



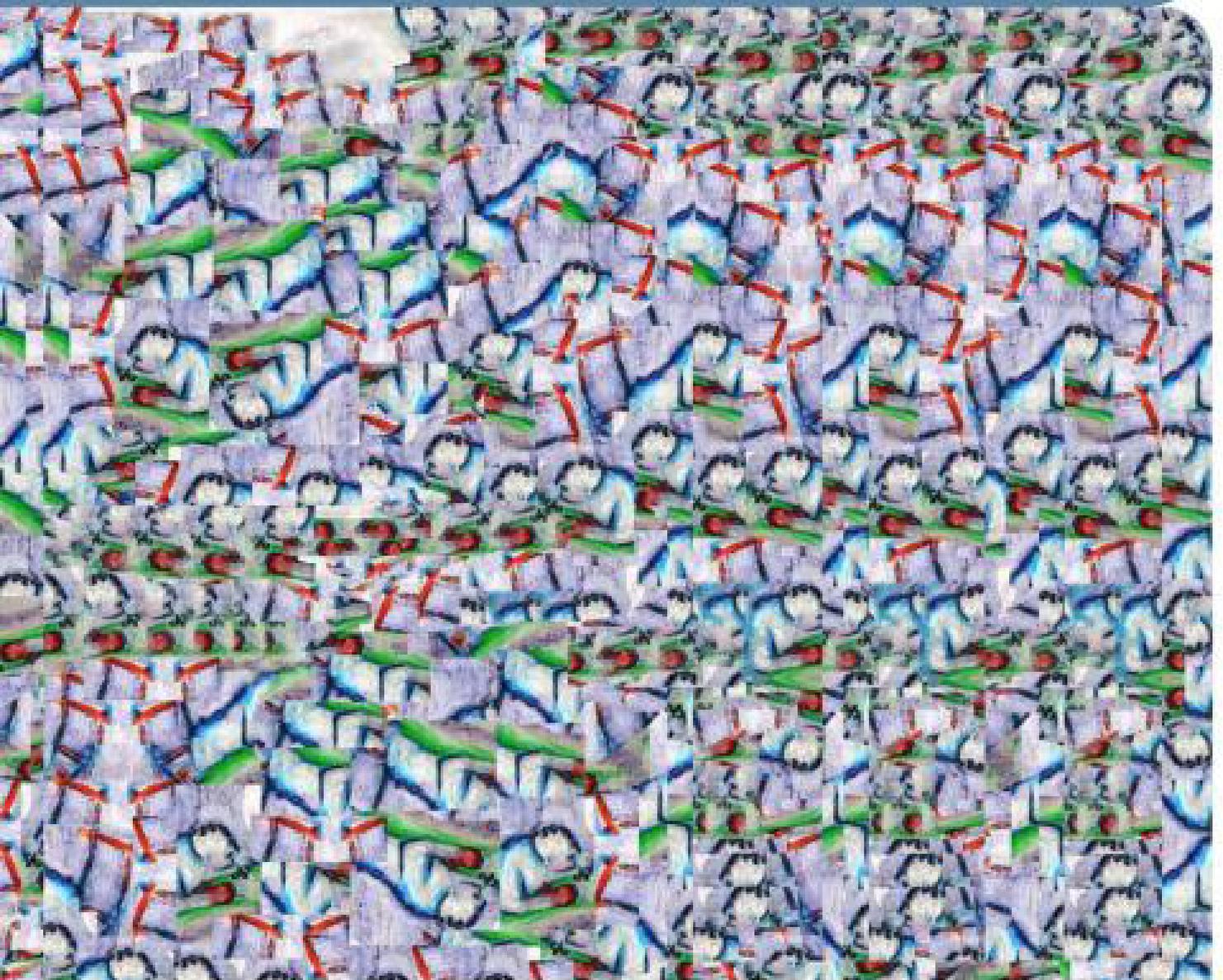
GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN

# redELE

Revista Electrónica de Didáctica  
Español Lengua Extranjera

Junio 2009 16



'09 jun.

[educacion.es](http://educacion.es)

Catálogo de publicaciones del Ministerio:

[www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es)

Catálogo general de publicaciones oficiales:

[publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General  
de Documentación y Publicaciones

© De los artículos y obras de redELE, sus respectivos autores

Edición: 2009

NIPO: 660-09-019-4

DOI: 10.4438/1571-4667-redele

ISSN: 1571-4667

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: [redele@mecd.es](mailto:redele@mecd.es)

# ÍNDICE

## ENTREVISTA

### **Entrevista a Lid King**

Director Nacional de Lenguas, Inglaterra

## CONTENIDOS

### **La explotación de una imagen en la clase de E/LE**

*Barrallo Busto, Natalia y Gómez Bedoya, María*

Instituto Cervantes de Tokio

### **El cine de mujeres como recurso didáctico en la enseñanza de la cultura española contemporánea en el aula de ELE**

*Criado, Miryam*

Hanover College

### **La enseñanza del español en centros de secundaria alemanes: análisis de errores semánticos**

*De Alba Quiñones, Virginia*

Universidad Pablo de Olavide

### **María eres llena de (cocaína)**

*Lerner, Ivonne*

Instituto Cervantes de Tel Aviv

### **La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas – revisión de ayer para propuestas de hoy**

*Llopis García, Reyes*

RWTH Aachen University

*Llorente, I. Lucia*

Berry College

### **Uso del diccionario en la clase de traducción: Algunas reflexiones**

*Fitzhugh Parra, Mary*

Georgia State University

## **RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS**

**Bermejo Calleja, F. (2008). *Le subordinate avverbiali. Uno studio contrastivo spagnoloitaliano* Bolonia, Bononia University Press**

*Pérez Vázquez, Maria Enriqueta*

Universidad de Bolonia-Forli

**León Sillero, J. J. (2009). *Compás de extranjería, Granada, La Vela***

*Ruggieri, Lorenza*

Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada

## Entrevista con Lid King, Director Nacional de Lenguas. Inglaterra

### Biografía

#### Dr Elidir (Lid) King

Lid King tiene una larga experiencia en el campo de la enseñanza de lenguas, la creación de materiales y la evaluación en los niveles de educación secundaria, adulta y superior. Como Director de CILT (1992-2003) jugó un papel fundamental en la expansión del trabajo de la organización, liderando numerosos proyectos nacionales y europeos, incluyendo la creación de la red Comenius y el inicio del apoyo a las lenguas en primaria. Estuvo directamente implicado en el desarrollo de servicios de apoyo a las lenguas en la industria británica y en la puesta en marcha de una Organización Nacional de Formación en 1997.

En septiembre 2003 asumió el cargo de Director Nacional de Lenguas con responsabilidad sobre la ejecución efectiva de la Estrategia Nacional de Lenguas, y su eje central que garantiza el derecho al aprendizaje de una lengua extranjera a todos los niños de 7-11 años. Entre 2006 y 2007 colaboró con Lord Dearing en la elaboración de *“The Languages Review”* de la que es coautor.

(Entrevista traducida del inglés)

### **1. Usted es el Primer Director Nacional de Lenguas de Inglaterra, ¿cuáles son los principales objetivos de su departamento?**

El puesto de Director Nacional de Lenguas fue creado en 2003 como parte de la Estrategia Nacional de Lenguas. Originalmente mi puesto tenía atribuidas tres funciones. En primer lugar, aconsejar al equipo ministerial (DCSF) sobre lenguas y la estrategia de lenguas, tanto en temas de política educativa como de su aplicación.

Una segunda función, directamente relacionada con la anterior, consistía en la elaboración de un plan detallado para la progresiva implementación de la reforma de la política educativa para las lenguas. Al principio, por ejemplo, la Estrategia definía una serie de objetivos generales sin desarrollar. Mi trabajo ha sido liderar – por supuesto en colaboración con otros colegas del DCSF y otros socios – en temas como la formación del profesorado y Languages Ladder<sup>1</sup>.

El tercer elemento de mi trabajo ha sido la promoción de las lenguas – hablando en público y asociándonos con colaboradores como, por supuesto, la Consejería de

---

<sup>1</sup> Sistema de acreditación de competencia en lenguas extranjeras promovido por el Ministerio de Educación de Inglaterra y gestionado por *ASSET Languages*.

Educación de la Embajada de España. Con el tiempo la situación ha cambiado ligeramente, y en 2008 el Gobierno se decantó por una estructura organizativa diferente. Esto significa que en este momento mis servicios han sido contratados por el DCSF (una solución muy británica).

Mi papel, sin embargo, es básicamente el mismo: apoyar el programa de primaria, asegurar la correcta implantación de las reformas iniciadas para mejorar las lenguas en secundaria y trabajar con las instituciones educativas para defender y promover el aprendizaje de las lenguas. Como dicen los franceses *plus ça change, plus c'est la même chose* (cuanto más cambia, más se parece).

## 2. ¿Cuáles son los mayores retos a los que se enfrenta su Departamento?

El reto principal ha sido, sin duda, la introducción de las lenguas en el sector de primaria. Se trata de algo en marcha en toda Europa (y también más allá de Europa) y pienso que todos nos hemos enfrentado a los mismos retos en relación con la formación del profesorado y la naturaleza de los programas de enseñanza. Están también los problemas de la transición a los centros de secundaria. A pesar de ello, creo que el progreso ha sido notable. Hemos establecido una programación y unos enfoques en la enseñanza que sintonizan con las necesidades del alumnado de primaria y con las prioridades pedagógicas del profesorado y nuestros programas de formación han tenido en general éxito. Estoy ha llegado hasta el extremo de que a partir del próximo mes de septiembre el aprendizaje de lenguas será obligatorio para todo el alumnado de 7-11 años.

Los programas de aprendizaje de lenguas para adolescentes son otro importante reto – en torno a los 14 años los jóvenes sufren cierta desmotivación. Esta ha sido una línea importante de trabajo en nuestra actividad a partir de la publicación de *Languages Review*<sup>2</sup> en 2007, y ahora estamos trabajando en varios frentes para mejorar la naturaleza y la relevancia del aprendizaje de lenguas para los jóvenes.

## 3. ¿Hasta qué punto el estatus de lingua franca del inglés complica la promoción y el estudio de lenguas en Inglaterra?

Por supuesto éste es un factor a considerar. Hay quien ha pensado que “basta con saber inglés” (y en ocasiones, para ser sincero, su experiencia en el trabajo o en las vacaciones puede haber confirmado esta percepción). Muchas empresas internacionales, por ejemplo, utilizan el inglés como lengua de trabajo interna. Sin embargo, pienso que esta visión simplista está cambiando por dos razones principales. En primer lugar – y seguramente la actual crisis económica acentuará esta tendencia – la gente se da cuenta de que ya no basta con una lengua para encontrar un buen trabajo. Muchos jóvenes universitarios de toda Europa, y de todo el mundo, están entrando en el mercado laboral no solamente con competencias en economía, ingeniería o contabilidad, sino también con 2 o incluso 3 ó 4 lenguas incluyendo el inglés. Así que ser hablante monolingüe de inglés no supone ninguna ventaja. Al contrario. El otro factor es posiblemente más filosófico, pero no obstante de extrema importancia. Nuestra sociedad es cada vez más multilingüe y multicultural. Comprender lenguas – y la comprensión intercultural que trae consigo - es un signo de ciudadanía. Esto es algo que cada vez entienden

---

<sup>2</sup> Informe independiente realizado por Lord Dearing por encargo del Gobierno con recomendaciones para la introducción de lenguas en primaria y la mejora de la motivación por el aprendizaje de lenguas entre los adolescentes.

mejor los jóvenes (y por ello también los mayores) y que caracteriza el aprendizaje de lenguas en el siglo XXI.

#### **4. En los colegios ingleses ¿quién tiene la decisión final sobre qué lenguas extranjeras ofrecer al alumnado?**

La respuesta es muy sencilla. Como con muchas otras cosas en el sistema educativo inglés, la decisión compete a los colegios. Anteriormente existía cierta priorización de lenguas de la Unión Europea, pero tras la última ampliación y el creciente interés por otras lenguas de gran dimensión internacional como el chino, el japonés, el árabe o el ruso, ahora dejamos la decisión a los colegios, la única restricción es que debe existir una cualificación oficial en esa lengua. En la práctica, sin embargo, la mayoría de los colegios escoge una de las tres lenguas europeas principales: francés, alemán o español, aunque también hay interés por otras lenguas como el ruso, el árabe, el urdu y el italiano.

#### **5. La introducción del estudio de lenguas extranjeras en primaria es, sin duda, uno de los elementos clave del Plan Nacional de Lenguas. ¿Cuáles son las ventajas de utilizar al profesor tutor también para enseñar la lengua extranjera frente al maestro especialista presente en otros países europeos?**

Ha sido interesante comprobar que aunque se han propuesto diferentes soluciones al reto del profesorado en primaria (apoyo de profesores de secundaria o auxiliares, por ejemplo) el modelo preferido recae sobre el profesor-tutor. Personalmente estoy a favor de este modelo porque significa que el aprendizaje de lenguas está realmente integrado en el currículo de primaria (en vez de ser visto como algo ligeramente inusual o externo). Por supuesto, esto no excluye el papel de expertos en lenguas para apoyar a los maestros.

#### **6. Su posición y su experiencia profesional le permiten disponer de una panorámica general de la enseñanza de lenguas extranjeras no solamente en Inglaterra sino también en el resto de Europa. ¿Qué iniciativas o proyectos en el campo de la enseñanza de lenguas le gustaría destacar especialmente por su eficacia y por su carácter innovador en los últimos años?**

Creo que actualmente hay un debate sobre las lenguas en marcha en toda Europa. Hemos traspasado la discusión seguramente simplista sobre las lenguas en la comunicación básica y necesitamos considerar argumentos más profundos – sobre las identidades y las tradiciones culturales. En este sentido me interesaron mucho las propuestas del grupo de intelectuales liderados por Amin Malouf y el documento “Un Reto Gratificante” que planteó la idea de una “lengua personal adoptiva”. En este ámbito quizá tengamos algo que aportar desde nuestra perspectiva de usuarios de una *lingua mundi*.

Muchos de estos temas: el papel de las lenguas en la cohesión social, la relación entre las lenguas europeas viejas y las nuevas, entre las “nacionales” y las “regionales” están aún por resolver.

Un tema relacionado son los programas de aprendizaje de lenguas a través de contenidos, y en este sentido no hay duda de que una de las ideas actuales más potentes es la de relacionar el aprendizaje de lenguas y el contenido real – a

menudo descrita como CLIL<sup>3</sup>. En este momento estamos trabajando en la publicación de una guía sobre CLIL y ha suscitado gran interés. Lo que creo que subyace es la sensación de que muchas de las cosas que se pide que aprendan los alumnos en una clase “típica” de lengua extranjera no son lo suficientemente exigentes o particularmente interesantes. El CLIL, o enfoques similares, ofrecen la posibilidad no solo de reflejar una realidad que ya conocen, sino de acceder a contenidos significativos para el aprendiz, interviniendo de manera efectiva sobre la realidad y usando la lengua para cambiar el mundo.

En un nivel ligeramente más práctico (aunque también podría relacionarse con el trabajo orientado al contenido), estamos viendo muchos experimentos interesantes, combinando la tecnología con diferentes formas de organizar el aprendizaje, especialmente el aprendizaje intensivo más que el lento goteo de clases semanales. Ya se pueden percibir algunos resultados interesantes. Esta es una de las razones por las que el DCSF ha financiado una nueva iniciativa llamada “*The Open School for Languages*” que ofrece recursos en línea para los estudiantes en los colegios.

#### **7. El español sigue ofreciendo una evolución positiva en contraste con otros idiomas. ¿Cuáles son las claves de esta popularidad de la lengua española?**

Como sabes, el Director Nacional debe apoyar todas las lenguas y ayudar a los colegios y a los estudiantes a tomar las decisiones que más les favorecen. Si me preguntas a título personal por qué el español es popular, creo que no se trata de un fenómeno solamente británico. Descubrí que ocurría lo mismo con el español en Armenia en una reciente visita. Sin duda esto está conectado con la riqueza y vitalidad de la cultura española internacionalmente – y aquí incluyo las culturas de las Américas. En Gran Bretaña quizá estamos aún un poquito por detrás. Tradicionalmente el francés ha sido la principal lengua extranjera de enseñanza en los colegios, por razones geográficas, culturales y migratorias. En el siglo XXI, mientras que la relación con Francia se mantiene fuerte, ha habido una expansión significativa de los viajes y los movimientos migratorios entre Gran Bretaña y España. Así que quizás es previsible un aumento de la popularidad del español.

#### **8. El español es la lengua extranjera más estudiada entre los adultos en Inglaterra. Sin embargo en el sistema educativo no ha sido hasta hace poco que hemos superado al alemán y la distancia con el francés aún es importante. ¿Cuales son a su juicio los problemas que se encuentra el español para crecer en los colegios?**

No existen barreras institucionales. Simplemente ocurre que todo en educación lleva su tiempo. En primaria por ejemplo aunque el español es muy popular, el francés se enseña en el triple de colegios. ¿Por qué es esto así? Fundamentalmente porque hay más profesores de primaria que hablan francés. Formar al profesorado lleva tiempo y exige recursos, así que en este punto no hay respuestas simples. Estoy convencido, sin embargo, de que ¡el español continuará creciendo!

---

<sup>3</sup> Content Language Integrated Learning. Traducido al español como Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas Extranjeras (AICLE)

**9. ¿Qué está haciendo el Ministerio inglés para facilitar una mayor diversidad de la oferta de lenguas?**

Como expliqué anteriormente retiramos las barreras a la elección de lenguas, lo que supuso un mensaje importante. Además, en las etapas iniciales del programa de primaria, el DCSF financió la producción de un recurso para enseñar español. También nos aseguramos de que todas las programaciones y programas de formación del profesorado están disponibles en una amplia gama de lenguas. Quizá el mayor avance ha sido el desarrollo de *Languages Ladder* (y su sistema asociado de evaluación *Asset Languages*) que evalúa en pequeños pasos a los estudiantes de cualquier edad. El sistema está disponible en 25 lenguas, incluyendo por supuesto el español. Creo que es algo sin precedente en Europa.

**10. ¿En qué medida las Consejerías de Educación de las Embajadas y los institutos culturales pueden contribuir a la promoción de sus respectivas lenguas? ¿Qué “buenas prácticas” destacarías?**

Desde que tomé posesión de mi cargo me ha impresionado muy favorablemente el apoyo recibido de las embajadas e institutos culturales. Ha sido particularmente significativo su disposición para promocionar no solo sus “propias” lenguas (como es lógico) sino también para trabajar juntos en el apoyo del multilingüismo.

Me gusta en particular la forma en que la Consejería reconoce la excelencia de los centros y los estudiantes – por ejemplo a través de los premios Colegio e Instituto Español del Año, que los responsables de otras lenguas quieren adoptar. En nuestras últimas reuniones hemos tanteado la posibilidad de relacionar las lenguas y la cultura, a través de algún tipo de festival o celebración. Creo que ello supondría una contribución importante y nos lleva de nuevo a una de mis principales preocupaciones que es que a través de la lengua la gente debería aprender a entender y apreciar la magnífica riqueza del mundo en el que vivimos.

# La explotación de una imagen en la clase de E/LE

NATALIA BARRALLO BUSTO  
MARÍA GÓMEZ BEDOYA  
Instituto Cervantes de Tokio

Natalia Barrallo Busto es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Santiago de Compostela. Ha realizado diversos cursos de formación de profesores de español como LE y actualmente cursa el Master de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Jaén. Ha trabajado como profesora de E/LE en Inglaterra, Estados Unidos, España, desempeñando además las funciones de Coordinadora Académica en un centro privado de idiomas, y Japón, impartiendo clases en la Universidad Seisen. Actualmente es profesora interina en el Instituto Cervantes de Tokio.

María Gómez Bedoya obtuvo su licenciatura en Filología Inglesa en la Universidad Antonio de Nebrija, donde el pasado año terminó el Master en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (MEELE). Ha trabajado como responsable de estudiantes incoming en el departamento de Programas Internacionales de la Universidad Nebrija, y como profesora de español en Estados Unidos, a través del programa Fulbright, además de en Canadá, España y Japón. Actualmente es profesora en el Instituto Cervantes de Tokio y co-presentadora del programa de español (LE) de la televisión pública japonesa.

**Resumen:** El siguiente artículo pretende examinar la importancia de las imágenes visuales como recurso didáctico en las clases de español como lengua extranjera. Partiendo un análisis de su función en el proceso de adquisición de lenguas, se desarrollarán una serie de criterios a tener en cuenta en el trabajo con imágenes y se presentará una clasificación con ideas de explotación de las mismas.

**Palabras clave:** imagen, explotación didáctica, creatividad, adecuación, motivación, aprendizaje.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 Imágenes y creatividad en el proceso de aprendizaje

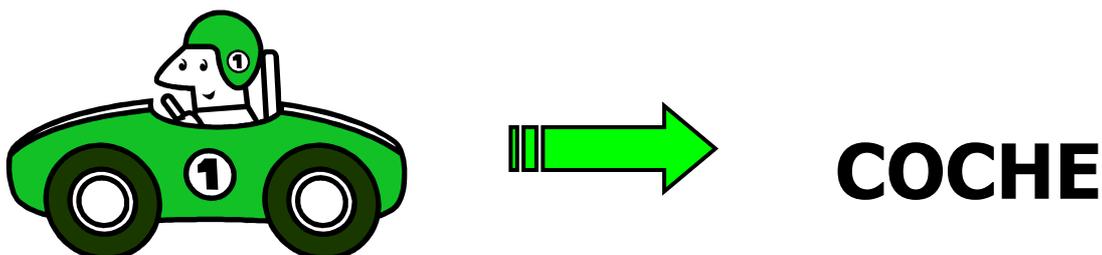
“Lo que estimula la reacción emocional para la comprensión, es la imagen asociada con palabras en nuestra mente”.  
Arnold (2000: 281).

La importancia de lo visual en la sociedad actual hace que nuestra vida diaria esté llena de imágenes a las que recurrimos constantemente. En las clases de español como lengua extranjera (E/LE) o segunda lengua (L2), la imagen es una herramienta utilizada por el docente como recurso didáctico de diversas formas: como material de apoyo, como introducción de una actividad, como parte central de una tarea, para trabajar la interculturalidad, de forma específica con un objetivo marcado, sin concretar el objetivo o para su propio divertimento, etc.

La importancia de la imagen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE) está relacionada con la capacidad humana para crear imágenes mentales a través de visualizaciones que atraigan nuestra atención, que nos estimulen, o nos provoquen emoción. En el estudiante de LE esto significa una mayor implicación y una mejor asimilación de la lengua objeto.

Siguiendo a Jane Arnold (2000), “de la misma forma que a un niño aprender una palabra le es muy difícil sin asimilar algo que no ve o que no puede imaginar, al estudiante de idiomas le pasa lo mismo en la etapa inicial. Las palabras son solo una serie de letras sin significado ni contenido emocional”.

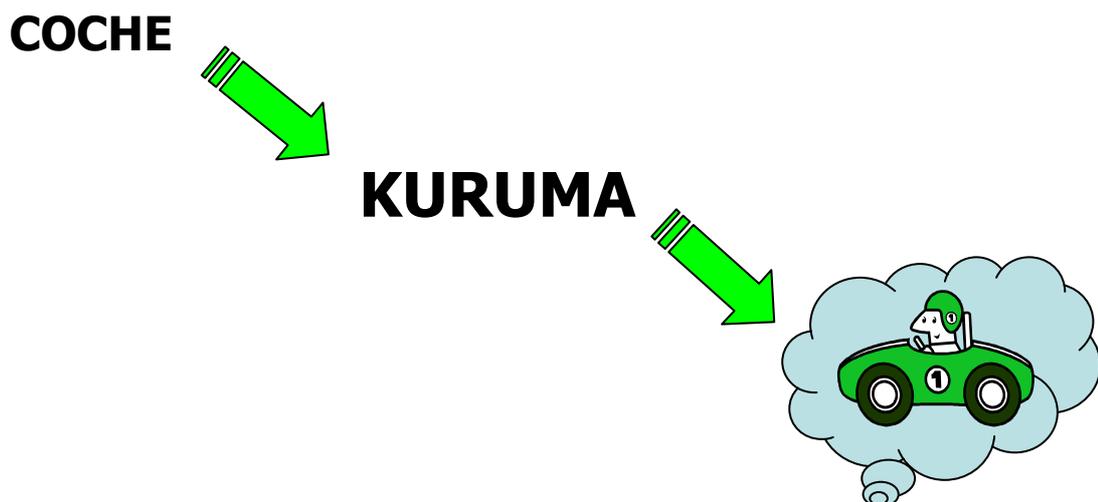
Imaginemos, por ejemplo, un niño en su etapa de adquisición de su lengua materna (LM); el niño ve un coche, lo identifica, y crea una imagen mental; la madre le dice “esto se llama *coche*”, por lo que el niño, cuando vea el coche de nuevo, verá el objeto (no la palabra), y será capaz de producir *coche* por asociación de este con la imagen mental que ya tiene registrada en su cerebro.



De la misma forma, y como se muestra en el siguiente dibujo, un estudiante japonés de LE en un nivel inicial, puede verse ante una lista de palabras en español con su correspondiente traducción en su LM<sup>1</sup>. En este caso, el estudiante verá la palabra, es decir, una serie de letras sin significado, sobre todo en un idioma tan diferente como es el japonés, después verá su traducción, lo identificará, y por último creará una imagen mental de la palabra, lo que alargará el proceso de aprendizaje si lo comparamos con el del niño.

---

<sup>1</sup>Las listas de palabras con su correspondiente traducción al japonés, es una práctica muy común en el ámbito universitario de enseñanza superior en Japón.



De esta forma, cuando el estudiante quiera reproducir la palabra, no tendrá como primer referente la imagen, y deberá recurrir a la traducción, retardando así la comunicación y el aprendizaje; recordemos que en la reproducción con traducción, la nueva palabra está asociada a una serie de letras, no a una representación de la realidad; cuando el estudiante vea un coche, no “verá físicamente” la palabra en su LM, por lo que será más lenta la asociación de palabras representadas. Paralelamente, cuando los estudiantes de LE trabajan con imágenes, en el proceso anterior a expresar una idea en la lengua meta, no necesitan pensar en su lengua y después traducir para expresar dicha idea en la LE, sino que visualizan una imagen y a continuación producen en la lengua meta, sin tener que recurrir a la traducción.

Goodey (1997)<sup>3</sup> señala que “gran parte de la lengua es la traducción de imágenes que están en nuestra mente. Como profesores de idiomas, tenemos que evocar en la mente de nuestros estudiantes toda una serie de imágenes, pues sin ellas no puede haber un aprendizaje de idiomas satisfactorio”. Las imágenes evocan recuerdos, pues hacen que los estudiantes las relacionen con etapas o sucesos en su vida, en el ejemplo anterior del coche, el estudiante de LE se imaginará el coche de su familia, de su novio, el coche de sus sueños, etc. Este factor favorece la motivación en el aula, pues permite crear un ambiente agradable, disminuir la ansiedad, y aumentar la concentración y la participación. Las representaciones visuales también albergan innumerables posibilidades de llamar la atención de los alumnos, se pueden unir a actividades lúdicas, que reducen el miedo a los errores, se pueden utilizar para crear situaciones reales de comunicación o simplemente acercar al profesor y a los estudiantes como grupo, creando un ambiente distendido y ameno en la clase.

En el caso de la introducción de un nuevo tema en el aula, la utilización de una imagen generalmente atrae la atención del estudiante y hace que desde el primer momento, aún sin saber de qué tratará la clase, sienta interés. En la presentación de la función *pedir en un bar*, por ejemplo, el profesor puede llegar al aula con una foto sugerente de un bar y otras dos fotos de dos personajes, en nuestro caso dos amigos españoles, Pepe y Pepa. Primeramente se les habla a los estudiantes de estos dos personajes, que son amigos del profesor, y se les anima a que los describan, con lo que desde el inicio el grupo de clase está ya participando e involucrándose en la futura explicación. A continuación se enseña la foto del bar, y se les pregunta “¿qué es?”; desde este momento, los alumnos se sitúan en el escenario, pues empiezan a imaginar sobre qué tema se va a tratar. Es decir, utilizando las imágenes, en este caso fotografías, se posibilita que imaginen una historia, y que memoricen de forma rápida y sencilla la función presentada en esa sesión, pues han sido ellos mismos quienes la han deducido. Por una parte, la imagen ha servido para introducir

<sup>2</sup> La palabra kuruma es una romanización del ideograma japonés original 車.

<sup>3</sup> Cit. en Arnold (2000: 287).

una nueva función y por otra, ha permitido motivar al grupo, facilitando así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido se comprueba que el aprendizaje con imágenes es una fuente de afectividad, elemento fundamental en el aprendizaje de idiomas. Las palabras se recuerdan a través de imágenes mentales, y estas imágenes están siempre relacionadas con nuestras emociones, que si son positivas, refuerzan el aprendizaje. El uso de imágenes en el aula consigue evocar estas emociones, a la vez que estimula la creatividad y la capacidad imaginativa, propiciando a su vez una relación positiva entre la lengua meta y el grupo de clase. Las imágenes consiguen además favorecer la memoria, pues como analiza Marks (1973)<sup>4</sup> "facilitan la precisión de los recuerdos".

## **1.2 Adecuación de la imagen en el aula**

Muchos profesores, aun cuando comparten y están convencidos de lo expuesto anteriormente y de las infinitas posibilidades que encierran las imágenes en LE, el trabajo con ellas les resulta deficiente, pues no consigue satisfacer sus expectativas o las de sus estudiantes; en ocasiones una escasa reflexión sobre la explotación de una actividad, sobre el formato más adecuado o la función de una imagen dentro de un tema, puede generar el fracaso de una sesión completa. A la hora de elegir y de llevar una imagen a la clase ELE es importante que nos planteemos primero, y analicemos después, una serie de factores que faciliten la tarea de conseguir la mejor explotación didáctica de una imagen.

Las autoras Cuadrado, Díaz y Martín (1999: 4) plantean una serie de preguntas claves para el éxito en la explotación de una actividad o secuencia didáctica con imágenes. Entre ellas destacamos:

- ¿De qué factores depende que una imagen satisfaga nuestras expectativas?
- ¿Qué tipo de imágenes podemos utilizar?
- ¿Qué criterios debemos de seguir para la selección de imágenes?
- ¿Se ajusta siempre una imagen a nuestros objetivos?

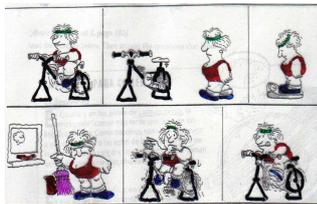
En el trabajo con imágenes en el aula de LE, existen diversos factores que se deben considerar; se debe de tener en cuenta, por ejemplo, que el tipo de imagen elegida se acerque a los intereses de la clase, o que su explotación haya sido fruto de una buena reflexión por parte del profesor. Los factores sociales también deben ser considerados, especialmente aquellos que limitan el uso de ciertas imágenes en determinados contextos, bien por una gran distancia cultural entre la cultura local y la cultura meta, por diferencias en los referentes del grupo, o por las preferencias de los estudiantes. Es necesario que sean imágenes pertinentes, es decir, reconocibles y cercanas, con las que el grupo se sienta a gusto e identificado. Asimismo es importante reflexionar sobre los objetivos marcados para la clase, pues una imagen que no cumple con los objetivos propuestos o que hace que la clase derive hacia otros contenidos no es, en definitiva, una buena imagen.

La selección es fundamental para una adecuada explotación. Para ello el docente necesita tener presente las imágenes que puede utilizar, y que debe, posteriormente, clasificar de acuerdo a sus propios criterios y en relación con las necesidades del grupo. A continuación se muestra un ejemplo de clasificación que responde a tipos de materiales y fuentes:

---

<sup>4</sup> Cit. en Arnold (2000: 283).

Tiras cómicas



Fotografías



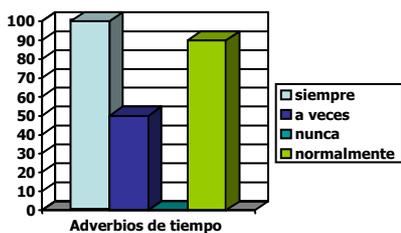
Anuncios publicitarios



Símbolos



Estadísticas



Dibujos



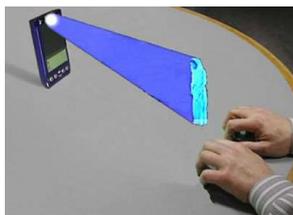
Diagramas y esquemas



Planos y mapas



Hologramas<sup>5</sup>



<sup>5</sup> Consideramos que los hologramas puedan ser un soporte para las clases de LE en un futuro cercano.

### 1.2.1 Criterios de selección

Los criterios que se proponen a la hora de elegir una imagen, tanto los criterios formales como los de contenido, son la mayoría evidentes, sin embargo, factores como el tiempo, las características del curso, el tipo de actividad, o la dinámica, hace que no se tengan en cuenta, lo que puede concluir en una incompleta o poco útil explotación. Se señalan a continuación y de forma esquemática algunas sugerencias.

#### ▪ Criterios formales:

Los principales criterios formales son los relacionados con el tamaño, la calidad, el formato o la claridad de la imagen que vayamos a trabajar en el aula.

Se deben considerar, entre otros, **el tamaño** de la clase en comparación con el tamaño de la imagen presentada, su nitidez y **el formato** más adecuado, es decir, si es necesario presentar una imagen en color, si es adecuado que cada estudiante tenga su propia ficha o crear un único gran póster para todo el grupo, si es mejor utilizar una transparencia, o unas tarjetas, etc. Asimismo, tiene que ser **evidente**, es decir expresar lo que queramos que exprese, evitando la ambigüedad que puede ocasionar una fotografía o un dibujo susceptible de varias interpretaciones o que puede dar lugar a la confusión sobre el concepto al que pretende hacer referencia. En el caso de las imágenes siguientes, para ejemplificar la palabra tristeza, o el verbo llorar, el dibujo de la derecha cumple la función de forma más efectiva que la foto de la izquierda, puesto que la fotografía, especialmente si no se conoce a la deportista, puede referirse a un gesto de dolor físico, o de sudor, a una persona pensativa, etc., mientras que el dibujo no induce a otras interpretaciones diferentes de la que se quiere ejemplificar.



#### ▪ Criterios de contenido:

Estos criterios se refieren a la **adecuación al contenido**, es decir, a la función que debe cumplir una imagen en una actividad o explotación. Si el objetivo de una representación es la adquisición de la palabra mesa, se debe verificar que dicha representación es una mesa y no un escritorio, como se muestra a continuación:

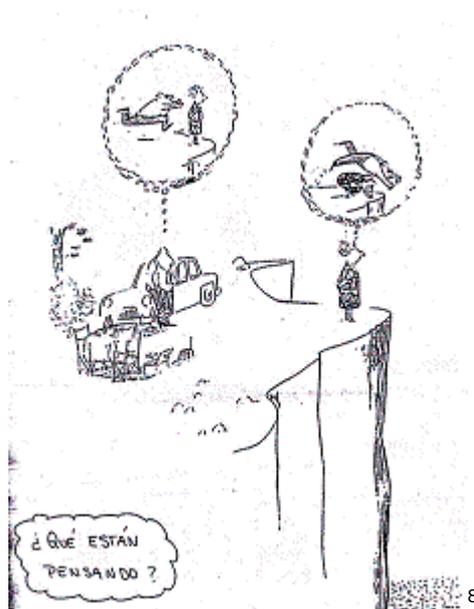
<sup>6</sup> Las imágenes en la clase de E/LE.



Si el docente enseña la imagen de la derecha como referente para la palabra *mesa*, los estudiantes estarán infiriendo un *escritorio*, lo cual es incorrecto en español, pues se utilizan dos palabras diferentes para dichos muebles.

De la misma manera, la **adecuación al grupo** es fundamental; en Japón, por ejemplo, una fotografía de Antonio Banderas como soporte para introducir los tiempos pasados a estudiantes de secundaria<sup>7</sup> puede resultar un fracaso, puesto que dichos estudiantes no identifican a este actor. También se tiene que prestar atención a las diferencias generacionales, si se da el caso, dentro del grupo de clase y en relación con el profesor, con especial atención del profesor hacia la adecuación a los gustos y preferencias de sus estudiantes a la hora de elegir un dibujo, un comic, una fotografía de un personaje o un lugar.

Con respecto a la **adecuación al nivel**, el docente debe reflexionar sobre los objetivos descritos para cada nivel. En este sentido, si se quiere trabajar la destreza oral con un nivel A1 no sería adecuado presentar la siguiente imagen, pues estimula a los estudiantes a desarrollar temas para los cuales no han adquirido todavía los contenidos necesarios, mientras que podría ser explotada de forma más completa o variada en un nivel avanzado, y relacionar la viñeta con las relaciones conyugales o los estereotipos matrimoniales.

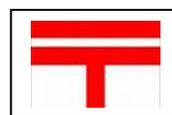
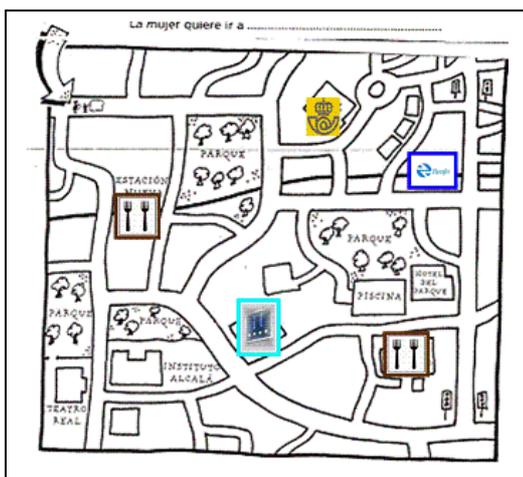


<sup>7</sup> La utilización de una fotografía para introducir los pasados tiene una función motivadora, pues pretende que los estudiantes reconozcan e identifiquen al personaje de dicha foto para que puedan imaginar el tipo de vida que ha tenido en el pasado e inferir el tiempo verbal que se está presentando.

<sup>8</sup> Viñeta perteneciente a los materiales del Curso de Formación de Profesores E/LE de International House.

Otro ejemplo de adecuación al nivel es que en una clase de A1, con las descripciones físicas evitaremos poner una fotografía de una persona que tenga "pecas" o algún rasgo que sabemos que no corresponde a ese nivel.

La **adecuación cultural** se muestra en el siguiente mapa, utilizado para trabajar la función *dar direcciones*, y cuyos símbolos para representar lugares no serían identificados por los estudiantes, excepto en un contexto de inmersión o similar. Si utilizamos este mapa en Japón, por ejemplo, los símbolos que aparecen en él (correos y RENFE), no serían reconocidos, por lo que el profesor debería optar por introducirlos antes de la actividad o utilizar los equivalentes símbolos japoneses, en este caso los indicados debajo.



La gramática da juego. Heinemann (adaptado)

## 2. IDEAS PARA LA EXPLOTACIÓN DE IMÁGENES

Siguiendo el análisis expuesto en el apartado anterior, se presentan a continuación algunas sugerencias de explotación de imágenes en el aula de E/LE. Dichos ejemplos son originales o parten de ideas y actividades recogidas en diferentes manuales y/o materiales de español como LE<sup>9</sup>, aunque las propuestas han sido adaptadas y enfocadas, por una parte a los grupos de clase de las autoras, y por otra al propósito de ejemplificar la importancia de la imagen.

Se ha establecido la siguiente clasificación de explotaciones atendiendo a criterios prácticos o que se consideran de fácil manejo para el profesor, si bien es una clasificación muy general que permite diferentes ampliaciones o modificaciones:

- La imagen para motivar.
- La imagen para trabajar contenidos gramaticales.
- La imagen para trabajar funciones concretas.
- La imagen para desarrollar distintas destrezas.

<sup>9</sup> La información sobre los materiales o manuales de referencia utilizados se indica en la explicación de la propia actividad o en la bibliografía final.

## 2.1 La imagen para motivar

### 2.1.1 Personajes del aula

**Objetivo:** motivar.

**Nivel:** adaptable a todos los niveles.

**Material:** dibujos de personajes creados exclusivamente para el aula.

**Procedimiento:** Se trata de una explotación abierta a múltiples variaciones y posibilidades, que tiene como idea central el concepto de motivar al grupo a través de la creación de unos personajes que formarán parte de la clase, y guiarán el aprendizaje de los estudiantes.

El primer día de clase el profesor presenta, en formato dibujo, a una pareja de amigos, Pepa y Pepe, que son dos personajes creados por él mismo y que introduce en la clase como "nuestros amigos españoles". Pepa y Pepe servirán al profesor como protagonistas de las situaciones comunicativas que se vayan produciendo en el aula, o como personajes de los materiales de aprendizaje. Cualquier material utilizado será trabajado mediante ejemplos con los dibujos de Pepa y Pepe y su entorno, es decir, la familia de Pepe, los amigos de Pepa, su trabajo o universidad, su ciudad, sus aficiones, etc.

Otro ejemplo de explotación con personajes para motivar, llevada a cabo en el Instituto Cervantes de Tokio, es la creación de un curso extracurricular<sup>10</sup> compuesto únicamente de actividades comunicativas, que parten de la historia de una chica japonesa que va a estudiar a España, y sus aventuras. El estudiante tiene un cuadernillo en el que en cada sesión se describen situaciones diferentes de la vida de Noriko, y en todas y cada una de las actividades trabajadas en el curso aparece un dibujo del personaje adaptado a cada situación, como se muestra a continuación.<sup>11</sup>



<sup>10</sup> Todos los personajes y materiales de este curso han sido creados por la profesora Mercedes Castro Yagüe.

<sup>11</sup> El diseño y creación de los personajes puede realizarse a través de páginas webs de diseño de imágenes, como [www.faceyourmanga.it](http://www.faceyourmanga.it).

<sup>12</sup> Ficha creada por la profesora Mercedes Castro Yagüe.

## 2.2 La imagen para trabajar contenidos gramaticales

### 2.2.1 Pepe y el jefe de Pepe

**Objetivo:** Introducción del subjuntivo de deseo.

**Nivel:** B1.

**Material:** dibujos.

**Procedimiento:** A partir de la imagen abajo expuesta el profesor explica el concepto de subjuntivo de deseo presentando en primer lugar el dibujo de Pepe trabajando pero pensando en las vacaciones; el profesor pregunta a los alumnos sobre la situación de Pepe: "¿dónde está Pepe?", "¿qué hace?", "¿adónde quiere ir este fin de semana?". Y escribe en la pizarra la respuesta:

**Análisis gramatical**

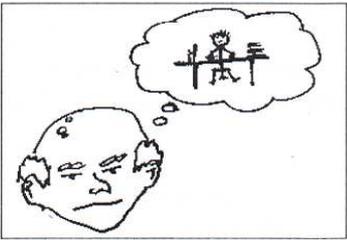


Este fin de semana Pepe quiere ir a la  
playa .  
Pepe Pepe

*Los dos verbos tienen el mismo sujeto.  
Se usa el Infinitivo.*

[www.comunicativo.net](http://www.comunicativo.net)

A continuación se muestra la segunda imagen que representa al jefe de Pepe y se vuelve a preguntar a los alumnos: " ¿qué quiere el jefe de Pepe?" y se escribe la respuesta tal como aparece en la imagen, a partir de lo cual el profesor desarrolla la explicación del subjuntivo de deseo.



Pero su jefe quiere que Pepe trabaje este  
fin de semana.  
el jefe Pepe

*Los dos verbos tienen sujetos diferentes.  
Se usa el Subjuntivo.*

[www.comunicativo.net](http://www.comunicativo.net)

### 2.2.2 El huevo frito

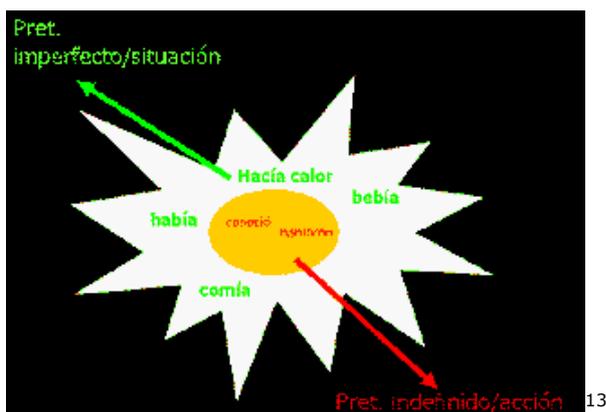
**Objetivo:** explicación del contraste imperfecto/ indefinido en el contexto circunstancia/ acción.

**Nivel:** A2.

**Material:** dibujo de un huevo frito.

**Dinámica:** grupo abierto (toda la clase).

**Procedimiento:** Una vez que el profesor haya introducido el contraste imperfecto/ indefinido en el contexto circunstancia/ acción, se dibuja en la pizarra un huevo frito y se comprueba que los estudiantes lo identifican. El profesor entonces les pregunta qué es lo más jugoso del huevo frito, obviamente la yema, y se hace una comparación de esta con el pretérito indefinido como elemento "jugoso" de una historia en pasado. De la misma forma, se compara la parte más "prescindible" del huevo (la clara) con el pretérito imperfecto, que añade circunstancias o detalles a la historia. El grupo de clase, a través de esta representación gráfica comprende de forma sencilla y en un solo golpe de vista el objetivo gramatical planteado.



## 2.3 La imagen para trabajar funciones concretas

### 2.3.1 Memory

**Objetivo:** practicar el léxico de la ropa.

**Nivel:** A1.

**Material:** juego de tarjetas de memoria con dibujos de ropa y sus correspondientes nombres.

**Dinámica:** pequeños grupos.

**Procedimiento:** El profesor debe elaborar tarjetas con los dibujos y los nombres de las prendas de ropa que se quieren practicar, como se presenta en el modelo:

<sup>13</sup> Idea adaptada del manual *Escala*, editorial Edinumen.



*Jugando en español.* Langenscheidt.

Se divide la clase en pequeños grupos, si es posible 4 personas en cada grupo y se le da a cada grupo un juego de tarjetas recortadas y dispuestas en dos filas paralelas boca abajo, una con los dibujos y otra con las palabras. Siguiendo las reglas de los clásicos juegos de memoria o *memories*, en equipos de dos dentro del grupo, uno de los jugadores levanta una tarjeta perteneciente a la hilera de las imágenes, y el otro componente del equipo tendrá que decir el nombre de esa prenda de ropa; si es correcto, entonces pasa a levantar una tarjeta de la hilera de palabras; si se corresponde con el dibujo, el equipo se queda con la pareja de tarjetas y sigue jugando; si no se corresponde, ambas tarjetas se vuelven a colocar boca abajo en su lugar original y pasa el turno al equipo contrario. En caso de que al descubrir una prenda de ropa, el compañero de equipo no sepa su nombre antes de destapar la siguiente tarjeta, el equipo contrario tiene la posibilidad de decirlo y levantar una tarjeta, apoderándose de ese turno. Gana el equipo que consiga más parejas de tarjetas.

### 2.3.2 Adivina quién es quién<sup>14</sup>

**Objetivo:** practicar el pretérito perfecto compuesto.

**Nivel:** A2.

**Material:** fotografías de pies.

**Dinámica:** individual y grupo abierto.

**Procedimiento:** El profesor entrega a cada estudiante una fotografía boca abajo de los pies de una persona, y les dice que no deben mostrar la foto a sus compañeros, solo la puede ver ellos. Se les da un minuto para que examinen la fotografía y se les explica que tienen que escribir una pequeña historia de lo que creen que la persona de la foto ha hecho hoy. Una vez escrita la historia el profesor recoge las fotos y las pega en la pizarra o en la pared de forma aleatoria, asignando un número para cada una. Cada estudiante entonces lee la historia que ha escrito sobre su personaje, y los demás compañeros deberán adivinar de quién se trata. Es aconsejable explicar a los estudiantes que no deben describir a la persona o hablar de su profesión, sino solo narrar lo que ha hecho hoy. Esta actividad admite muchas posibilidades, pues se puede adaptar a la práctica de otros tiempos verbales, se puede dirigir para que usen la primera persona, admite otros tipos de imágenes (las manos, todo el cuerpo,...), etc. Es muy importante, no obstante, la elección de unas fotografías sugerentes y que den "juego", como se muestra a continuación.



### 2.3.3 Las mujeres y sus edades

**Objetivo:** practicar el subjuntivo.

**Nivel:** B1 o B2, dependiendo del tipo de explotación.

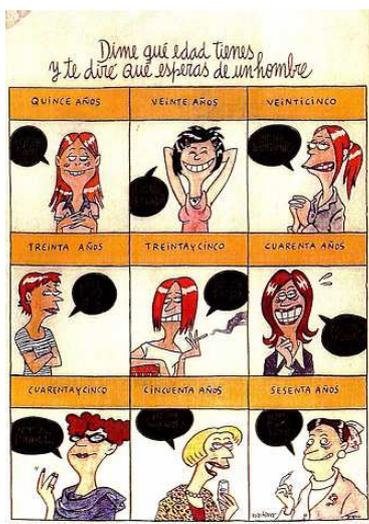
**Material:** viñeta de Maitena.

**Dinámica:** en parejas o en pequeños grupos.

**Procedimiento:** El profesor puede introducir esta actividad de diversas maneras, dependiendo del grupo de clase, bien con una pequeña presentación sobre la autora de la viñeta, bien con una actividad sobre estereotipos masculinos y femeninos, etc.

Se organiza la clase en parejas o en pequeños grupos y se da a cada grupo la tira cómica número 1:

1.



2.



3.



[www.mujeresdehoy.com](http://www.mujeresdehoy.com)

Después se les reparte el contenido de los bocadillos recortados en pequeñas tarjetas y desordenados (dibujo número 2), para que lo relacionen con la viñeta que creen que corresponde. Una vez hecha una puesta en común de los resultados, se les muestra la tira cómica original de la autora, y se les pide que, en una nueva con bocadillos vacíos, escriban ellos sus propios comentarios siguiendo la misma estructura que en la tira original.

## 2.4 La imagen para desarrollar distintas destrezas

### 2.4.1 Cada foto con su noticia

**Objetivo:** Redactar una noticia de prensa.

**Nivel:** B2 o C1.

**Material:** fotografías y titulares de noticias de prensa.

**Dinámica:** en pequeños grupos.

**Procedimiento:** Para trabajar la expresión escrita a través de la redacción de una noticia de prensa, muchos manuales proponen una actividad con diferentes titulares, a partir de los cuales los estudiantes deben escribir una noticia que se corresponda con uno de los titulares, lo que en esta explotación se propone con fotografías de noticias.



El profesor presenta una fotografía como cualquiera de las anteriores al grupo, y pide a los estudiantes una lluvia de ideas con el vocabulario que creen que aparecerá en la noticia de dicha fotografía. A continuación se divide la clase en pequeños grupos (3 personas) y se da a cada grupo una fotografía de otra noticia para que hagan lo mismo. Tras una puesta en común se les dirige a que redacten el contenido de la noticia a partir del vocabulario que han elegido, lo que pueden hacer de forma individual. Al terminar, se intercambian las noticias y se deja que otros compañeros las lean y que cada uno escriba un titular para la noticia leída antes de devolvérsela al compañero que la ha escrito.

Una variable de esta actividad sería que cada grupo tuviera un conjunto de fotografías con sus correspondientes titulares desordenados y los tuviera que relacionar, para después repetir los pasos de la actividad anterior.

### 2.4.2 Nuestra historia

**Objetivo:** trabajar la expresión escrita/ oral.

**Nivel:** C1.

**Material:** tiras cómicas.

**Dinámica:** en dos grupos (si el grupo de clase no supera los 10 estudiantes).

**Procedimiento**<sup>15</sup>: Se divide la clase en dos grupos y se entrega a cada grupo una tira cómica junto con una lista de vocabulario, en la que aparecen palabras relacionadas, o no, con la historia, como en el ejemplo:



POTINGUES – NARCISISTA –  
DESBARAJUSTE – MESA –  
CAMILLA – DESGRACIA –  
JERINGUILLA – GAVIOTA –  
SORPRENDERSE – FROTAR –  
DETERGENTE – CHINCHETA  
– CABREO – ESCAQUEARSE  
– CASCARRABIAS – SACAR  
BRILLO

Cada grupo deberá escoger de su lista el vocabulario que le parezca pertinente para su historia. Una vez realizada la elección se intercambian las listas de vocabulario y las viñetas, de forma que cada grupo utilice las palabras elegidas por sus compañeros para escribir la historia, si se quiere trabajar la expresión escrita, o bien para narrarla, si el objetivo es trabajar la expresión oral.

### 3. CONCLUSIONES

Las ventajas de la utilización de las imágenes en E/LE han sido ya descritas en la primera parte de este artículo. Se debe destacar, no obstante, que las imágenes tienen un carácter tan polifacético que permite su utilización una y otra vez, de muy diversas maneras y de forma inagotable, convirtiéndolas en un recurso didáctico de gran potencial. Si bien es cierto que el trabajo con ellas ha sido y es un recurso utilizado de forma constante, una adecuada reflexión sobre su utilización y objetivo en el aula debe ser el punto de partida de toda actividad que utilice este medio visual, pues una buena explotación será la prueba del éxito de la sesión. Asimismo, la motivación que despierta el

<sup>15</sup> El desarrollo de esta actividad se basa en el manual *A que no sabes*, de la editorial Edelsa, cuyos datos se recogen en la bibliografía.

uso de dibujos, fotografías u otras representaciones permite un mayor acercamiento al grupo, y, por consiguiente, una mayor conexión con el profesor, quien tratará de llegar al grupo a través de imágenes que él mismo también disfruta y hace propias.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- ARNOLD, J. et al. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Cambridge. Cambridge University Press.
- MIQUEL LÓPEZ, L. y SANS BAULENAS, N. 2006. *¿A qué no sabes? Curso de perfeccionamiento de español para extranjeros*. Madrid. Eldesa.
- CUADRADO, C et al. 1999. *Las imágenes en la clase de E/LE*. Madrid. Eldesa.
- SÁNCHEZ QUINTANA, N y CLACK, D. *Destrezas Integradas. Español Lengua Extranjera*. Madrid. SM.
- SANZ, C y SÁNCHEZ, J. 1993. *Jugando en español*. Langenscheidt.
- EUSEBIO, S. et al. 2001. *Escala. Español para extranjeros*. Madrid. Edinumen.
- ARTUÑEDO GUILLÉN, B. y GONZÁLEZ SÁINZ, M.T. 1999. *taller de escritura*. Madrid. Edinumen.
- GRANGER, C. et al. 1997. *La gramática da juego*. Oxford. Heinemann.
- EUSEBIO HERMINA, S. y FERNÁNDEZ DE MOYA, Z. 2001. *Escala. Español para extranjeros, nivel inicial-intermedio*. Madrid. Edinumen.
- PINILLA, R. y ACQUARONI, R. 2005. *El español por destrezas: Bien dicho*. Madrid. Sgel.
- AUMONT, J. 1992. *La imagen*. Barcelona. Paidós.
- Otras fuentes:
  - <http://www.google.com> (Opción: "Imágenes")
  - <http://www.freefoto.com/index.jsp>
  - <http://www.acclaimstockphotography.com/>
  - Revistas y otros materiales gráficos.

# El cine de mujeres como recurso didáctico en la enseñanza de la cultura española contemporánea en el aula de ELE

MIRYAM CRIADO  
Hanover College  
criado@hanover.edu

Miryam Criado es profesora de lengua y literatura española en Hanover College, Indiana, EEUU desde 1999. Obtuvo su licenciatura en Filología Semítica por la Universidad de Granada, su máster en Filología Hispánica en Pennsylvania State University y su doctorado con una especialidad en Escritoras españolas e hispanoamericanas en Rutgers, The State University of New Jersey. Ha participado en conferencias en España y EEUU y ha publicado artículos sobre la literatura y cine de mujeres. También, se ha dedicado a la creación de materiales didácticos para ELE, entre los que destaca su libro de texto para estudiantes de ELE de nivel intermedio-avanzado *Mujeres de hoy: textos, voces e imágenes*.

**Resumen:** El cine realizado por un gran número de directoras y guionistas en España durante los últimos años responde al convencimiento de que este medio es un instrumento vital para la educación de la población española en el desarrollo para una ciudadanía democrática, donde el respeto a la diferencia permita la convivencia entre diferentes grupos culturales. Las clases de cultura española se pueden enriquecer al utilizar algunas de estas películas como recurso didáctico para fomentar una comprensión profunda de los cambios que ha sufrido la sociedad española en las últimas décadas y promover entre nuestros alumnos la identificación, el respeto hacia el otro y la necesidad de una convivencia democrática basada en la participación activa del individuo en el mejoramiento de la sociedad en la que vive. Al final de este artículo se incluyen materiales didácticos sobre la película *Sé quién eres* de Patricia Ferreira que pueden servir como modelo para la realización de fichas de trabajo sobre otras películas.

**Palabras clave:** cine, mujeres, compromiso, cultura, convivencia democrática, inmigración, memoria histórica, violencia de género, roles de género, familia.

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años las clases de cultura española para estudiantes de ELE han ido cambiando. El contenido de estas clases no se centra meramente en la historia de España sino que responde a un concepto más complejo e interdisciplinario de esta asignatura donde se entremezcla el estudio de la historia, la sociología, la antropología, la economía, la literatura y, además, se introducen artefactos pertenecientes a la cultura de masas como la prensa, la música, el cine, los anuncios publicitarios, los documentales, etc.

Este cambio responde a la toma de conciencia de que el aprendizaje de la cultura de un país no puede limitarse a la memorización de datos y fechas, ya que ese tipo de

conocimiento es temporal y, además, es percibido por el/la alumno/a como un listado de eventos inconexos y no como partes esenciales del rompecabezas que compone una cultura nacional. El nuevo modelo interdisciplinario intenta que el estudiante desarrolle una comprensión más profunda y duradera (lo que se denomina en inglés *enduring understanding*)<sup>1</sup>. Este conocimiento implica un cambio de valores, de actitud y de comportamiento en el/la estudiante y, a la larga, induce a la acción.

Sin embargo, nuestros estudiantes se sienten mucho más cómodos en clases donde solo tengan que memorizar y regurgitar la información pudiendo mantener su sistema de creencias y valores intactos. Dolores Soler-Espiuba comenta: "Todos los que somos o hemos sido docentes de español como lengua extranjera fuera de nuestro país sabemos cuán arraigados están los tópicos sobre nuestros comportamientos culturales, y nuestro funcionamiento e idiosincrasia, así como la imagen de una sociedad estática e inamovible que dista mucho de reflejar los cambios".

Muchos de nuestros/as estudiantes se defienden emocionalmente de todo contenido que pueda cuestionar sus ideas preconcebidas y valores establecidos. Por lo tanto, el instructor de ELE debe encontrar maneras para enseñar la cultura que motiven a los/as estudiantes a cuestionar sus estereotipos y que destruyan sus defensas ante un tipo de conocimiento más profundo y duradero.

La gran mayoría de nuestros/as alumnos/as ha crecido en un ambiente donde la tecnología y los medios audiovisuales han sido centrales en el desarrollo de su educación personal. Se habla de que las nuevas generaciones son fotocéntricas. Por esa razón el cine puede servir como un perfecto instrumento pedagógico para que el/la estudiante pueda visualizar los cambios sociales, políticos y culturales que le están intentando explicar los libros de texto, los artículos o la literatura seleccionada para la clase de cultura en el aula de ELE.

El objeto de este artículo es explicar como el cine, y en especial, el cine realizado por mujeres en España son en un recurso didáctico esencial para la enseñanza de la cultura española en el aula de ELE. La proyección de películas puede estimular el diálogo sobre las estrategias que diferentes culturas desarrollan en momentos de crisis o de grandes cambios sociales para promover el respeto de los derechos humanos, la igualdad y la convivencia democrática. La clase de cultura se puede transformar en una clase intercultural en donde no sólo se aprenda lo que nos diferencia a unas naciones de otras sino lo que nos asemeja<sup>2</sup>.

Linda Gould Levine afirma que "la mayoría de la producción literaria y cinematográfica de la generación X española se ha caracterizado por su nihilismo, por su distanciamiento de una agenda que exija cambio social y político, y dependiente de la imagen como base para la creación de su identidad"<sup>3</sup>(216) y menciona a la realizadora Iciar Bollaín como una excepción a esta regla ya que sus películas han conseguido elevar la toma de conciencia de la población española sobre temas como la emigración y el maltrato a mujeres.

A la labor de Iciar Bollaín habría que añadir una larga lista de directoras y guionistas españolas cuyo compromiso social en su producción cinematográfica se refleja en su deseo

---

<sup>1</sup> Para más información se puede ver el libro de John Bransford *How People learn: Brain, Mind, Experience and School*.

<sup>2</sup> Todas las películas mencionadas en este artículo pueden ser conseguidas fácilmente en la red en [www.amazon.com](http://www.amazon.com).

<sup>3</sup> Traducción mía.

de documentar la realidad de la sociedad española actual, y en especial, los enormes cambios sociales que se han venido produciendo en los últimos veinte años. Además, y quizá más importante, el cine realizado estas realizadoras responde al convencimiento de que el cine es un instrumento vital para la educación de la población española en el desarrollo para una ciudadanía democrática, donde el respeto a la diferencia permita la convivencia entre diferentes grupos culturales. De hecho, un gran número de directoras españolas parece haberse anticipado o respondido al llamamiento que el Comité de Ministros del Consejo de Europa hizo en su *Recomendación relativa a la educación para la ciudadanía democrática (2001-2004)* en donde se encarecía a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías para que, al reconocerse como instrumentos educativos no formales, contribuyeran a promover la educación de la sociedad europea en la convivencia democrática e igualitaria de todos los ciudadanos. El cine no es percibido como un mero producto comercial cuyo objetivo es entretener sino como un medio para presentar ideas y cuestionar problemas, por lo tanto, su carácter educativo se hace evidente. Es por ello que tanto los temas que elijen estas directoras y guionistas así como su formulación cinematográfica responden a un claro compromiso de cambio social y político, al deseo de que el espectador se formule y responda cuestiones relativas a la sociedad que le rodea, y sobre todo, que este planteamiento de preguntas conlleve un cambio de actitud en el futuro.

De hecho alguna de estas directoras combina su labor como directoras de largometrajes con la realización de cortometrajes o documentales con una gran carga crítica y social como es el caso de Iciar Bollain con "Por tu bien" (sobre la apropiación del cuerpo femenino durante el parto) y "Amores que matan" (acerca del maltrato femenino); Isabel Coixet "La increíble levedad del carrito de la compra" (sobre la pobreza en mujeres de la tercera edad), "Viaje al corazón de la tortura" (entrevistas con víctimas de la tortura), "Cartas a Nora" (sobre la invisibilidad de los pobres); Gracia Querejeta "Donde vivimos" (acerca de la urbanización salvaje y descontrolada); y Yolanda García Serrano "Catequesis" (monólogo sobre la pederastia y la Iglesia Católica); Mireia Lluç "Kontrastahun" (relativo a la situación en el País vasco) ; y Chus Gutiérrez "adolescentes" (sobre el fracaso del sistema educativo)<sup>4</sup>.

Existen cuatro temas fundamentales que parecen ser fuentes de inspiración para las realizadoras de la Generación X:

1. La participación política y la recuperación de la memoria histórica.
2. La creación de una nueva sociedad multicultural
3. La violencia de género
4. La revisión de las estructuras familiares y los roles de género.

## **2. PROPUESTA PARA LA RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA Y LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA**

La Comisión Europea escribe la *Recomendación relativa a la educación para la ciudadanía democrática (2001-2004)* como respuesta a varias preocupaciones que van más allá de las fronteras de una nación. En este mismo documento se explica que la Unión Europea está preocupada: "por el nivel creciente de apatía política y cívica, por la falta de confianza en las instituciones democráticas y por el aumento de los casos de corrupción, racismo, xenofobia, nacionalismo agresivo, intolerancia con las minorías, discriminación y exclusión social, que constituyen graves amenazas para la seguridad, la estabilidad y el desarrollo de las sociedades democráticas" (2)

---

<sup>4</sup> En la bibliografía al final de este artículo se especifican las direcciones de la red donde se pueden ver algunos de estos cortometrajes y documentales.

Los temas que preocupan a la comisión europea se podrían aplicar a muchas otras naciones del planeta. La apatía cívica, la intolerancia y la desconfianza en la validez del sistema democrático son actitudes que afectan a la población de numerosos países actualmente. La proyección de películas que abordan estos temas en el aula de ELE no sólo iluminará aspectos sobre la historia y cultura de España sino que promoverá el diálogo y la comparación con la historia y cultura de origen del/la estudiante de ELE y, por lo tanto, despertará la motivación del/a alumno/a a nivel personal.

*El calentito* (2004) de Chus Gutiérrez, *Sé quién eres* (2000) y *Para que no me olvides* (2005) de Patricia Ferreira son tres películas centradas en la importancia de la participación ciudadana y en la recuperación de la memoria histórica como elemento indispensable para reforzar los valores y el desarrollo de una sociedad plenamente democrática.<sup>5</sup>

*El calentito* narra el proceso de adquisición de identidad e independencia de Sara una joven madrileña durante los días que preceden al fallido de golpe de estado del 23 de febrero de 1981. Sara necesita elegir entre el espacio seguro que representa su hogar, y que simboliza claramente la tiranía de la dictadura y la falta de libertades, o la inseguridad que supone enfrentarse con esa tiranía y luchar para exigir el mantenimiento de los derechos constitucionales de los ciudadanos. *El calentito* se centra en la movida madrileña y muestra la rápida transformación de un sector de la juventud española que pasó en pocos años de la represión a la libertad completa de expresión. El propósito de esta película es recordar la importancia de ese intento de golpe de estado, las consecuencias que habría tenido si hubiera triunfado, las libertades que se habrían perdido y que la mayoría de nuestros/as estudiantes considera naturales y esenciales. Chus Gutiérrez plantea la necesidad de apreciar el sistema democrático, de desarrollar un sentimiento de responsabilidad ciudadana y de eliminar la apatía política y cívica para garantizar el mantenimiento de una sociedad democrática que respete las libertades del individuo.

Las dos películas de Patricia Ferreira se centran en la recuperación de la memoria histórica. *Sé quién eres* y *Para que no me olvides* enfrentan al estudiante de ELE con situaciones en las que la salida más fácil sería olvidar, eliminar todo recuerdo del pasado porque este pasado es doloroso. En *Para que no me olvides*, Irene al enfrentarse con la muerte de su hijo decide eliminar todo recuerdo de él para no tener que enfrentarse día a día con el dolor de la pérdida. Su actitud contrasta con la de su padre, Mateo, que habla constantemente con su familia muerta durante la guerra civil, y con la de su propio hijo, quien anotaba todas las historias de su abuelo sobre sus vivencias durante la guerra y la posguerra para que nunca fueran olvidadas. Cuando Irene le pregunta a su padre cómo se puede vivir con el peso de los recuerdos de los muertos Mateo explica: "Un día me di cuenta de que no podía permitirme el lujo de olvidarles. Se lo debía a mis padres y a mi hermana. Lo que no sabes es lo que me ha costado. Sabía que tenía que acordarme de todo. Hasta que devuelvan el honor a los muertos sin nombre que se llevó por delante aquel régimen implacable."

*Sé quién eres* comienza con la llegada de Paloma al hospital psiquiátrico de un pequeño pueblo de Galicia del que va a ser la nueva directora. Allí conoce a Mario, un paciente que tiene el síndrome Korsakov, por el cual ha perdido la memoria reciente y solo puede recordar su vida hasta el año 1975. El carácter dulce y sugerente de Mario despierta en Paloma un interés personal. Desafortunadamente, su investigación la llevará a descubrir la participación de Mario en actos terroristas organizados secretamente por militares descontentos en un intento para desestabilizar el sistema democrático en España durante los primeros años de la transición.

Pese a sus temas diferentes estas películas plantean la necesidad de conocer y recordar abiertamente el pasado, aunque este pasado abra heridas, para poder comprender

---

<sup>5</sup> Al final de este artículo se incluyen materiales didácticos sobre la película *Sé quién eres* que pueden servir de modelo para la realización de fichas de trabajo.

y apreciar realmente el presente. Mediante el análisis del contenido de estas películas y la realización de actividades en grupo que promuevan la discusión y el debate, el/la estudiante de ELE podrá llegar a adquirir una comprensión profunda tanto del difícil proceso que ha significado la transición a la democracia en España como la necesidad de que los/as ciudadanos/as participen activamente en el mantenimiento de los valores democráticos.

### 3. CREACIÓN DE UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL

Uno de los temas que ha recibido gran atención por parte del cine español es el proceso de creación de una nueva sociedad multirracial, multiétnica y multicultural por el que está atravesando el país. Este proceso que en otros países ha tardado siglos, en España se ha producido en apenas veinte años. El cine refleja las tensiones que provoca el aprendizaje para la convivencia con otros grupos culturales a la vez que los problemas de imagen y de identidad nacional tanto para el grupo inmigrante como para la sociedad de acogida.

El desarrollo hacia una nueva sociedad transcultural donde se encuentran en conflicto los valores tradicionales y los estereotipos con la inevitable convivencia día a día con el 'otro' se refleja en dos variantes temáticas. Por una lado, las películas que se centran específicamente en el hecho de la inmigración, es decir, el proceso de asimilación y aculturación de los inmigrantes y la reacción de la sociedad de acogida, como son *Flores de otro mundo* (1999) que aborda el tema de la inmigración de mujeres de Centroamérica a un pueblo de Guadalajara, y *Poniente* (2002) de Chus Gutiérrez que se centra en los emigrantes magrebíes, subsaharianos y de Europa del este que trabajan en los invernaderos en un pueblo de la costa almeriense. Y, por otro lado, tenemos los largometrajes donde se plantea la convivencia basada en la diferencia enfocándose en la creación de parejas de culturas diferentes como *Tomando té* (2000) de Isabel Gardela, acerca de la relación entre un musulmán español de origen indio y una Barcelonesa; *A mi madre le gustan las mujeres* (2002) de Inés Paris y Daniela Féjerman, sobre las relaciones lesbianas entre una catalana y una Checa y *Seres queridos* (2004) de Teresa de Pelegrí, acerca de las conflictivas relaciones entre una madrileña judía y un barcelonés palestino.

Todas estas películas tienen en común el planteamiento de que la única solución para la convivencia pacífica y democrática en la nueva sociedad española no debe basarse en exigir que el otro cambie, que se "españolice", que se aculture y asimile lo más rápidamente posible para poder hacerse invisible en la sociedad española, sino que la sociedad de acogida también se transforme a través de aprender a aceptar las diferencias en las costumbres y las tradiciones, y ver la diversidad no como una amenaza sino como un enriquecimiento de la sociedad. Según Iciar Bollain "la riqueza no es la integración de la inmigración, sino la mezcla!" (58). Todas estas películas intentan conectar a españoles (de diferentes grupos sociales, de distinta orientación sexual, de religiones diferentes) con personas de otras culturas: checos, marroquíes, dominicanos, cubanos, etc. Es por ello que uno de los momentos climáticos en todas estas películas se basa en el momento en que ambos grupos se identifican uno con otro. Aprenden a verse y reconocerse como seres humanos no como representantes de diferentes razas, naciones o religiones.

Voy a comentar algunos de estos momentos climáticos en dos de las películas mencionadas *Flores de otro mundo* de Iciar Bollain y *Poniente* de Chus Gutiérrez para que el profesor del aula de ELE pueda sacar partido de estas escenas y fomentar la comprensión, el diálogo y, de este modo, establecer comparaciones interculturales con las experiencias personales de sus estudiantes y la situación particular de su propio país.

*Flores de otro mundo* narra la historia de la relación entre tres mujeres (Patricia: dominicana, Milady: cubana y Marirrosi: vasca) que llegan a Santa Eulalia, un pequeño pueblo de la provincia de Guadalajara, en una caravana de solteras. El matrimonio entre Patricia y Damián, un agricultor, es la historia donde se refleja mejor el conflicto entre el proceso de asimilación del emigrante y los choques culturales que se producen con la sociedad de acogida. Patricia representa la inmigrante deseosa de aprender a convivir

pacíficamente, trabajar duro y ser aceptada. Gregoria, su suegra, simboliza la sociedad de acogida que mira con desconfianza y recelo a esta persona que representa la otredad. La ve como algo temporal y, por lo tanto, se afianza en su negativa a aceptarla en su diferencia esperando que desaparezca pronto y todo vuelva a la 'normalidad'. Sin embargo, Gregoria es un personaje complejo, no es un mero arquetipo que representa la intransigencia y el despotismo. Como bien señala Araceli Masterson: "Gregoria es un personaje central en la narración y comparte con Patricia una posición ambigua en el espacio y el tiempo. Este personaje representa a las mujeres de la España invertebrada, anteriores a la transición, sobrevivientes de las severas tareas de su siglo, y cuyas opciones fueron tan vez tan limitadas como las de las protagonistas migrantes. Gregoria ha sobrevivido la guerra civil, cuarenta años de franquismo, el periodo de la transición y la zambullida en la modernidad desde finales de los 80" (174). Gregoria, al igual que Patricia, está intentando negociar su lugar en este mundo rápidamente cambiante.

Sin embargo, después de numerosos malentendidos, discusiones y desprecios, Gregoria descubre, en un breve instante, la humanidad de Patricia. Es este momento el que provoca el inicio de su transformación, de su aceptación de los cambios que se han producido en su familia y sus costumbres. En esta escena, las dos mujeres están en el cementerio. Patricia está ayudando a Gregoria a limpiar la tumba de su marido. Patricia le pregunta:

Patricia: ¿Le quería?

Gregoria: Era un buen hombre y me trató bien

Patricia: Como Damián

La mirada que Gregoria dirige a Patricia va a mostrar a nuestros estudiantes que la respuesta de Patricia le ha impactado. Por primera vez mira a Patricia y no la ve como a una extraña sino como a otra mujer similar a ella misma. Patricia deja de representar el estereotipo de la otredad para convertirse en una mujer que como ella intenta encontrar su lugar en el mundo y la felicidad.

Esta idea se refrenda en la penúltima escena de la película donde se muestra la fotografía de familia sacada durante la primera comunión de Janay, la hija mayor de Patricia. En esta fotografía aparecen Damián y Gregoria junto con Patricia, sus amigas dominicanas mulatas y sus niños negros. Esta fotografía muestra la propuesta para una nueva familia multicultural española.

En *Poniente* este momento climático en el que se produce el reconocimiento de la humanidad del otro no ocurre entre los personajes de la película sino en el espectador durante la escena de la proyección de una cinta de documental antigua donde aparecen imágenes de emigrantes españoles durante los años 50 y 60. Hasta este momento el estudiante ha podido ver la situación de los trabajadores magrebíes, subsaharianos y rumanos en los invernaderos de Almería, la inseguridad laboral, la falta de contratos, los sueldos injustos, las chabolas en las que habitan porque nadie del pueblo quiere alquilarles un apartamento, etc. Estas escenas pueden provocar en el estudiante cierta incomodidad pero cuando los personajes de Pepe y Curro proyectan el documental sobre la situación miserable de los españoles que emigraban a Europa hace tan sólo unas décadas, los estudiantes inevitablemente establecerán paralelos entre las caras de esos españoles viviendo aquellos tiempos difíciles y los inmigrantes actuales. Como indica Isabel Santaolalla, esta película hace recordar al espectador que "su pertenencia al primer mundo desarrollado, su recientemente adquirida identidad europea, es sólo una máscara que no logra ocultar el hecho de que, tan sólo unos pocos años atrás, era el español el que emigraba con su maleta de cartón." (144)

La película *Poniente* insiste en crear paralelismos para conectar no sólo el presente con el pasado a través de la memoria histórica sino también a través de mostrar un gran número de aleaciones en el concepto de inmigrante, para cuestionar así ¿quién es inmigrante? ¿Qué te convierte en inmigrante? Lucía, la protagonista, emigra del campo a la ciudad, de su pueblo en Almería a Madrid y cuando decide restablecerse en su pueblo ya no

es aceptada por los suyos porque representa la amenaza de las nuevas ideas de la capital. Pepe fue un emigrante que sufrió el racismo y la discriminación durante su estancia en Suiza en los años 50. Adbembi es un inmigrante marroquí que explica durante la película que los antepasados de andaluces y marroquíes son los mismos, los Bereberes. Curro es un hijo de emigrantes españoles en Suiza que decidió volver a España porque siempre se sintió extranjero en Suiza, pero ahora que supuestamente ha regresado a la patria de sus padres se sigue sintiendo extranjero.

No todas estas películas tienen un final feliz donde la razón, la justicia y la convivencia terminan imperando pero todas ellas responden a los objetivos del llamamiento de la Comisión de ministros del consejo de Europa para la educación y el desarrollo de una ciudadanía democrática. En este documento se pide a escuelas, familias y medios de comunicación que eduquen a las nuevas generaciones para que desarrollen 4 capacidades:

1. La capacidad para resolver los conflictos de manera no violenta: la violencia que aparece de manera directa o indirecta en estos filmes se presenta como un error no como una consecuencia lógica.
2. La capacidad de escuchar, comprender e interpretar los argumentos de los demás: estas películas dan voz a los grupos silenciados (inmigrantes, extranjeros, lesbianas, fieles de otras religiones) para poder conocer y comprender su punto de vista.
3. La capacidad de reconocer y aceptar las diferencias: el momento climático de estas películas es, precisamente, cuando se mira por primera vez al otro, se le ve como persona y se aprecia su humanidad.
4. La capacidad de elegir, considerar alternativas y someterlas a un análisis ético y desarrollar un espíritu crítico: los finales abiertos de estos filmes invitan a que el estudiante complete o cierre la historia con su propia interpretación que reflejará la aceptación o rechazo a los cambios sociales propuestos.

El profesor de ELE puede utilizar el modelo propuesto por el consejo de Europa para fomentar en sus propios estudiantes el desarrollo de estas capacidades mediante el análisis de los puntos de vista de los inmigrantes y la sociedad de acogida que son retratados en estos largometrajes y estableciendo conexiones con movimientos migratorios en otras partes del mundo en diferentes momentos de la historia<sup>6</sup>.

#### 4. VIOLENCIA DE GÉNERO

Cuando en su discurso de investidura en 2004, apenas unos días después del terrible atentado terrorista de Al-Qaeda en Madrid, Zapatero propone la igualdad entre mujeres y hombres y la creación de una Ley integral para la eliminación del maltrato como parte de sus primeras medidas de gobierno, resulta obvio que ambos temas se consideran con la misma gravedad que la respuesta al ataque terrorista.<sup>7</sup> Son serios problemas con los que se

---

<sup>6</sup> Dolores Soler-Espiauba en "La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE" ofrece ideas sobre la utilización de diferentes recursos didácticos para presentar el tema de la inmigración en las clases.

<sup>7</sup> Fragmento del discurso de investidura: "Mi Gobierno hará de la política dirigida a asegurar la igualdad entre mujeres y hombres uno de sus empeños emblemáticos. Igualdad en el empleo, igualdad en las condiciones de trabajo, igualdad en la atribución de las cargas familiares, igualdad en la participación en el poder.

La lucha contra la discriminación de la mujer no sería real si no incluyese una actuación decidida contra la violencia doméstica que acabe definitivamente con la mayor vergüenza nacional de nuestro tiempo: la que provoca la muerte violenta de una mujer cada semana a manos de sus compañeros o ex compañeros sentimentales. Fiel al compromiso asumido, en el primer Consejo de Ministros examinaremos un anteproyecto de Ley Integral contra la violencia doméstica".

enfrenta la sociedad española y que requieren no solo una revisión y rescritura de las leyes sino un proyecto de educación a largo plazo.

Iciar Bollain e Isabel Coixet plantean diferentes aspectos de la violencia de género. Bollain parte de una perspectiva nacional y Coixet de un punto de vista transnacional.

*Te doy mis ojos* (2003) de Bollain<sup>8</sup> se centra en el maltrato doméstico dentro de las relaciones de pareja. En esta película se muestran paralelamente las dos perspectivas: la de la víctima, Pilar, y la del agresor, Antonio<sup>9</sup>. Durante la película no solamente vemos el proceso en el que Pilar toma conciencia de su situación y busca una salida, sino también los esfuerzos de Antonio por recuperar a Pilar: su asistencia a la terapia de grupo, las entrevistas con el psicólogo, la aplicación de los consejos que recibe en el centro de asistencia, etc. El objetivo de Bollain al presentar el punto de vista de Antonio es permitir que el espectador pueda comprender mejor a Pilar, la víctima, entender por qué permanece con el hombre que la está maltratando, por qué le da una segunda oportunidad. De esta manera el estudiante podrá percibir la motivación que subyace bajo las decisiones de una mujer maltratada y constatar que sus decisiones no se deben a su ignorancia o masoquismo sino a su poca autoestima y a sus sentimientos de dependencia emocional hacia el maltrador<sup>10</sup>.

El maltrato doméstico se plantea, además, no como una excepción, como un caso aislado, sino como una realidad familiar que se repite de generación en generación. La madre de Pilar también fue una mujer maltratada y entre las compañeras de trabajo se muestra el inicio de una relación semejante entre Lola y el Chato.

*La vida secreta de las palabras* (2005) surge como consecuencia del documental que Coixet realizó en 2003 titulado "Viaje al corazón de la tortura" y que pertenece a la serie televisiva "Valor Humano". Este documental de 70 minutos da voz a las víctimas de torturas de dos centros de rehabilitación fundados por la danesa Inge Genefke. Explica Coixet en su documental, del que es también guionista y narradora: "Vivimos de espaldas al dolor, vivimos cada uno en su pequeño mundo, intentando permanecer ajenos al dolor de los otros, y ajenos también a los que están cerca de los que sufren, haciendo como si no pasara nada. Se tortura sistemática en más de la mitad de los países del mundo. Estos datos no pertenecen a la Edad Media ni al Imperio Romano, sino a un informe de las Naciones Unidas del año 2002. En este viaje hemos descubierto algunas, pocas, cosas. La más importante es que, pese a que la crueldad, el odio y la maldad parecen inherentes a la naturaleza humana, el valor, el coraje, y la generosidad también lo son".

El largometraje intenta dar respuesta a una de las preguntas que Coixet se planteó durante el rodaje de su documental: ¿Cómo se sobrevive después de la tortura, después de haber conocido a los niveles de degradación y crueldad a los que puede llegar el ser humano? Hannah, la protagonista del filme, es una sobreviviente de la guerra de los Balcanes, donde estuvo prisionera y fue torturada sistemáticamente. Fue una de las numerosas víctimas del uso de la violencia de género, la agresión contra mujeres, como instrumento para la limpieza étnica y la destrucción de la identidad nacional a través de la humillación. La película explora las cicatrices emocionales y físicas producidas por esta experiencia y plantea la posibilidad de recuperación.

Pese a que la violencia de género puede ser un tema bastante incómodo para algunos/as estudiantes de ELE, sin embargo, la experiencia personal con la violencia de género está tan extendida que todos/as ellos/as, cuando se les pregunta, pueden citar

---

<sup>8</sup> Se considera que el éxito de esta película influyó considerablemente en la sensibilización de la población hacia este problema y provocó la aceleración en la creación de la Ley Integral para la protección de mujeres maltratadas.

<sup>9</sup> Bollain sigue el modelo del cortometraje *Amores que matan* que realizó unos años antes.

<sup>10</sup> "¡Una de cine! El cine como acercamiento a los problemas sociales: *Te doy mis ojos*" de Bettina Hermoso Gómez presenta un posible programa de trabajo para la visualización de esta película en el aula de ELE.

casos que conocen. La discusión de la violencia a nivel nacional y transnacional puede facilitar la comprensión de la complejidad de esta tara social y la dificultad para hacer desaparecer la ideología que promueve este tipo de comportamientos. El análisis de este problema y sus soluciones pueden ofrecer nuevas perspectivas a estudiantes que estén sufriendo o sean testigos de situaciones de violencia de género de las que antes no eran conscientes. Es mi experiencia que lo personal de este tema motiva incluso a los/as estudiantes más tímidos/as con la práctica del español a intentar ofrecer su punto de vista tanto en las actividades de grupo como en la discusión general en clase.<sup>11</sup>

## 5. REVISIÓN DE ESTRUCTURAS FAMILIARES Y ROLES DE GÉNERO

Durante los ocho años del gobierno del partido popular (1996-2004) la sociedad española sufrió lo que Jacqueline Cruz y Baraba Zecchi denominan una “involución” social: “se multiplican los discursos políticos y culturales, tanto masculinos como femeninos que proponen un modelo de mujer que, aun inserta en la esfera pública (profesional), añora la privada, mientras redescubre ‘valores’ tradicionales como el matrimonio, la domesticidad y, sobre todo, la maternidad, los cuales, reivindicados ahora como ejercicio de libertad y vía de realización integral, acaban ocupando casi el mismo puesto de honor que ostentaron durante el franquismo” (11).

Muchas realizadoras españolas sintieron la presión de esa involución lo que provocó no sólo que la mayoría negara rotundamente que sus películas pudieran tener ideología feminista sino que algunas directoras como Laura Maña realizaran películas que reproducen una ideología conservadora patriarcal, como es el caso de *Sexo, por compasión* donde una mujer asume el papel de prostituta no pagada para dar la felicidad a los hombres de su pueblo.<sup>12</sup>

Para conseguir que esta involución social fuera vista como una evolución lo que se hizo fue cambiar la terminología con la que se ensalzaban la maternidad y la domesticidad. Lo que antes era sacrificio ahora es calificado de valentía, lo que antes era abnegación ahora se llama heroísmo. De esta manera: “estos calificativos convierten la maternidad y el trabajo doméstico en ideales deseables para unas generaciones que no aceptarían muy bien los dictámenes de abnegación y sacrificio pasivo que adornaban el discurso franquista. Es decir, ha cambiado el discurso pero no la finalidad” (Cruz y Zecchi 12).

*Mi vida sin mí* (2003) de Isabel Coixet, *Semen, una historia de amor* (2005) de Inés Paris y Daniela Fejerman y *Mataharis* (2007) de Icíar Bollain cuestionan a esta tendencia involutiva y deconstruyen los roles de género y el funcionamiento de las estructuras familiares tradicionales con el objeto de provocar una revisión de los valores de la sociedad.

Ana, la protagonista de *Mi vida sin mí* es una madre de dos niñas que ha asumido, pese a su juventud, el peso de la responsabilidad de sacar adelante a su familia económicamente y emocionalmente. Su marido, pese a ser amable y cariñoso, es presentado como un hombre inmaduro e irresponsable. La protagonista responde plenamente la imagen de ‘maternidad heroica’ que los medios de comunicación social conservadores proponen. Sin embargo, cuando Ana descubre que le quedan apenas unas semanas de vida se pone en cuestión esta idealización de la mujer como madre y esposa. Isabel Maurer Queipo explica: “una paradoja macabra se revela: la expectación de la muerte parece liberar a la mujer, madre, esposa, hija, amigas de sus deberes y obligaciones

---

<sup>11</sup> Una estrategia que funciona bien cuando se trata este tema en el aula de ELE es tener una exposición oral en la que un estudiante hable del maltrato en su propio país. De esta manera, los/as estudiantes pueden poner en perspectiva la información que el/la profesora les ofrezca sobre la situación en España y comprobar que la violencia de género es un problema generalizado en el mundo.

<sup>12</sup> La película empieza en blanco y negro hasta que la protagonista acepta su papel de prostituta para los hombres de su pueblo, momento en el cual el pueblo entero (otras mujeres incluidas) se siente tan feliz que la película cambia a color.

traspasando las fronteras establecidas (morales, corporales) de su existencia. Ann empieza a 'disfrutar' de la vida le que queda ante la inminencia de su muerte." (257)

Es en este momento cuando Ann se plantea el vacío de su vida anterior. Ella explica durante la película: "todas las drogas del mundo no van a parar la sensación de que tu vida ha sido un sueño y que solo ahora estás despertando". Con esta película Coixet revela y denuncia las máscaras sociales que ocultan la subordinación femenina, como son la domesticidad, la responsabilidad, el sacrificio. Cuando Ana busca unos últimos momentos de felicidad, lo hace rompiendo con todas las obligaciones que su rol de madre y esposa le habían impuesto y que ella había aceptado sin cuestionar.

Tres mujeres detectives son las protagonistas de *Mataharis*. Sin embargo, estas detectives no tienen el glamur de la Matahari de carne y hueso, ni el carisma ni el misterio de los detectives de los filmes de Hollywood. Como explica Bollaín "no llevan ni sombrero ni pistola, sino un bolso con pañales y la lista de la compra". Cada una ellas se encuentra atravesando una época de su vida diferente como mujer pero todas se enfrentan con problemas de relación entre parejas marcados por la construcción social de los roles de género y con una decisión ética o moral que va a afectar su futuro.

*Semen, una historia de amor* de Inés Paris y Daniela Féjerman es una comedia en la que se describen tanto los conceptos de masculinidad y feminidad como de maternidad y paternidad. Serafín, un químico que trabaja en una clínica de fertilidad, se enamora de una paciente, Ariadna. Circunstancias imprevisibles llevan a Serafín a usar su propio semen para inseminarla, sin embargo, el descubrimiento de que ella es meramente una madre sustituta (va a tener un bebé para su hermana) rompe todos sus esquemas y provoca una serie de eventos absurdos e impredecibles.

Serafín reproduce la ideología patriarcal conservadora por su firme creencia en los valores tradicionalmente aceptados sobre las estructuras familiares y los roles de género. Él está convencido de que representa la 'normalidad'. Pese a que está enamorado de Ariadna, no puede superar su convencimiento de que ella representa la 'anormalidad' porque su comportamiento (ser madre soltera, madre sustituta, no tener sentimientos maternales, tener relaciones sexuales libres, ser independiente) cuestiona los roles de género tal y como son entendidos tradicionalmente. Según Luis Bonino: "Lo masculino y sus valores siguen aún tomándose en la cultura –y por supuesto también en el ámbito de la salud mental-- como un paradigma de la normalidad, salud, madurez y autonomía (...) las mujeres (y la feminidad) siguen siendo 'el' problema, las depositarias de la 'anormalidad.'" (41) Sin embargo, el estudiante no podrá evitar cuestionar desde las primeras escenas la normalidad y anormalidad de los valores y la ideología que Serafín representa.

La normativa hegemónica que organiza la actual subjetividad masculina está sustentada en dos ideologías: por un lado, la autosuficiencia triunfante, el individualismo, el ideal del sujeto centrado en sí mismo que impone su voluntad para conservar lo que considera son sus derechos y, por otro lado, la eliminación del otro o de aquello que represente la diferencia, por lo tanto promoviendo la imagen del guerrero, hombre valeroso fuerte e invulnerable, incommovible, competitivo y bélico, con códigos de honor y obediencia ciega<sup>13</sup>.

El/la estudiante cuestionará la ideología representada Serafín porque su personalidad no se corresponde con los dictados del concepto de masculinidad tradicional: ni con la autosuficiencia triunfante ni con la imagen del guerrero incommovible sino que se presenta como un hombre neurótico, inseguro, impredecible, atolondrado, y miedoso. Sin embargo, es Ariadna, que supuestamente representa la anormalidad, quien se muestra segura, tranquila, con ideas claras, aceptando la diferencia de ideas de Serafín pero siempre manteniendo su postura de independencia y confianza en sí misma.

---

<sup>13</sup> Este párrafo resume y parafrasea una larga sección del artículo de Luis Bonino.

Basándose en la convicción de su superioridad moral masculina sobre el supuestamente comportamiento aberrante y antinatural de Ariadna, Serafín desestima sus deseos e intenta imponer su voluntad para restablecer el orden de las estructuras familiares 'normales' dentro de la situación caótica que él cree vivir. Esto desencadenará mucho más caos, en clave de humor, del que Serafín nunca habría podido imaginar.

Esta comedia consigue plantear temas muy controvertidos sin llegar a ofender a los/las estudiantes sea cual sea su ideología. Como sugiere Robin Wood en *Sexual Politics and Narrative Film* "se pueden plantear las ideas más controvertidas mediante el humor porque nadie las tomará en serio" (98)<sup>14</sup>. El objetivo del profesor, en este caso, es enfrentar a nuestros/as estudiantes con la importancia de los temas que se plantean mediante el análisis de escenas y del comportamiento de los personajes. En las aulas de ELE con diversidad cultural se pueden describir los diferentes modelos familiares que conocen y discutir la ideología subyace bajo cada uno de estos modelos.

## 6. CONCLUSIÓN

Nuestros objetivos como profesores de ELE son de varios tipos:

1. Habilidades: que nuestros/as estudiantes mejoren su uso del español en cuanto a su producción oral y escrita y a su comprensión lectora o auditiva.
2. Contenido: que nuestros/as estudiantes conozcan la historia, literatura y cultura de nuestro país.

Sin embargo, existe otro objetivo, que es el que subyace bajo el concepto de conocimiento profundo y permanente o *enduring understanding* que mencioné al inicio de este artículo. Queremos que nuestros estudiantes aprendan a pensar críticamente, que puedan establecer comparaciones y conexiones entre culturas, que desarrollen su empatía, que se abran a nuevas perspectivas, que cuestionen sus ideas preconcebidas. Todo ello se puede resumir en nuestro deseo de que cuando pasen los años y nuestros/as estudiantes ni siquiera recuerden nuestro nombre, todavía vivan una vida que refleje este conocimiento profundo que aprendieron, desarrollaron o afirmaron en nuestra clase: que sean ciudadanos activos, respetuosos de las diferencias, preocupados por su entorno, deseosos de promover y proteger una sociedad libre, tolerante y justa.

Las realizadoras españolas que hemos comentado en este artículo reflejan en sus películas situaciones y problemas nacionales y transnacionales. Como explica la guionista y directora Inés Paris los filmes "utiliza(n) la vía de la emoción y del sentimiento para hablar de algo, para cuestionar nuestro conocimiento de la realidad, para replantear las grandes cuestiones" (377). Es por eso que estos largometrajes son un recurso didáctico esencial en el aula de ELE ya que permiten acercarnos a nuestros/as estudiantes mediante la exploración de emociones y sentimientos en personajes ficticios y, de este modo, pasar al análisis más profundo de temas como el respeto hacia la diversidad, la convivencia democrática y los deberes y derechos de los ciudadanos dentro de nuestra nación y en un mundo global.

## 7. APÉNDICE: MATERIALES DIDÁCTICOS PARA *SÉ QUIÉN ERES* DE PATRICIA FERREIRA

A continuación se ofrecen materiales didácticos que pueden servir como modelo para la realización de fichas de trabajo sobre las otras películas comentadas en este artículo.

FICHA TÉCNICA:

---

<sup>14</sup> Traducción mía.

España - 2000

Dirección: Patricia

Ferreira

Guionistas: Inés París y Daniela Féjerman

Actores: Ana Fernández (Paloma), Miguel Ángel Solá (Mario), Roberto Enríquez (Álvaro Ortaola), Ingrid Rubio (Coro), Manuel Manquiña (Ginés), Héctor Alterio (General).

Montaje:

Marcela

Sáenz

Duración: 100 minutos

Género: Thriller

Premios: Nominada para el Goya al Mejor Director Novel y Miguel Ángel Solá para el Goya al Mejor Actor

Localización: Galicia y Madrid

### ANTES DE VER *SÉ QUIÉN ERES*:

I. Mira con detenimiento el cartel de la película y contesta las siguientes preguntas<sup>15</sup>.

1. ¿Qué emociones produce? ¿Incertidumbre, fantasía, alegría, miedo, confianza, misterio, amor...? Elige 5 palabras de esta lista o diferentes y explica tu elección.
2. ¿Puedes anticipar algunos de los temas que van a aparecer en la trama?
3. ¿En qué época se sitúa la acción?
4. ¿A qué tipo de público está dirigido este cartel? ¿Quién puede sentirse atraído a ver esta película?
5. ¿Tienes alguna hipótesis para explicar el título de esta película: *Sé quién eres*?

### II. Vocabulario

Está como una chota: Está loco

Recuerdo reciente: Short term memory

Alcoholismo agudo: Severe alcohol dependency

Talego: Cárcel, prisión

Meódromo, servicio: Cuarto de baño

Atentado: Acto terrorista

Legión: Ejército profesional

Cuéntame algo: Dime algo

Moro: Persona proveniente del norte de África

### DESPUÉS DE VER *SÉ QUIÉN ERES*:

I. ESCRITURA: Completa la siguiente información sobre los protagonistas.

¿Cómo es su personalidad? ¿Qué problemas tiene? ¿Hay algo que te desagrade o moleste de este personaje?

Paloma:

Mario:

Ginés:

Álvaro Ortaola:

II. COMPRENSIÓN AUDITIVA: CITAS. Comenta las siguientes citas de la película. ¿Quién lo dice? ¿Por qué? ¿Cuál es la importancia de esta cita en la película?

"No soy yo"

"Te he pedido un favor, ¿cuántos he hecho yo por *vosotros*?"

---

<sup>15</sup> El cartel de la película se puede conseguir en la siguiente dirección de la red  
<http://www.amazon.com/Quien-Eres-Miguel-%C3%81ngel-Sol%C3%A1/dp/B001BGRWQ2>.

“Vaya revolución”

“¡Ayúdame! ¡No me dejes! Pase lo que pase. ¡Prométemelo!”

“Cuéntame algo”

“No me importa que me hagas daño”

“Terminar significa comenzar otra vez”

“El dolor no ayuda a vivir el presente”

“Necesitamos que recuerdes”

“Sé quién eres”

III. COMUNICACIÓN: ANÁLISIS DE LA PELÍCULA. En parejas contesta las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál es la actitud de Paloma cuando llega al hospital? ¿Crees que representa cambio o continuidad? Cita ejemplos.
2. ¿Cómo se comporta Mario? ¿Qué le hace diferente al resto de los pacientes? ¿En qué consiste el síndrome Korsakov?
3. ¿Cuáles son los indicios que indican que el pasado de Mario es peligroso?
4. ¿Por qué Paloma decide ayudar a Mario? ¿Lo hace voluntaria o involuntariamente?
5. ¿Quién está más preocupado con la recuperación de la memoria: Paloma o Mario? ¿Por qué?
6. ¿Cuál fue el evento que hizo perder la memoria a Mario? ¿Quién estaba involucrado?
7. ¿Cómo ayudan los dibujos de Mario a resolver el enigma?
8. ¿Quién asesinó a la familia de Álvaro Ortaola? ¿Por qué?
9. ¿Hay una completa resolución de los problemas que se plantean al final?
10. ¿Cómo se transforman los sentimientos de Paloma hacia Mario, su paciente, a lo largo de la película? ¿Por qué la cara de Paloma se transforma de una sonrisa a una mueca de dolor en la última escena?

IV. COMUNICACIÓN: PREGUNTAS PERSONALES. En grupos comenten las respuestas a estas preguntas.

1. En esta película algunos personajes intentan recuperar una serie de hechos del olvido. ¿Crees que era completamente necesario? ¿Por qué?
2. Hay varias traiciones en la película. Cita tres de ellas ¿Quién traiciona a quién? ¿Cuál es su motivación? ¿Está justificado su comportamiento?
3. ¿Crees que el mensaje de la película nos sugiere que es mejor olvidar, que no debemos buscar lo que sucedió en el pasado?
4. ¿Estás de acuerdo o en contra de las siguientes afirmaciones? ¿Crees que son verdad o son falsas? Explica tu respuesta citando ejemplos.

*Es necesario recordar los eventos más trágicos de la historia para evitar que se repitan.*

*La historia la escriben los vencedores.*

*Los medios de comunicación manipulan la información y reinventan la historia.*

*No hay perdón si no hay olvido.*

*Somos personas diferentes para diferentes personas.*

*Mientras el pasado no esté resuelto no es pasado. Sigue siendo presente hasta que se haga justicia.*

5. ¿Hay eventos en la historia de tu país que no son agradables de recordar? ¿Por qué?
6. ¿Crees que tú aprendiste en la escuela una historia real e imparcial o había sido manipulada? ¿Has aprendido cosas en la universidad que contradicen lo que aprendiste en la escuela?
7. Si pudieras cambiar algo en el argumento de esta película ¿qué cambiarías?

V. ESCRITURA Y LECTURA. Escribe en una reseña (dos páginas a doble espacio) sobre la película *Sé quién eres* después de leer el artículo “Ley de memoria histórica”<sup>16</sup> siguiendo las siguientes indicaciones.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Para encontrar información y textos sobre la ley vaya a: <http://leymemoria.mjusticia.es/> y [http://es.wikipedia.org/wiki/Ley\\_de\\_Memoria\\_Hist%C3%B3rica\\_de\\_Espa%C3%B1a](http://es.wikipedia.org/wiki/Ley_de_Memoria_Hist%C3%B3rica_de_Espa%C3%B1a).

1. Resume en una línea la idea central de la película
2. Resume en menos de 5 líneas el argumento
3. El artículo que leíste sobre "Ley de memoria histórica" te puede ayudar a plantearte algunos temas interesantes para comprender mejor la película.
  - a. ¿Cuándo se crea la "ley de memoria histórica"? ¿Qué es? ¿Por qué se crea?
  - b. ¿Cuáles son las 3 disposiciones que tú consideras más importantes? ¿Por qué?
  - c. ¿Qué críticas ha recibido esta ley? ¿Crees que tienen razón?
  - d. ¿Podrías relacionar el tema de la película con la propuesta y las críticas a "ley de memoria histórica"?
  - e. En tu opinión ¿Qué propone Patricia Ferreira con su película? ¿Es mejor olvidar o recordar? ¿Por qué?

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonino, Luis. "Varones, género y salud mental: deconstruyendo la 'normalidad' masculina" *Nuevas masculinidades*. Angels Carabi y Marta Segarra, Ed. Barcelona: Icaria, 2000.

Bollaín, Iciar. "Amores que matan" <http://www.nodo50.org/filosofem/spip.php?article60>

" " "Por tu bien". <http://www.youtube.com/watch?v=Hf69zR0xri8>

Bransford, John et al. *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington D.C.: National Academy Press, 1999.

Camí-Vela, María. "Entrevistas con Inés Paris e Iciar Bollaín". *Mujeres detrás de la cámara. Entrevistas con cineastas españolas 1990-2004*. Madrid: Ocho y medio, 2005

Coixet, Isabel. "Cartas a Nora" de <http://www.youtube.com/watch?v=MO3bMnvRkSE>

" " "La insoportable levedad del carrito de la compra". <http://es.truveo.com/corto-hay-motivo-la-insoportable-levedad-del/id/536767302>

Consejo de Europa. *Educación para la ciudadanía democrática (2001-2004). Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática*. [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By\\_Country/Spain/2002\\_3\\_8\\_Rec2002\\_12\\_Es.PDF](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By_Country/Spain/2002_3_8_Rec2002_12_Es.PDF)

Cruz, Jacqueline y Barbara Zecci. "Más que evolución, involución: a modo de prologo". *La mujer en la España actual ¿Evolución o involución?* Barcelona: Icaria, 2004.

García Serrano, Yolanda. "Catequesis". <http://www.youtube.com/watch?v=0d1sEQ1Yh5Y>

Gould Levine, Linda. "Saved by Art: Entrapment and Freedom in Iciar Bollaín's *Te doy mis ojos*" *Generation X Rocks: Contemporary Peninsular Fiction, Film And Rock Culture*. C.Henseler Ed. Nashville: Vandervilt UP, 2007.

---

<sup>17</sup> La canción "Huesos" de Pedro Guerra sobre las excavaciones de las fosas comunes de las víctimas de la Guerra Civil puede ser otra alternativa para establecer comparaciones. Se puede descargar esta canción por [www.amazon.com](http://www.amazon.com).

Hermoso Gómez, Bettina. "¡Una de cine! El cine como acercamiento a los problemas sociales: *Te doy mis ojos*". *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (REDELE)*. Junio de 2005.

Masterson, Araceli. "La genealogía femenina en *Flores de otro mundo* de Iciar Bollain: vertebrando la nueva familia mestiza". *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies*. 11 (2007): 171-179.

Maurer Queipo, Isabel. "Isabel Coixet y su *Vida sin mí*". *Miradas glocales. Cine español en el cambio de milenio*. B. Pohl Ed. Iberoamericana: Vervuert, 2007.

Santaolalla, Isabel. *Los 'otros': etnicidad y 'raza' en el cine español contemporáneo*. Madrid & Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza y Ocho y medio, 2005.

Soler-Espiauba, Dolores. "La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante". *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (REDELE)*. Marzo de 2004.

Wood, Robin. *Sexual Politics and Narrative Film: Hollywood and beyond*. Columbia UP, 1998.

Zapatero, José Luis. "Discurso de investidura de 2004"  
<http://estaticos.elmundo.es/documentos/2004/04/15/discurso.pdf>.

# LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CENTROS DE SECUNDARIA ALEMANES: ANÁLISIS DE ERRORES SEMÁNTICOS

VIRGINIA DE ALBA QUIÑONES  
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)  
valbqui@upo.es

Virginia de Alba Quiñones, tras presentar su tesis doctoral en el año 2008, es en la actualidad profesora del Dpto. de Filología y Traducción de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Además, es coordinadora del Máster oficial en Enseñanza del español como lengua extranjera. Su investigación abarca, principalmente, aspectos léxico-semánticos y metodológicos en la adquisición del español. Asimismo, ha participado en diferentes proyectos europeos sobre la adquisición de segundas lenguas.

**Resumen:** Este estudio pretende arrojar luz sobre el proceso de adquisición del español como lengua extranjera. Se ha analizado el subsistema léxico-semántico en unas muestras de interlengua de estudiantes alemanes de español, para ello, se ha utilizado la metodología del análisis de errores. Los resultados vienen a reforzar las tesis que defienden que el nivel léxico-semántico —junto con el fonético-fonológico— es el más permeable a la transferencia lingüística, ya sea negativa o positiva. Asimismo, permite constatar que ese trasvase semántico no se produce exclusivamente desde la lengua materna de los discentes, sino desde cualquier otra en cuyo proceso de adquisición estén inmersos los aprendices.

**Palabras clave:** enseñanza de idiomas, español como lengua extranjera (ELE), análisis de errores (AE), errores léxicos.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el presente estudio, trataremos de analizar y catalogar los conflictos relacionados con la semántica léxica que encontramos en unas muestras de interlengua de 113 estudiantes alemanes de español como lengua extranjera. No obstante, aunque trabajemos sobre las lexías simples, compartimos la idea de Cruse (2004:88) de que estas por sí solas no son autónomas, sino que son necesarias estructuras semánticas más complejas para poder desentrañarlas dentro de su propia unidad semántica.

Dentro del área de la adquisición y aprendizaje del español, siguiendo la misma metodología, el Análisis de Errores (AE), encontramos los trabajos de Vázquez (1991), Santos Gargallo (1992), Palacios Martínez y Alonso Alonso (1994), Fernández (1997), Torijano Pérez (2002), Sánchez Iglesias (2004) o Gutiérrez Quintana (2005), entre otros.

## 2. EL CORPUS

El corpus sobre el que se basa este análisis es una prueba —formada por un cuestionario y una composición— que fue realizada en tres institutos de enseñanza secundaria de Renania Westfalia del Norte (Alemania): en Düsseldorf, el Dietrich Bohnoeffer (D.B), y en Bonn, el Albert Einstein (A.E) y el Rhein Sieg (R.S). Hay muestras de aprendices de ambos sexos y la edad de estos oscila entre los 17 y los 19 años. Los estudiantes pueden pertenecer a dos niveles formativos: el 12 (en el que los aprendices han recibido un año y medio de aprendizaje) y el 13 (donde los discentes han estudiado español durante 2 años y medio). Dentro de cada nivel existe la posibilidad de encontrar dos grupos: un *Grundkurs* (GK) —formado por aquellos alumnos que no han elegido el español para el examen análogo a la selectividad que existe en Alemania— o un *Leistungskurs* (LK) constituido por aquellos alumnos que sí lo han hecho (y que tiene un incremento horario en la asignatura de lengua española). Asimismo, puede haber dos cursos que compartan las mismas condiciones, en cuyo caso aparece al final un 1 o un 2. Así, para ejemplificar toda esta sucesión de acortamientos, cuando encontremos alguna referencia al curso D.B 12 GK2, sabremos que pertenece al instituto Dietrich Bohnoeffer, que es del nivel 12 y además que se trata de un *Grundkurs*; asimismo, como comparte estas características con otra clase, encontramos el número 2 al final.

En total son 7 los grupos de estudiantes: 3 en el D.B, mientras que los institutos R.S y A.E comparten alumnado en tres clases y, además, existe otra, del nivel 13, exclusiva del R.S.

El nivel de dominio lingüístico que presentan los estudiantes es muy irregular, para ver el alcance de esta asimetría se puede constatar que, en un mismo grupo, hay alumnos que emplean en la prueba 374 palabras, mientras que otros únicamente llegan a utilizar 95. En relación con Marco común de referencia europeo (2002), el nivel que presentan oscilaría entre el A1 y el A2, aunque hay casos individuales que podrían catalogarse como B1 (e, incluso, como niveles superiores).

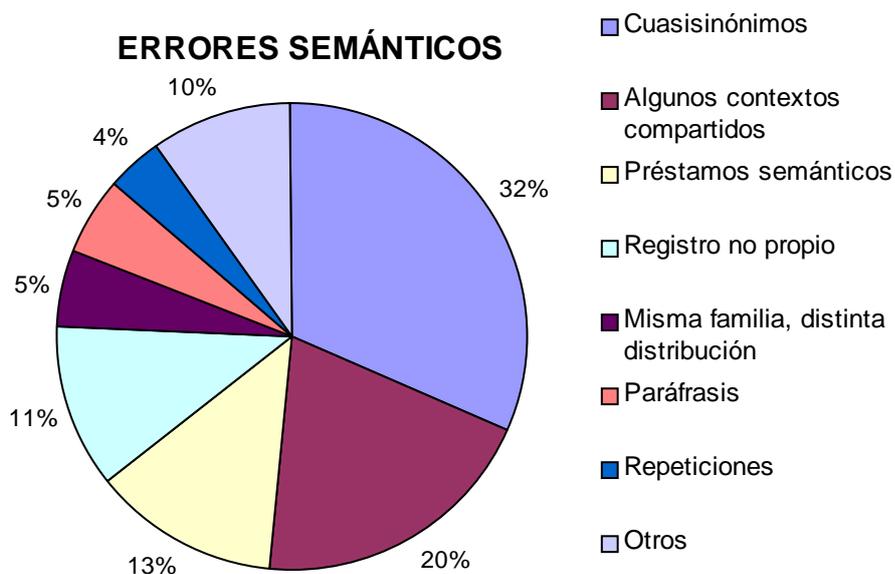
Es muy importante señalar que el español es para estos estudiantes una L3 o, incluso, una L4, ya que su primera lengua extranjera suele ser el inglés y, generalmente, tras este han estudiado francés y latín.

## 3. EL ANÁLISIS

Para el desarrollo de la taxonomía nos ha servido de base la excepcional tesis realizada por Fernández en 1991 —fue publicada de manera parcial en 1997— a la que hemos introducido algunos cambios. En la siguiente tabla podemos observar la clasificación y la distribución de los errores:

Tipo de error	Número de errores
Cuasisinónimos	125
Elementos de distintos campos con algunos contextos comunes	77
Transferencia semántica	51
Registro no propio	45
Elementos pertenecientes a la misma familia pero con distinta distribución	21
Paráfrasis	21
Repeticiones	16
Otros	38

Para clarificar visualmente los datos recurrimos a un gráfico circular en el que incluimos el porcentaje que representa del total cada uno de los apartados:



Como se ha señalado con anterioridad, la extensión del presente análisis abarca exclusivamente el apartado de semántica léxica. No obstante, si tenemos en cuenta todas las anomalías léxico-semánticas (esto es, donde se incluyen los errores de signifiante y de significado), de un total de 844 conflictos casi la mitad (concretamente 394) están vinculados al significado, lo que representa el 46,68%.

Respecto a la totalidad de los conflictos relacionados con el significado, la media por grupo es de 56,28 errores, mientras que si vinculamos las desviaciones de la norma con el número de estudiantes obtenemos una media de 3,4 fallos por cada aprendiz. El grupo que más errores comete es el D.B 12 GK2 con 88 (lo que corresponde al 22,33% del total), mientras que los grupos con menos incorrecciones

son el R.S-A.E 12 GK y el R.S 13 ambos con 27 errores, lo que supone únicamente el 6,85% de todos los errores semánticos.

Pasamos ahora a analizar más detalladamente, debido a su alta incidencia, los 4 primeros grupos de errores:

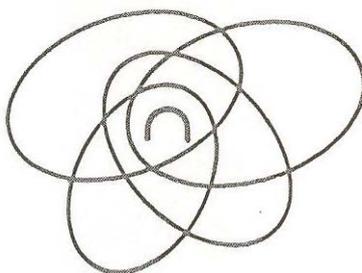
### 3.1. Cuasisinónimos:

Como señala Pottier (1974) la relaciones de contenido entre dos formas léxicas pueden ser de:

- Independencia: cuando ambas formas no presentan ningún rasgo en común.
- Intersección (afinidad): si existe un sema común. Normalmente la existencia de este rasgo sirve de base para la creación de los campos semánticos.
- Inclusión (sinónimo parcial), donde encontramos que existe una subordinación semántica (relaciones de hiponimia).
- Identidad: que no puede producirse al nivel de la lexías, aunque reconoce en una nota al pie que "los casos límites están representados por términos técnicos: estas expresiones dobles no suelen durar" (Pottier 1974:131).

No queremos entrar en la diatriba de si los sinónimos existen o no, pero si nos planteamos la etimología del término, el origen griego de la palabra, συνωνυμία, nos remite al concepto de asociación y no al de de igualdad, lo que convertiría a los sinónimos en 'nombres asociados' y no en 'nombres iguales'.

Del concepto de sinonimia se deriva el de parasinonimia, para Pottier (1993:39) dos lexías serán parasinónimas si el conjunto de rasgos semánticos son vecinos y poseen un núcleo sémico compartido. El lingüista lo representa gráficamente de la siguiente manera:



Debido a las características tan particulares de los aprendices, se ha visto forzado este concepto. Así, entendemos por cuasisinónimos aquellos elementos léxicos que comparten de alguna manera parte de su contenido sémico, pero que presentan semas diferenciadores y que los aprendices asimilan como iguales al neutralizar estos rasgos distintivos. Dos son los motivos que pueden llevar a esta asimilación y estos pueden ser de diferente naturaleza:

- Consciente.
- Inconsciente.

Si nos centramos en el plano de la consciencia, la motivación se concreta en razones estilísticas: el hablante puede priorizar el efecto estilístico a la precisión semántica en el ámbito del discurso, así mediante esta neutralización forzada se evita la reiteración de un término.

La otra causa de la eliminación de los semas distintivos de los dos elementos se produce en el ámbito del inconsciente: es el desconocimiento de las diferencias semánticas el responsable de que las unidades léxicas ocupen lugares que no les corresponden en el discurso. Este último es el caso que nos ocupa ya que consideremos que los estudiantes neutralizan las diferencias semánticas entre los

elementos léxicos del español debido, frecuentemente, a la interferencia de su lengua materna (o cualquier otra L2), asumiendo erróneamente que dos voces significan lo mismo, cuando esta situación dista mucho de producirse.

### 3.1.1. Análisis cuantitativo:

Este grupo aglutina el mayor número de conflictos semánticos, ya que representa más de un tercio de todos los errores. Tres son las formas que aglutinan más problemas: el significante *tiempo* (con el significado de 'periodo', 'momento' o 'rato'); la confusión entre *bueno*, *bonito* y *útil* y el uso de *querer* o *amar* con el significado de 'gustar'. No obstante, son fundamentalmente los términos *bien* y *bueno*, que se encuentran en distribución inclusiva del alemán al español, las que mayor número de errores concentran (40 conflictos). No hay un solo grupo que no incurra en él. Como ejemplos de esta incorrección podemos encontrar:

\*La navidad es buena porque hay muchos regalos." ('La navidad está bien...').

Hay algunos casos en los que el trasvase semántico alcanza hasta el concepto de 'bonito', como en:

\* Somos visitamos muchos discós, bares y ciudades buenas (...).

El otro grupo en importancia lo constituyen la sustitución de los términos *período*, *momento* o *rato* por su hiperónimo *tiempo* (24 errores):

\* Las navidades son un tiempo muy bien y romántico.

El último apartado en importancia numérica, con 16 errores, lo forman la pareja de verbos *gustar* y *amar*. Un ejemplo de eso lo podemos apreciar en el siguiente ejemplo:

\*... porque yo amo el nieve y snowboarding.

Asimismo, podemos encontrar conflictos en el uso de *deber de* y *tener que*, *colegio* e *instituto*, *lengua* e *idioma*, *aprender* y *estudiar*...

### 3.1.2. Análisis cualitativo:

El primer grupo en número de desviaciones lo forma la confusión entre *bien* y *bueno*. Se puede comprobar que, aunque estas dos formas léxicas no compartan la misma categoría gramatical, sí tienen semas y funciones (como, por ejemplo, la de intensificadores) comunes e incluso pueden ser intercambiables en algunos contextos. Esta situación ya se producía en la lengua latina, de donde hemos heredado las formas —y el significado— de *bonus* y *bene*. Si tomamos un ejemplo que señala el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (2007): "*Este vestido todavía está bueno*" tanto *bien* como *bueno* pueden intercambiarse en él, pero existen contextos en los que esta sustitución no es posible ya que podemos decir "*La niña es buena*" y no "*\*La niña es bien*". Estamos, por tanto, en un caso de distribución superpuesta.

El término alemán *gut* abarca una amplia extensión semántica y categorial, ya que en español puede ser traducido como un adjetivo, como un adverbio o como un sustantivo. Nuevamente, comparte esta amplitud con el término inglés *good*. Este sincretismo formal que encontramos en ambas lenguas germánicas condiciona la frecuente confusión entre los significantes. La neutralización de los elementos diferenciadores tiene su origen en una lengua diferente a la lengua meta, por ello, nos encontramos ante un evidente caso de transferencia interlingüística negativa.

El segundo grupo en importancia numérica lo encontramos en el uso de la unidad léxica *tiempo* con el significado de sus hipónimos *rato*, *periodo* y *momento*. El problema es que estos tres elementos se funden en el alemán bajo el sustantivo *Zeit*. Además, aunque siempre tomamos como primera referencia la lengua materna

de los aprendices, no podemos omitir tampoco la amplitud semántica que encierra el término inglés *time*. La causa de la neutralización de los semas diferenciadores la encontramos, de nuevo, en una evidente interferencia de otra lengua cuyo dominio es anterior al español, ya sea su propia lengua materna, el alemán, o el inglés (que es, por término general, la primera lengua extranjera que se estudia en la enseñanza primaria en Alemania).

Respecto al tercer grupo, la confusión entre *gustar* y *querer*, queremos señalar que coincidimos con lo señalado por el Diccionario de uso del español (DUE) (1998) en la octava acepción del verbo *querer* ("Se substituye corrientemente con este verbo a «amar» pues este último se tiene, fuera del lenguaje literario, como afectado, y se rehúye su uso."), ya que consideramos que ningún hablante nativo de español —salvo que use el término con alguna connotación literaria— diría "*Amo la lengua*" porque lo usual sería utilizar el verbo *gustar* ("Me gusta la lengua") o ponderar ese gusto, ya con el verbo *encantar* ("Me encanta la lengua"), ya con adverbios de cantidad ("Me gusta mucho/muchísimo la lengua"). Sin embargo, esta posibilidad sí existe en la lengua alemana, porque se puede expresar este mismo contenido semántico con el verbo *lieben* ('querer', 'amar', 'gustar', 'adorar'...). No obstante, este uso es relativamente reciente y parece encontrar su justificación en la influencia de la lengua inglesa y del verbo *to love*.

Como hemos señalado, la mayor parte de errores vinculados a los cuasisinónimos tienen que ver con el trasvase de contenido semántico desde la lengua materna del aprendiz, o desde cualquier otra lengua en cuyo proceso de adquisición se encuentre, al español, es decir, estamos ante errores interlingüales. La neutralización de los semas diferenciadores se produce por interferencia.

### 3.2. Elementos de distintos campos semánticos pero algunos contextos compartidos

Fundamentalmente, este grupo lo forma la confusión entre los verbos *ser* y *estar*, que es a la que vamos a dedicar el análisis. El binomio *ser-estar* representa uno de los problemas que más conflictos entraña en el aprendizaje del español como lengua extranjera, y como señala Aletá Alcubierre (2005):

(...) es uno de los que más problemas provoca no sólo a los estudiantes de ELE que han de adquirirla sino también a los profesores que deben explicarla, hasta el punto que para unos y otros ha alcanzado el estatuto de mito dentro de la gramática de español para extranjeros.

No obstante, queremos remarcar que este par de verbos pueden realizar tres funciones distintas:

- Uso como verbos plenos: en este caso los verbos operan como otros de carácter intransitivo.
- Uso en la voz pasiva: ambos verbos pueden funcionar de auxiliares en la voz pasiva.
- Uso atributivo: en este plano la función de ambos verbos es servir de enlace entre el sujeto y otro elemento oracional.

En teoría, únicamente en el último caso, deberíamos encontrar conflictos. No obstante, aparecen muchos errores en su uso como verbos predicativos (no existe ninguna muestra donde se use la voz pasiva).

Desde una perspectiva sincrónica y estrictamente lingüística, el uso de los verbos *ser* y *estar* con adjetivos es un problema gramatical y semánticamente muy complejo. Sobre esta estructura descansa —en las lenguas española, portuguesa y catalana— el plano de la función atributiva aunque, por otra parte, no podemos

obviar, como señalan Franco y Steinmetz (1983:182), lo siguiente: “Las distinciones que se logran en español, portugués e irlandés al seleccionar uno de los dos verbos que corresponden al inglés *be* pueden también lograrse en otras lenguas mediante el uso de medios sintácticos diferentes”.

La lengua no siempre opera de una manera lógica y reglada, el uso de los verbos *ser* y *estar* dentro del sistema atributivo ha sido objeto de numerosos estudios. No obstante, con el florecimiento de la enseñanza del español como lengua extranjera y la necesidad del acercamiento didáctico al fenómeno, para que los estudiantes de español asimilen la complejidad de su uso, ha aumentado exponencialmente los intentos de desentrañar el conflicto.

### **3.2.1. Análisis cuantitativo:**

De los 76 errores que encontramos en este apartado, 74 corresponden a un intercambio erróneo entre los verbos *ser* y *estar* (97,36%). Pueden encontrarse situaciones conflictivas con su uso como atributivos, como podemos apreciar en la siguiente muestra:

\*Estuve a casa en las 4 de la mañana y el día anterior fue muy cansada y no pudo dar algunas cosas.

Aunque también encontramos conflictos en su uso como verbos plenos —en este ejemplo como localizadores— donde las reglas son bastante nítidas, ya que podemos encontrarnos frases como:

\* He estudiado en Sanpol de Mar es cerca de Calella.

Asimismo, el problema del uso de los verbos *ser* y *estar* puede llegar a difuminarse tras el factor suerte: si se desconoce cuándo debe emplearse uno u otro, la elección implica un 50 % de posibilidades de acertar y, ante un dominio inestable de las normas, esa circunstancia del azar puede beneficiar al aprendiz.

### **3.2.2. Análisis cualitativo:**

En el caso específico de *ser* y *estar*, no puede rastrearse interferencia alguna con la lengua materna (o cualquier otra L2) al no existir en alemán, inglés o francés esa disociación semántica. Ciertamente, es muy complejo su dominio en el uso copulativo; sin embargo, su valor predicativo, como se ha señalado, sí responde a reglas ciertamente claras. El problema es que se enseñan los verbos en contraposición y eso aumenta la complejidad del aprendizaje porque los estudiantes terminan mezclando las normas. Por ello, se podría decir que este tipo de error además de ser fosilizable, podría estar inducido por cómo se presenta el contenido semántico.

Para los estudiantes de español, el uso correcto del *ser* y el *estar* más adjetivo se convierte en uno de los grandes problemas de aprendizaje. Este puede llegar a fosilizarse si no se consigue un acercamiento adecuado a la estructura en cada uno de los niveles y una progresión eficaz, basada en una ampliación de los usos cuando ya se han asentado los conocimientos de la etapa anterior

### **3.3. Transferencia semántica:**

Este apartado lo integran aquellas formas léxicas que existen en español, es decir, no presentan ningún tipo de error en el significante, pero que no tienen el significado que los aprendices les otorgan. En la tradición alemana, W. Betz (1959, en Gómez Capuz 1998:59) estableció una taxonomía dentro del grupo de los préstamos internos (aquellos que afectan al contenido del material léxico y no al significante de dicho material). Así, defendió que, en el ámbito de las acuñaciones prestadas, podemos encontrar dos tipos distintos de calcos: los calcos estructurales y los calcos o préstamos semánticos. En ambos casos se produce un trasvase que afecta a la “forma interna” de las lenguas, pero la diferencia entre ambos es clara:

- El calco estructural produce una nueva palabra o estructura compuesta en la lengua receptora
- En el calco o préstamo semántico no se crea nada, sino que se produce una alteración (normalmente por un mecanismo de extensión semántica se crea una nueva acepción) del significado de un elemento que ya existe en la lengua receptora.

Esta definición es compartida por Powell (2000:316) quien afirma que el calco semántico se produce cuando: *“An existing word acquired a new sense based on the meaning of a word in another language perceived as corresponding to it in form or in basic meaning”*.

Este grupo de errores está formado por vocablos que asimilan contenidos semánticos nuevos, aumentando su extensión, pero que lo hacen de manera errónea aunque, asimismo, podemos encontrar casos de calcos literales. Los aprendices, por influencia del alemán o de cualquier otra L2, vuelcan el valor semántico de un término en otro, obviando que existe en español el significante preciso para lo que quieren expresar.

### 3.3.1. Análisis cuantitativo:

Los elementos léxicos que asimilan un significado que no tienen en la lengua española (pero sí en otra lengua) forman el tercer grupo en importancia de errores (con 51). No obstante, queremos señalar que dos son los elementos que concentran el mayor número; estas formas son: *encontrar* (con 18 fallos, el 35% del total) y *visitar* (con 15).

### 3.3.2. Análisis cualitativo:

La base del conflicto la encontramos en el dominio que los aprendices presentan de la lengua meta. Un claro ejemplo lo tenemos en la confusión entre “quedar con” y “encontrarse”. El origen de este problema está en la traducción del verbo alemán *sich mit jemandem treffen*, que se emplea, efectivamente, con el significado del verbo español ‘quedar’ —aunque se puede decir también *sich verabreden*, traducido de manera literal como ‘citarse para algo’—; igualmente, existe un empleo transitivo (*jemanden treffen*) que puede tener dos significaciones: por un lado puede significar ‘encontrarse casualmente con alguien’ y, por otro ‘encontrarse con alguien con el que previamente se ha concertado una cita’. No obstante, en español el acto de encontrarse está vinculado al azar. Para ejemplificar lo anterior recurrimos a la siguiente frase del corpus:

\*Mis vacaciones he pasado en casa y me encontré con mis amigos y amigas

En este caso el aprendiz no se ‘\*encuentra con sus amigos’ sino que ‘queda con ellos’. El problema es que los discentes únicamente conocen el verbo encontrar como traducción del alemán *treffen*, que para ellos tiene el significado de ‘quedar’, por lo que vuelcan todas las potencialidades semánticas en el único significante que conocen. Estamos ante un ejemplo de distribución semántica inclusiva.

Exactamente el mismo problema lo encontramos con el uso del verbo *visitar*. El verbo alemán *besuchen*, además de ‘visitar’, tiene también el significado de ‘ir a ver’, ‘acudir’, ‘asistir’. Los aprendices transfieren el contenido a la única traducción que conocen del español visitar.

\*... y beber alcohol y visitar la discoteca.

Existen también, aunque en menos medida, algunos errores de transferencia que no pueden ser agrupados como préstamos semánticos sino como calcos literales, ya que guardan relación directa con la lengua materna de los aprendices de la que se ha producido una traducción miembro a miembro, como en los casos:

\*Elegí el español, porque es una lengua muy bonita y además es una lengua mundial. (la traducción literal de *Weltsprache* es "lengua mundial" o "lengua del mundo", que significa que es una 'lengua de importancia mundial')

### 3.4. Registros no propios:

Los errores vinculados a registros no propios representa el cuarto grupo en importancia numérica. Este tipo de problemas guarda relación con un uso inadecuado de alguna forma, que suele corresponder a un estilo más elevado que el que caracteriza al resto de la composición. Entre estos errores, destaca por su frecuencia el uso del término *presente* (con valor de 'regalo').

#### 3.4.1. Análisis cuantitativo:

Los conflictos relacionados con registros no propios alcanzan la cifra de 45 errores. Se ha encontrado un solo ejemplo en el que se desciende de nivel (siempre respecto al total de la producción): "\*es una lengua muy guapa" pero, en este caso, nos decantamos por pensar que el alumno ha empleado el término *guapa* no con un valor jergal, sino con la significación de 'bonita'.

#### 3.4.2. Análisis cualitativo:

Cuando aparecen registros inadecuados en el contexto, mayoritariamente, podemos encontrar la influencia de la lengua materna o de otra L2 que los aprendices estén estudiando. Aunque ya hemos señalado que la forma léxica *presente*, con el significado de 'regalo', es la más frecuente, existe un gran número de incorrecciones que no guardan relación con esta forma como por ejemplo:

\*Hay cenas delicadas (*dèlicat(e)* en francés o *delicate* en inglés);

\*cenas armoniosas (*harmonisch* en alemán, *harmonieux* en francés y *harmonious* en inglés).

Ambos términos tienen su origen en el mundo grecolatino y han sido asimilados desde estas lenguas al español, francés, inglés o alemán. Nos inclinamos a pensar que la fuente de la que toman estos elementos léxicos es el francés (aunque, en algunos casos, los términos escogidos tienen asimismo una similitud formal con el inglés e, incluso, con el alemán). La relación de parentesco lingüístico entre ambas lenguas romances es la que parece determinar la inclusión del elemento léxico en el discurso. Distintos investigadores, como Schachter (1983), Kellerman (1984, 1997 y 2000), o Castellotti (2001) señalan en sus trabajos que la percepción de la distancia lingüística, como hecho subjetivo del aprendiz (con posibilidad de evolucionar en el proceso de aprendizaje), es determinante para la transferencia de una lengua a otra. En el caso que ocupa nuestro estudio, esa cercanía entre la lengua materna y la lengua meta no se produce, ya que la L1 de los aprendices es, en principio, el alemán. Los estudiantes conocen y perciben la diferencia entre esta y el español: se trata de dos familias lingüísticas distintas, sin parentesco ni filiación común (hasta el indoeuropeo); no obstante, la lengua francesa parece estimular que se recurra a ella para transferir contenidos (ya sean formales o semánticos). Además, no podemos obviar que gran parte de los aprendices presentan mayor dominio lingüístico del francés que del español.

De manera más sucinta, por su baja incidencia, analizaremos los otros grupos de errores:

### 3.5. Elementos pertenecientes a la misma familia de palabras pero con distinta distribución:

Este apartado lo constituyen aquellos errores que guardan relación con la sustitución inadecuada de una forma léxica por otra de la misma familia de palabras. Existe, por tanto, una confusión en la elección de la palabra en relación con la función que desempeña; así los discentes escriben, por ejemplo, un adjetivo donde debería aparecer un sustantivo. Los aprendices de alguna manera manejan el contenido semántico de lo que quieren expresar, pero realizan una elección errónea dentro de la familia de palabras lo que condiciona no solo un problema semántico sino también sintáctico.

El número de errores vinculados a este epígrafe es de 21 (5,32 %). Podemos encontrarnos con frases como:

\*Las Navidades son un tiempo muy bien, porqué es un tiempo de familia, de romantico, de amor y de religión.

### 3.6. Paráfrasis:

Este grupo, como el anterior, alcanza la cifra de 21 errores y está integrado por aquellas expresiones que sirven al estudiante para hacer uso de un contenido semántico aunque ignore el término concreto. Ante una palabra desconocida o dudosa, el aprendiz la sustituye por una construcción que, o bien desglosa el contenido que se quiere expresar, o bien lo explica. Las paráfrasis no son solo un recurso estratégico de comunicación sino que también son generadoras de riqueza léxica, son sustitutas de términos no conocidos y el aprendiz las usa conscientemente al asumir que no domina —o lo hace de forma parcial— la palabra exacta. Es una estrategia que bucea en la propia interlengua del estudiante y que resulta muy efectiva en relación con la comunicación.

En este apartado solo se recogen aquellas paráfrasis que resultan forzadas y evidentes, ya que en el propio uso de la lengua materna la paráfrasis es un recurso comunicativo usual y comúnmente aceptado.

El número de errores que hemos encontrado, confirma que, aunque es un mecanismo muy usado en la adquisición de segundas lenguas, exige también mayor esfuerzo que la mera introducción de elementos léxicos de otras lenguas (estos errores pertenecen al ámbito de los análisis formales).

El conflicto se plantea cuando lo que se trata de cubrir es una laguna léxica con la explicación del propio término, por ejemplo:

\*Yo paso tiempo con las hijas de la hermano de mi padre.

### 3.7. Repeticiones:

Su número asciende a 16. Se contabilizan dos tipos de repeticiones: las que se producen cuando se vuelven a reproducir elementos que han sido expresados con inminente anterioridad, como en:

\*Es una fiesta magnífica. Es un momento magnífico entre dos años.

y las que aparecen cuando los alumnos recurren a traducir el término que han expresado en español:

\*pienso que trabajo como un dentisto (*zahnarzt*).

Su importancia numérica no es muy alta y su incidencia en la descodificación del mensaje no es importante.

### 3.8. Otros:

Este grupo lo integran aquellos errores semánticos que escapan a la sistematización antes desarrollada. Son 38 las desviaciones que se ven agrupadas en este epígrafe (sin contar los 16 conflictos relacionados con los deícticos ya que estos formarían parte de la semántica textual). Lo heterogéneo de este grupo hace que no sea posible un análisis más exhaustivo. Frecuentemente, se trata de una confusión entre verbos tales como *ser/tener, ser/hacer, tener/querer...*, como se ve en el siguiente ejemplo (que es resultado, nuevamente, de la interferencia):

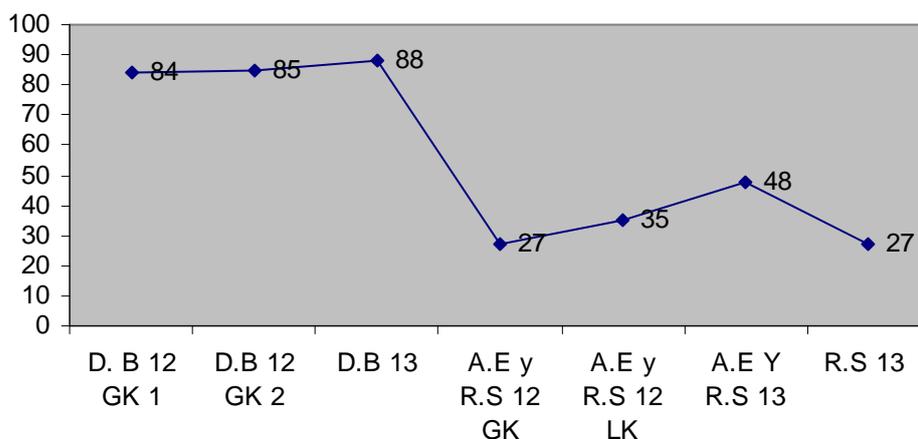
\*En Navidad es frío.

## 4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

### 4.1. Resultados:

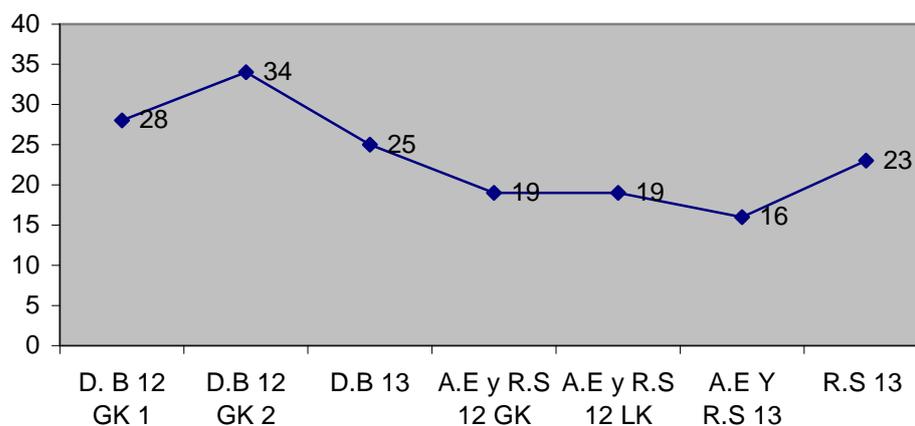
Respecto a los grupos de estudiantes, podemos señalar que la clase D.B 13 es la que presenta un mayor número de errores, más del triple que los grupos A.E y R.S 12 GK y R.S 13. Se observa con claridad en el gráfico la diferencia que existe entre los tres grupos del D.B y los otros cuatro. En conjunto el D.B comete el 65,3% de los errores:

### NÚMERO DE ERRORES TOTALES



No obstante, en el siguiente gráfico, recurrimos al coeficiente de faltas (que es el que resulta de dividir el número de errores entre el número de palabras que componen el total de la prueba. Tras obtener el coeficiente de cada alumno, procedimos a calcular la media por cada clase y multiplicar el resultado por 100, para obtener números enteros) y se observa que se produce un acercamiento entre los alumnos del D.B y los del A.E y el R.S:

## COEFICIENTE DE FALTAS (X 100)



En los dos bloques se observa una evolución distinta. En el D.B decrece el coeficiente de faltas entre el nivel 12 y el 13, lo que indica que la evolución es positiva (en la clase 13, las producciones de los alumnos son más largas, por lo que se compensa así el número de errores). Sin embargo, en los otros dos institutos, que comparten alumnado en tres de sus clases, la evolución no termina de ser la adecuada ya que se parte de un coeficiente de faltas inferior en el nivel 12, para terminar con un nivel más elevado de errores en el R.S 13 (aunque sí desciende en el A.E y R.S 13).

Mayoritariamente, al aplicar el criterio etiológico en el análisis se ha podido rastrear la interferencia de la L1 —o de otra L2— en los errores que hemos detectado en el corpus. La transferencia semántica negativa se erige como la principal fuente de los errores que hemos encontrado.

### 4.2. Conclusiones:

Las conclusiones generales extraídas del análisis, podemos resumirlas en los siguientes puntos:

- Debido al estadio inicial de aprendizaje en el que se encuentran los estudiantes, su nivel de dominio lingüístico del español es muy bajo y, por ello, no encontramos producciones muy elaboradas.
- El AE, al detectar las áreas conflictivas concretas, nos permite desarrollar distintos tipos de terapias. Estas puede materializarse en varias medidas que van desde el desarrollo de ejercicios específicos para solventar los conflictos que hemos localizado, hasta gramáticas de errores y talleres de autocorrección. Su importancia pedagógica es reivindicada con claridad por Vázquez (1991 y 1999).
- Es destacable la influencia que la lengua francesa tiene en las muestras. El español es, frecuentemente, la tercera lengua extranjera que estudian los alumnos tras el inglés, el francés e, incluso, el latín. La percepción subjetiva de la cercanía lingüística por el parentesco que une las lenguas francesa y española, parece ser determinante para la transferencia semántica.
- El estudio de los errores es muy importante, como señalan Alonso (2002) y Torijano Pérez (2004). Su descubrimiento y clasificación nos permiten detectar desde dónde realizan los aprendices sus hipótesis en su interlengua. Como

estamos en un estadio incipiente de aprendizaje, los discentes están más cerca de la L1 que de la L2. Por eso, la mayoría de los errores tienen naturaleza interlingual.

- El resultado de nuestro estudio está en la línea de las investigaciones que afirman que el componente léxico-semántico es muy permeable a la transferencia lingüística. Asimismo, debido a las características que presentan los discentes —que se encuentran en estadios iniciales del proceso de adquisición del español— debemos tener en cuenta que el apoyo que encuentran los estudiantes en territorios lingüísticos más consolidados, (como son la L1, el alemán, o cualquier L2 cuyo aprendizaje sea anterior al de la lengua española) es, a veces, el único procedimiento al que recurrir.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Aletá Alcubierre, E.: "Una nueva perspectiva sobre un viejo problema de la gramática de ELE: *ser* no se opone a *estar*". RedELE [en línea]. Marzo 2005, número 3 [consulta: 7 de octubre de 2007]. Disponible en la web: <http://www.mec.es/redele/revista3/aleta.shtml> ISSN 1571-4667.
- Alonso, E. (2002), *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa
- Castellotti, V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. París: Clé International.
- Cruse, A. (2004), *Meaning in Language. An introduction to Semantics and Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, S. (1991), *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral (Universidad Complutense, Madrid) (versión completa inédita).
- Fernández, S. (1997), *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Franco, F. y Steinmetz, D. (1983), "Ser y estar + adjetivo calificativo en español", *Hispania* 66: 176-184.
- Gómez Capuz, J. (1998), *El préstamo lingüístico: conceptos, problemas y métodos*. Valencia: Universitat de València.
- Gutiérrez Quintana, E. (2005), "Análisis de la Interlengua de italianos aprendices de español", *Estudios de lingüística* 19: 223-242.
- Kellerman, E. (1984), "The Empirical Evidence for the Influence of the L1 in Interlanguage" en Davies, A. *et al.* (eds.) (1984): *Interlanguage*. Edimburgo: Edinburgh University Press
- Kellerman, E. (1997), "Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning", *Interlanguage Studies Bulletin* 2, 1: 58-146.
- Kellerman, E. (2000): "Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas" en Muñoz, C. (ed.) (2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el Aula*. Barcelona: Ariel.
- Macmillan English Dictionary* (2002), Oxford: Macmillan.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya.
- Moliner, M. (1998), *Diccionario del uso del español* (2 vols.). Madrid: Gredos.
- Palacios Martínez, I. M. y Alonso Alonso, R. M. (1994), "Expresión escrita y transferencia: análisis de errores en la lengua escrita de estudiantes de español como segunda lengua", *REALE* 2: 23-38.
- Portier, B. (1974), *Lingüística general. Teoría y descripción*. Madrid: Gredos.
- Pottier, B. (1993), *Semántica general*. Madrid: Gredos.

- Powell, J. G. F. (2000), "Reviewed Work(s): *Utraque Lingua. Le calque sémantique: Domaine gréco-latin* by C. Nicolas", *Classical Review*, 50, 1: 316-317.
- Real Academia Española (2007), *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Sánchez Iglesias, J. J. (2003), *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Santos Gargallo, I. (1992), *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*. Madrid: Universidad Complutense.
- Schachter, J. (1983), "A new account of language transfer" en Gass, S. y Selinker, L. (eds.) (1983): *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam /Philadelphia: J. Benjamins.
- Torijano Pérez, J. A. (2002), *Análisis teórico práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: Expresión escrita*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Torijano Pérez, J. A. (2004), *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco/Libros
- Vázquez, G. (1991), *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera.*, Frankfurt: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999), *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

## María eres llena de (cocaína)

Ivonne Lerner  
Instituto Cervantes de Tel Aviv  
ivoyar@netvision.net.il

Ivonne Lerner es Licenciada en Pedagogía (C.A.E.C.E, Buenos Aires, 1985) y luego obtuvo su Maestría en Sociología de la Educación (Universidad de Tel Aviv, 1992). Se desempeña como profesora de ELE desde 1987, primero en la Universidad Abierta de Israel donde también fue coordinadora de la Sección de Español, y a partir de 1998 en el IC de Tel Aviv como profesora de plantilla. En este centro imparte clases en el Curso de Formación anual.

Asimismo, es coautora de dos libros para el autoaprendizaje de español para israelíes (Editorial Prolog) y autora de dos libros de explotación del cine en clase (Editorial Edinumen). Ha participado en numerosos congresos y cursos de formación. Fue delegada de ASELE en Israel durante quince años.

**Resumen:** Hoy en día en el ámbito de ELE no se pone en duda la utilidad del cine en el aula como un medio para alcanzar varios fines. Uno de ellos puede ser exponer a los alumnos a realidades y problemas sociales del mundo hispanohablante, a fin de que los estudiantes puedan expresar sus opiniones sobre dicha realidad que quizás hasta ese momento les era desconocida. En este caso he escogido una coproducción estadounidense colombiana que muestra la situación de una muchacha que comienza a trabajar de ´mula´ (transportadora de drogas). A continuación se ofrece la explotación de tres fragmentos de la película que tienen autonomía propia y que permiten comprender el desarrollo de los acontecimientos. Al no mostrar la escena final del filme, se da lugar a que los alumnos conjeturen qué le ocurrirá a María, la protagonista.

**Palabras clave:** cine, opinión, narcotráfico, Colombia

### 1. INTRODUCCIÓN

Cuando se planifica una clase o curso de conversación se pueden tomar varios puntos de partida: los intereses de los alumnos, asuntos de actualidad que aparecen en los medios de comunicación, temas que surgen de la lectura de textos literarios auténticos, complementados luego con otros textos, o cuestiones sociales, políticas o culturales que surgen de secuencias de películas. En el presente artículo se proponen actividades para una clase de conversación de dos horas, de nivel B1 por lo menos, en torno a tres fragmentos de la película “María eres llena de gracia”. Éstas funcionarán como disparador de temas de conversación tanto universales como del país de origen del filme.

Se sabe que uno de los motivos por los que algunos estudiantes se matriculan en un curso de ELE es su interés por la cultura y la actualidad del mundo hispanohablante. El cine es un medio privilegiado, una ventana para asomarnos junto con nuestros alumnos a la compleja y rica realidad de nuestros países. Está claro que no se trata de una clase

de sociología, sino de la posibilidad de exponer a los estudiantes, mediante un golpe de vista, a conflictos y realidades actuales, para que luego ellos puedan opinar, expresarse, formular preguntas, etc.

¿Por qué “María eres llena de gracia”? Porque además de ser un excelente filme, muestra la compleja y amplísima industria del narcotráfico que afecta a numerosos países del mundo, en este caso a Colombia y Estados Unidos. Esta industria del cultivo, la manufactura, la distribución y la venta de drogas proscritas, opera de una manera similar a otros mercados ilegales. Mientras que el cultivo se realiza en países del llamado Tercer Mundo, el consumo se lleva a cabo sobre todo en países desarrollados como Estados Unidos y las naciones europeas.

La película presenta dos de las etapas del narcotráfico: la elaboración y el envase de la cocaína en pepas de goma en un laboratorio clandestino en Colombia, y su posterior transporte a la ciudad de Nueva York dentro del cuerpo de la protagonista,.

## 2. PRE VISIONADO (entre 10 y 15 minutos)

Se comenta a la clase que antes de ver los fragmentos de una película, que es una coproducción estadounidense colombiana, van a observar juntos el cartel. Se hará una transparencia en color del cartel y se la mostrará en el retroproyector a todo el grupo.



Entre todos tratarán de describir qué se ve en el cartel y el docente guiará una tormenta de ideas con preguntas como:

- ¿Qué creen que le están dando a María?
- ¿Con qué cara María mira eso blanco?
- ¿Qué connotaciones despierta?
- El nombre de la película, ¿les recuerda algo?

- ¿Conocen el rezo en el que figuran las palabras “*María eres llena de gracia*”?

(Para aquellos docentes que no estén familiarizados con la religión católica, el rezo se llama el Ave María y es una de las oraciones más importantes dirigidas a la virgen María. Trata de reproducir las palabras del ángel Gabriel a María (que iba a ser madre de Jesús). “*Ave María llena eres de gracia, el Señor es contigo. Bendita tú eres entre todas las mujeres*”. ‘Gracia’ significa la elección de Dios: ella reúne las condiciones necesarias para ser la madre de Jesús).

Para finalizar esta etapa de pre visionado, el docente explicará al grupo que lo que le están dando a María se llama ‘pepa’ y es una cápsula de goma llena de cocaína. A partir de esta aclaración, los alumnos intentarán relacionar el nombre de la película con la información que acaban de recibir, a fin de elaborar hipótesis sobre el argumento de la película. El docente anotará las hipótesis formuladas para retomarlas después de haber visto los tres fragmentos elegidos.

### 3. VISIONADO

a) Se mostrará este fragmento (00:29:17-00:30:34) por primera vez **sin** sonido y los alumnos tendrán que marcar en el cuadro 1 la opción correcta. Se hará una puesta en común y entre todos tratarán de responder a la pregunta 2 (¿Cuál crees que es la última frase de María antes de irse a su dormitorio?). A continuación, se procederá a un segundo visionado de la misma secuencia, esta vez **con** sonido para que los alumnos presten atención al contenido de la discusión entre las dos hermanas y marquen las opciones que crean correctas. Como post visionado se puede responder en pleno a las preguntas que figuran en el punto 4, que de alguna manera son un preámbulo para la siguiente secuencia que se verá. Esta fase durará entre 10 y 15 minutos.

b) Esta secuencia (00:38-00:42:17) tiene lugar en el laboratorio de elaboración de cocaína y su envasado en pepas de goma. Como pre visionado, se leerá en la clase la lista desordenada de acontecimientos de la secuencia y cada alumno deberá numerarlos (en la columna de la izquierda) según el orden en que crea que suceden. Luego, los estudiantes en parejas comentarán el orden que han marcado para ver semejanzas y diferencias. A continuación, se procederá a un visionado **con** sonido de dicha secuencia, en el curso del cual los alumnos deberán numerar los acontecimientos en la columna de la derecha. Después de comentar lo visto entre todos, se compararán las dos columnas. Como post visionado de esta secuencia, los alumnos en parejas deberán pensar y elaborar una lista de

consejos que le darían a María, empleando los exponentes lingüísticos que figuran en la ficha para el alumno. Una vez recogidos los diversos consejos, se pueden retomar las predicciones hechas por los estudiantes al ver el cartel (en la etapa de pre visionado) y contrastarlas con las dos secuencias vistas. Esta fase durará entre 20 y 25 minutos.

c) El tercer fragmento del filme (00:51:21 - 00:57:11) tiene lugar en el aeropuerto de Nueva York; es el más largo y está dividido en cinco escenas.

- en la sala de recogida de equipaje
- en el cuarto de inspección
- en el baño
- en el pasillo
- a la salida del aeropuerto y en la furgoneta

Para cada escena, habrá una o más preguntas que los alumnos deberán responder en la ficha para el alumno. Se verán las escenas con sonido y deteniéndose al final de cada una. Esta fase tendrá una duración de 35 minutos aproximadamente.

Después de ver todo el fragmento se puede retomar el nombre de la película que se había trabajado en la etapa de pre visionado y entre todos tratar de entender qué relación hay entre el desenlace que se acaba de ver en el aeropuerto (María se entera de que está embarazada y esto la “salva” de la detención) y el motivo de la Virgen María, llena de la gracia de Dios (entre 5 y 10 minutos).

#### **4. POST VISIONADO**

Después de ver las tres secuencias del filme, uno es testigo de lo que una persona, en este caso María, es capaz de hacer para escapar de la pobreza y de una vida sin esperanzas. El camino que ella ha escogido es el que más ha tenido al alcance de su mano: transformarse en una ‘mula’. El trasfondo de esta situación es el problema del narcotráfico que, como ya se ha dicho anteriormente, afecta a casi todos los ámbitos de la sociedad colombiana. Sin embargo, como considero que este fenómeno puede resultar demasiado complejo para que los alumnos expresen sus opiniones personales en español, decidí abordar el aspecto del consumo de drogas que es una realidad (lamentablemente) mucho más generalizada.

Para finalizar esta secuencia de actividades, propongo dividir la clase en grupos de cuatro personas y repartirle a cada grupo tarjetas en las que figura una aseveración o una pregunta relacionada con las drogas. Cada alumno por turno deberá sacar una tarjeta,

leérsela a sus compañeros y expresar su opinión. Los otros tendrán que reaccionar a la opinión emitida.

Como cierre de esta etapa, el docente puede pedir a un integrante de cada grupo que comente alguna idea interesante que haya oído de algún compañero (entre 10 y 15 minutos).

### **Tarjetas para recortar: LAS DROGAS**

LA NECESIDAD DE CONSUMIR DROGAS	¿EXISTE UN PERFIL ÚNICO DEL DROGADICTO?
LAS DROGAS, ¿UN SÍMBOLO DE STATUS?	¿HAY CULTURAS O PAÍSES MÁS PROPENSOS A CONSUMIR DROGAS?
FRENAR EL CONSUMO DE DROGAS	LAS CAMPAÑAS ANTI DROGAS
CUALQUIER PERSONA PUEDE HACERSE DROGADICTA	DROGAS Y POBREZA
HAY DROGAS SUAVES Y DROGAS FUERTES	TRÁFICO DE DROGAS Y GOBIERNO

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

En esta propuesta de explotación de fragmentos cinematográficos en clase de ELE he intentado demostrar las posibilidades que ofrece el cine para exponer a los alumnos a conflictos sociales del mundo hispanohablante. Más allá de una intención informativa, al tratarse de una clase de lengua extranjera el objetivo primordial es que la película anime a los alumnos a expresar opiniones e ideas en español.

CLAVE (solamente de los ejercicios de respuesta cerrada)

- Primer fragmento, ejercicio 1:

a	Hermanas
b	Del dinero
c	Furiosas
d	Pobre y modesta

Ejercicio 3: las dos chicas hablan del trabajo, del dinero, de la madre y de un niño.

- Segundo fragmento, ejercicio 1: c, f, b, e, d, a.

- Tercer fragmento: 2da escena

- 1- Nombre y apellido de la pasajera: María Álvarez
- 2- Número de visitas a EE.UU: primera visita
- 3- Alojamiento en Nueva York: en casa de su hermana
- 4- Contacto con su hermana: hace cuatro años que no se ven
- 5- Precio del tiquete: unos 500 dólares
- 6- Trabajo en Colombia: les saca espinas a las flores
- 7- Origen del dinero para el tiquete: de sus ahorros
- 8- Sospecha de la mujer policía: que María trae drogas dentro de su cuerpo
- 9- Intención de la mujer policía: hacerle una prueba de rayos X

4ta escena

1	C
2	B
3	C

## María eres llena de gracia

### Ficha para el alumno

#### FICHA TÉCNICA

Director	Joshua Marston. (EE.UU, 1968)
País de origen	EE.UU. y Colombia
Año de realización	2004.
Duración	110 min
Actores	Catalina Sandino Moreno (María), Yenny Paola Vega (Blanca), Guilied López (Lucy), Orlando Tobón (Don Fernando), John Alex Toro (Franklin),

#### a) PRIMER FRAGMENTO En la casa de María

1- Mira el fragmento **sin** sonido y marca en el cuadro la opción correcta:

a- Las dos chicas son...	<i>Hermanas</i>	<i>Amigas</i>	<i>Vecinas</i>
b- Hablan ...	<i>De un hombre</i>	<i>De la familia</i>	<i>Del dinero</i>
c- Están ...	<i>Contentas</i>	<i>Relajadas</i>	<i>Furiosas</i>
d- La casa es...	<i>Preciosa</i>	<i>Pobre y modesta</i>	<i>Lujosa</i>

2- ¿Cuál crees que es la última frase de María antes de irse a su dormitorio?

3- Mira nuevamente esta secuencia **con** sonido y marca las opciones correctas:

Las dos chicas hablan:

- *del padre*
- *del trabajo*
- *del dinero*
- *de la madre*
- *de un niño*
- *de un problema de salud*
- *del marido de una de ellas*

4. Post visionado:

a- ¿Qué crees que quiere hacer María ahora?

b- ¿Por qué está tan enfadada?

c- ¿Por qué hay tanta tensión entre las dos? ¿Cuál es el motivo del conflicto?

d- ¿Qué harías tú en su lugar?

#### b) SEGUNDO FRAGMENTO En el “laboratorio”

1- Antes de ver la secuencia, lee esta lista y numera los acontecimientos en el orden en que crees que suceden:

<i>ANTES DE VER</i>	<i>ACONTECIMIENTOS</i>	<i>DURANTE EL VISIONADO</i>
	a- Javier, el barbudo, le toca la panza a María.	
	b- Un hombre con delantal le pone a María un	

	spray anestésico en la boca.	
	c- El hombre del delantal llena las pepas de cocaína con una máquina especial.	
	d- María se acuesta en una cama.	
	e- María empieza a tragar las pepas.	
	f- El hombre del delantal le da una pastilla a María.	

2- Mira ahora la secuencia con sonido para corroborar tus hipótesis (en la columna de la derecha).

3- Post visionado: ¿qué consejos le darías a María?

*Deberías...*

*Tendrías que ...*

*Imperativo*

*No + Imperativo*

*Te aconsejo / recomiendo / sugiero + que + Subjuntivo*

c) TERCER FRAGMENTO En el aeropuerto de Nueva York

1ra) escena: en la sala de recogida de equipaje

1- ¿Por qué crees que el policía decide interrogar a María?

Después de ver la escena: ¿Te sorprende que el policía sea bilingüe, español inglés?

2da) escena: en el cuarto de inspección. Mira la escena y completa los datos

10- Nombre y apellido de la pasajera:

11- Número de visitas a EE.UU:

12- Alojamiento en Nueva York:

13- Contacto con su hermana:

14- Precio del tiquete:

15- Trabajo en Colombia:

16- Origen del dinero para el tiquete:

17- Sospecha de la mujer policía:

18- Intención de la mujer policía:

3ra) escena: en los servicios

¿Por qué crees que la mujer policía no deja sola a María?

4ta) escena: en el pasillo. Mira la escena y marca la opción correcta:

1- Los policías le dicen a María que

- a) está enferma
- b) tiene SIDA
- c) está embarazada

2- María dice que el pasaje se lo compró

- a) la hermana
- b) un amigo
- c) su madre

3- El amigo se llama

- a) Washington
- b) Wilson
- c) Franklin

5ta) escena: a la salida del aeropuerto

- 1- ¿Quiénes son las personas en la furgoneta?
- 2- ¿Cuál es el problema?

## BIBLIOGRAFÍA

- Amenós Pons, J. "Cine, lengua y cultura", *Frecuencia L*, 3, 1996, pp. 50-52.
- Amenós Pons, J. "Cine y literatura", *Frecuencia L*, 7, 1998, pp. 25-31.
- Amenós Pons, J. "Usos orales de la lengua en los diálogos de cine", *Frecuencia L*, 9, 1998, pp.17-23.
- Amenós Pons, J. "Largometrajes en el aula de ELE: algunos criterios de selección y explotación", *Actas del X Congreso Internacional de Asele*, 2000, pp. 769-784.
- Baddock, B. *Using Films in the English Class*, Prentice Hall, Phoneix, 1996.
- Golden, J. *Reading in the Dark. Using Films as a Tool in the English Classroom*, NCTE, Oregon, 2001.
- Rojas Gordillo, C., "El cine español en la clase de ELE: una propuesta didáctica", en [www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html](http://www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html), 2003.
- Stempleski, S. y Tomalin, B. *Film*, OUP, Oxford, 2001.
- Vázquez, L. "El cine como vehículo de cultura en clase de ELE", *Frecuencia L*, 32, otoño 2006, pp. 36-43.
- Zamora Pinel, F. "Aplicación del cine a la clase de ELE", *Cuadernos Cervantes*, 33, 2001, pp. 32-36.

# La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas – revisión de ayer para propuestas de hoy

REYES LLOPIS GARCÍA  
RWTH AACHEN UNIVERSITY  
[reyes.llopisgarcia@romanistik.rwth-aachen.de](mailto:reyes.llopisgarcia@romanistik.rwth-aachen.de)

Reyes Llopis García es *Doctor Europæus* en Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid). Su tesis doctoral, llamada *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de E/LE* se defendió en enero de 2009. Actualmente es profesora de Lingüística y E/LE en la RWTH Aachen University (Alemania) pero se incorporará al Departamento de Español y Portugués de Columbia University (Nueva York) a partir del curso académico 2009-2010. Sus líneas de investigación están centradas en la didáctica de gramática, el desarrollo de las destrezas en el aula y la aplicación de las nuevas tecnologías al mundo de E/LE.

**Resumen:** Dentro del marco de la Adquisición de Segundas Lenguas, este artículo pretende dar una perspectiva global de la enseñanza de gramática en el aula de lenguas extranjeras y de su evolución histórica. El objetivo es entender el lugar que actualmente ocupa en la investigación la instrucción formal de gramática y presentar sus últimas tendencias. Por un lado, para la enseñanza explícita de formas meta, se introduce la Gramática Cognitiva en general y su enfoque Operativo para E/LE en particular. Y por otro lado, se discute la utilidad de las metodologías de foco en la forma en general, y de la Instrucción de Procesamiento en particular para la práctica de estructuras en el aula. Se plantea aquí la unión metodológica de ambas propuestas para promover la conexión de formas lingüísticas y sus significados, con el propósito de proporcionar a los aprendientes una *comprensión* de gramática que les permita controlar su propio aprendizaje y construir significados basados en su intención comunicativa.

**Palabras clave:** adquisición de segundas lenguas, conexión de forma y significado, didáctica de gramática, procesamiento, instrucción formal, gramática cognitiva, Gramática Operativa, foco en la forma.

## 1. LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS: UNA INTRODUCCIÓN

La Adquisición de Segundas Lenguas (en adelante ASL) es el campo de la Lingüística que trata el aprendizaje de una lengua diferente a la materna. Su

ámbito de acción es variado y puede tratarse desde muchas perspectivas<sup>1</sup>: psicología, sociología, análisis del discurso, ciencias cognitivas encargadas del procesamiento del lenguaje, pragmática, lingüística aplicada y, por supuesto, didáctica y aprendizaje de lenguas. En estrecha relación con estas dos últimas disciplinas, el marco teórico de la ASL reflexiona “sobre el conocimiento y la adquisición de una competencia y de una serie de habilidades que nos permiten hacer uso de un instrumento de comunicación que no somos capaces de aprender tal como aprendimos nuestra lengua materna” (Baralo, 1999, p.7).

El proceso de aprendizaje puede tener lugar tanto en un contexto de instrucción como a través de la exposición a la lengua y/o la inmersión en el país donde ésta se habla. El primer caso se refiere al concepto de “lengua extranjera” (LE) y el segundo se conoce como “segunda lengua” (L2). La asimilación de una LE/L2, según Krashen (1985, 1989) puede darse de dos formas: o bien la lengua se *aprende* (es decir, conscientemente y a través de instrucción) o bien *se adquiere* (inconscientemente y a través de la exposición a *input* comprensible en la L2). Sea cual fuere el caso, la ASL trata todos los escenarios posibles, incluidos los que mezclan contextos de adquisición en un ambiente de LE o aprendizaje en situaciones de inmersión, pues en realidad las fronteras entre el aprendizaje y la adquisición son difusas.

Al contrario de lo que pueda pensarse al encontrar la vasta colección de bibliografía e investigación en el campo (ver Doughty & Long, 2003, y Hinkel, 2005 para una completa revisión), la ASL es en realidad una disciplina bastante joven. Sus orígenes se estiman a finales de los años 60, cuando S.P. Corder publicó su artículo “La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua”. En este trabajo se adjudicó por primera vez un papel activo a los errores del aprendiente en la construcción de conocimiento. Hasta ese momento, el proceso de aprendizaje de una L2 se había estudiado independientemente del propio aprendiente: dominaba el análisis contrastivo de lenguas para definir sus similitudes y buscar las diferencias, concentrando los esfuerzos de didáctica en las últimas.

Gass (1995) buscó definir la ASL y estableció que aún se necesitaba profundizar más en la investigación para poder definirla apropiadamente, pues su radio de acción es demasiado amplio. Sin embargo, y a pesar de la variedad temática en ASL, Gass identificó una característica indiscutible: la ASL es la “base para comprender el aula de lenguas” (p.6<sup>2</sup>). Esta relación entre la ASL y la enseñanza de lenguas es altamente controvertida, pero al mismo tiempo tiene una enorme

---

<sup>1</sup> Se recomienda la lectura del capítulo introductorio de Doughty & Long (2003) para obtener una sólida panorámica del alcance y los intereses de la ASL como disciplina.

<sup>2</sup> Las fuentes citadas de autores no hispanohablantes han sido traducidas por la autora de obras que no están disponibles en español.

importancia, pues funciona en ambos sentidos y tanto los profesores como los investigadores “necesitan trabajar conjuntamente para determinar cómo se han de evaluar los hallazgos de la ASL, cuáles usar y cómo se han de aplicar a las situaciones del aula” (p.16).

De acuerdo con todo lo anterior, la perspectiva de repaso histórico que se ofrece aquí trata esta relación entre las teorías lingüísticas de aprendizaje/procesamiento de L2 y de sus aplicaciones a la enseñanza, de manera que el aprendizaje (e incluso la adquisición) puedan promoverse y entenderse mejor. En definitiva, interesan los efectos de la instrucción gramatical en el aula de L2/LE y por eso es importante caracterizar a qué nos referimos con el término *instrucción*.

La instrucción puede definirse como un acercamiento sistemático y programado a una L2/LE por medio de una explotación de aspectos lingüísticos que provea el contexto de trabajo necesario para que los alumnos aprendan. El contexto del aula de LE y cualquier metodología que dentro de ella se aplique pueden enmarcarse aquí también, dada la amplitud de la definición anterior.

## 2. EL PAPEL DE LA INSTRUCCIÓN FORMAL EN ASL

En el mundo de ASL hay tendencias que separan los contextos de inmersión (que ocurren de forma natural y sin instrucción por medio de la exposición a la L2) de los de instrucción, que tienen lugar cuando el aprendiente se apoya en ayuda externa para aprender la L2 y que típicamente se refiere al aula de LE. Dentro de esta segunda tendencia, Doughty (2004) enfatiza la importancia de comparar la eficacia de diferentes metodologías y acercamientos a la gramática para que puedan arrojar luz sobre cómo se desarrolla la interlengua del aprendiente. Los argumentos en favor de este punto de vista estipulan que la instrucción podría influenciar una serie de aspectos:

- Las estrategias de procesamiento de los aprendientes. La instrucción formal motiva las que promueven el crecimiento de la interlengua y trata de alterar las que son negativas, pues dificultan o retrasan la comprensión de estructuras.
- Motivación para el aprendizaje, aplicando metodologías que fomenten un progreso que el aprendiente pueda ver, y trabajando con tareas que le permitan hacerse cargo de su propio desarrollo lingüístico.
- El grado de fluidez al que el aprendiente puede llegar en las fases finales de su aprendizaje. Esto se consigue con programas de enseñanza que se centran en ofrecer práctica controlada para corregir, modificar y consolidar el conocimiento adquirido.

- En contextos de inmersión, la instrucción formal permite al estudiante ejercitar y desarrollar su interlengua en un ambiente controlado que le ayudará a lograr precisión y corrección.
- Si el aprendiente no se encuentra en inmersión lingüística, la instrucción puede dar a los estudiantes suficientes oportunidades y la calidad necesaria para aprender la lengua extranjera con éxito.

Doughty (2003, 2004) expone que la cuestión clave de la instrucción formal “es si la ASL de los adultos implica, en general, procesamiento implícito o explícito y si la instrucción más efectiva es implícita o explícita” (2003, p.256). Cadierno (1995), al debatir la cuestión anterior y a la luz de los resultados de su propia investigación sobre el indefinido en E/LE, abogó por la instrucción fomal, diciendo que “en lugar de discutir si la instrucción formal propiamente dicha marca una diferencia en la ASL, sería más apropiado considerar *qué tipo* de instrucción formal sería la más efectiva” (p.190). Robinson & Ellis, en una reciente revisión de los efectos de la instrucción fomal en la investigación de ASL (derivados del estudio de Norris & Ortega en 2000), plantearon que la instrucción *explícita* que dirige a los aprendientes a hacer conexiones de forma y significado es “más efectiva en favorecer la evaluación posterior a la instrucción del aprendizaje de formas, comparada con situaciones *implícitas*, donde los aprendientes no promueven o demuestran tal percepción” (p.498-499).

La cuestión relacionada con este tema aún se encuentra en activo y dinámico debate, pero la investigación realizada hasta el momento parece apoyar el argumento de que la instrucción explícita tendrá mayores y mejores efectos para los aprendientes que deben tratar con estructuras gramaticales complejas<sup>3</sup>.

Housen & Pierrard (2005) dan múltiples razones a favor de trabajar con instrucción formal en ASL y a continuación se presentan varias de ellas desde el punto de vista de E/LE:

- El creciente número de personas que actualmente estudian E/LE en todo el mundo<sup>4</sup> en academias de lengua, cursos específicos, universidades, manuales y otros materiales, bibliografía de E/LE, etc. Considerando este dato, investigar en el marco de E/LE está justificado desde su validez sociológica, pues su alcance

---

<sup>3</sup> “Estructura gramatical compleja” se refiere a todas aquellas formas que o bien tienen una fuerte carga morfológica, bajo valor léxico o semántico, o bien una combinación de todo lo anterior. Por lo general, la estructura no se percibirá ni procesará desde el *input* si no hay una instrucción que dirija la atención de los aprendientes explícitamente hacia estas formas.

Recomendamos al lector consultar Housen & Pierrard (2005) para ver una serie de estudios que apoyan este argumento.

<sup>4</sup> El Instituto Cervantes estima que el número de aprendientes de E/LE es aproximadamente 14 millones. Para más detalles ver:

[http://www.elpais.com/articulo/semana/lengua/activo/estrategico/elpepueconeg/20080210elpneglse\\_6/Tes](http://www.elpais.com/articulo/semana/lengua/activo/estrategico/elpepueconeg/20080210elpneglse_6/Tes) y [http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/prensa/2008/noticias/noticia\\_08-05-21.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2008/noticias/noticia_08-05-21.htm).

será positivo para estudiantes, profesores, diseñadores de materiales, autores de manuales o planificadores lingüísticos.

- Teniendo en cuenta las dificultades que el aprendizaje y la enseñanza de E/LE suponen, es necesario llevar a cabo más investigación para dar respuestas a las dos caras de esta misma moneda, así como para unificar ambas eficazmente en el aula.
- La lengua española se percibe como compleja, pues incluye numerosas dicotomías que dificultan su aprendizaje. La selección modal, las preposiciones *por* y *para*, el contraste del indefinido y el imperfecto o los verbos *ser* y *estar* son excelentes ejemplos ilustrativos de este argumento. Por tanto, la investigación en el marco de E/LE es de interés para intentar descubrir cuál es la verdadera naturaleza del lenguaje, de sus componentes y de las relaciones entre ellos.

Todos los argumentos anteriores pueden agruparse en una meta común: seguir investigando para encontrar un método de enseñanza que incluya los fundamentos del procesamiento de la LE y contribuya en la búsqueda de respuestas a la pregunta de cuál es el papel de la instrucción explícita en la ASL.

### 3. INSTRUCCIÓN GRAMATICAL DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA ASL

Considerado uno de los “puntos calientes” en ASL, el tema de la gramática es fuente de polémica. ¿Se necesita gramática en el aula de L2/LE? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipo de gramática y cuánta? Lee & VanPatten (2003, p.123) hablan sobre los usos tradicionales de la gramática en las aulas americanas (y sus opiniones son fácilmente trasladables a otros países) y la describen como “mayormente mecánica, con un foco exclusivo en utilizar una forma gramatical para *producir* algún tipo de enunciado”.

Los años 80 y 90 vieron nacer el llamado enfoque comunicativo, en el que la gramática apenas tenía presencia en el programa de clase y si se enseñaba, era de manera casi “clandestina”, sin referencia específica a metalenguaje y con el foco en nociones lingüísticas que se expresaban a través de formas (Santos Gargallo, 1999, ofrece una excelente revisión histórica de las metodologías de enseñanza en E/LE).

Hoy en día, sin embargo, se ha reconsiderado el papel de la gramática y se están llevando a cabo intentos de reconciliarla con el enfoque comunicativo, aunque la cuestión continúa siendo problemática, pues muchos profesores tienden a considerar la gramática como una serie de formas lingüísticas desconectadas entre sí y que pueden usarse en muchos contextos. Esta perspectiva trata las categorías lingüísticas (tiempos verbales, tipos de oraciones, sintagmas, etc.)

independientemente de su significado o como unidades con significado que cambian según el contexto (Byrd, 2005 revisa y discute estas y otras ideologías de los profesores).

Dado que el enfoque comunicativo continúa floreciendo en el aula de LE, Byrd (2005) señala que la cuestión más importante relativa a la instrucción gramatical se refiere al foco: ¿foco en la forma o foco en las formas?

### 3.1. EL FOCO EN LA FORMA

El término “foco en la forma” (en adelante FF) lo acuñó por primera vez Long a finales de los años 80. Su intención era buscar un hueco apropiado para la gramática dentro del enfoque comunicativo. En aquella época, poco a poco comenzaba a atraer la atención de los investigadores la idea de hacer estudios en un ambiente de clase supervisado que controlara las numerosas limitaciones que los aprendientes parecían tener (a pesar de estar recibiendo *input* comprensible y de tener numerosas oportunidades de trabajar en situaciones comunicativas). La Hipótesis del *Input* (Krashen, 1985, 1989) y la noción de adquisición natural que imperaba en ASL tenían enorme presencia en el aula de LE, pero la idea de que una instrucción explícita pudiera ayudar a los aprendientes a acelerar su proceso de adquisición había empezado a ganar atractivo.

Siguiendo la idea anterior, el FF se basa en la siguiente cuestión: si los aprendientes deben percibir algún aspecto del *input* en L2 pero por alguna razón no lo hacen o no pueden hacerlo, entonces se necesitará una instrucción (fundamentalmente centrada en tareas de negociación e interacción) que los “reconduzca” para que lo consigan:

Tal tipo de *feedback* atrae la atención del aprendiente hacia las discrepancias que ocurren entre el *input* y el *output*, es decir, hace que se centren en la forma y puede promover la percepción de los tipos de estructuras para las que una pura dieta de *input* comprensible no es suficiente (Long & Robinson, 1998, p.23)

Sin embargo, es importante distinguir entre FF y foco en las formas. Este último enfoque es el que tradicionalmente se ha utilizado para componer el curriculum de L2/LE y está dividido en unidades que tratan las formas gramaticales como elementos básicos separados de significado y contexto. La distinción primaria entre ambos tratamientos de la gramática se encuentra en que el FF “implica actividad previa con el significado antes de que la atención a los aspectos gramaticales sea efectiva” (Doughty & Williams, 1998, p.3), mientras que con el foco en las formas el trabajo con los significados no es un requisito.

Según Long & Robinson (1998), el FF “consiste en un desplazamiento ocasional de la atención a los aspectos lingüísticos codificados –por los profesores y/o uno o más

estudiantes- producido porque se perciben problemas de comprensión o producción” (p.23). De esta forma, el FF establece una relación cognitiva entre el aprendiente y la forma lingüística, y permite así un procesamiento basado más en percepción y en comprensión, y menos en memorización. Así, se hace posible trabajar en el *input* que aparece (accidentalmente o indicado por el profesor) en el aula comunicativa y hace que las formas lingüísticas sean más notorias para que el alumno pueda prestarles atención.

A pesar de la definición anterior de Long & Robinson, el FF se ha trabajado y operacionalizado desde muchas perspectivas (algunas de las cuales han regresado hacia enfoques estructuralistas), por lo que con el tiempo se han ido produciendo cambios en su concepción y aplicación. Hoy en día, el concepto de FF (tal y como también le ocurrió al enfoque comunicativo en su momento) se utiliza para definir diversos acercamientos a las conexiones de forma y significado<sup>5</sup>. De cualquier forma, casi todos estos acercamientos utilizan el FF con una combinación de información explícita y algún tipo de *input* especialmente trabajado con el apoyo de cuadros, colores, textos orales o estructuración determinada.

Cadierno (2008), después de revisar los tratamientos de gramática presentes durante los últimos 30 años en el aula de L2, concluye que el FF es el mejor tipo de instrucción gramatical, pues con él se pueden unir la presentación de contextos comunicativos con las formas lingüísticas y sus significados, y favorecer así que el aprendiente preste atención a las conexiones entre forma y significado que pueden y deben hacerse.

### 3.2. LA INSTRUCCIÓN DE PROCESAMIENTO

Una de las operalizaciones posibles del FF que están presentes en la literatura de ASL (aunque ciertamente no es la única disponible<sup>6</sup>) es la llamada Instrucción de Procesamiento (VanPatten, 1996, 2002, 2004, 2007). Esta metodología, presente en el ámbito de la investigación desde principios de los años 90, da a los aprendientes la oportunidad de procesar formas meta por medio de actividades con un *input* que ha sido especialmente estructurado para aumentar las posibilidades de desarrollo de la interlengua y una eventual adquisición. Sin embargo, para que la adquisición tenga lugar no basta con exponer al aprendiente a un *input* cualquiera, sino que éste tiene que ser *comprensible*, pues “aunque la comprensión no garantiza la adquisición, la adquisición no sucede si la comprensión no tiene lugar” (VanPatten, 2007, p.115). Por eso, aun teniendo las condiciones necesarias y

---

<sup>5</sup> Para una revisión histórica del FF y de los diferentes acercamientos que éste trata en la literatura de ASL, se recomienda la lectura de Williams, 2005.

<sup>6</sup> Otros modelos teóricos que utilizan el FF como aplicación al aula de L2/LE incluyen la Teoría de Adquisición de Destrezas de DeKeyser (DeKeyser & Sokalski, 1996, DeKeyser, 1998) o la Hipótesis del *Output* de Swain (1998ab, y también Izumi & Bigelow, 2000).

favorables, el aprendiente no será capaz de descifrar todo el contenido del *input*, sino que se fijará en ciertos elementos mientras que otros le pasarán desapercibidos y serán ignorados. Para poder asimilar el *input*, es necesario que el significado que se transmite y su referente, es decir, la forma lingüística, se detecten y ensamblen conjuntamente en la mente del hablante. Este acontecimiento, parte del procesamiento, se conoce como “conexión de forma y significado” (CFS) e implica la comprensión de una forma. Por tanto, cuando una CFS tiene lugar puede hablarse de *input* detectado y que, si se procesa con éxito, podría llegar a convertirse en *intake*<sup>7</sup>.

Lo que hace la Instrucción de Procesamiento (IP), entonces, es identificar problemas de procesamiento existentes y tratar de resolverlos, pues se centra en las formas meta que son difíciles de procesar con las metodologías gramaticales tradicionales. Así puede asegurarse que la CFS que se busca pueda realizarse correctamente en las actividades estructuradas que se diseñan para ello, y que conducen a los aprendientes a modificar sus estrategias de procesamiento erróneas. El foco está en trabajar con la comprensión/interpretación de formas meta<sup>8</sup>, pues se parte del supuesto de que su correcta comprensión en el *input* puede derivar en *intake*, el cual a su vez tiene más posibilidades de ser incorporado a la interlengua del aprendiente, haciéndola progresar en conocimiento. Así aumentan las posibilidades de que los aprendientes comprendan la forma meta y la procesen con éxito, incluso con efectos a largo plazo<sup>9</sup>.

#### 4. A FAVOR DEL FOCO EN LA FORMA

Los lingüistas a menudo se quejan de que los métodos que se usan en las clases de lengua extranjera no se corresponden con lo que ellos investigan sobre el lenguaje, y lamentan que sus conocimientos se pasen por alto en el diseño de métodos y actividades. Por otra parte, los profesores de lenguas extranjeras se quejan de que los conocimientos de los lingüistas simplemente son poco prácticos con los asuntos de clase, porque en las teorías lingüísticas actuales no se pueden encontrar los elementos que puedan ser útiles en el día a día y que proporcionen directrices firmes sobre las que basar los métodos didácticos (Achard, 2004, p.167).

---

<sup>7</sup> El término *intake* fue primeramente acuñado por Corder en 1967 (Muñoz Licerias, 1996, p.36): “una forma lingüística no adquiere necesariamente el estatuto de dato de entrada por el mero hecho de que se le presente al alumno en el aula [...] y parece razonable suponer que es el alumno quien controla dichos datos, o para ser más exactos, su toma (“intake”)”. El *intake* es el *input* que el aprendiente ha detectado y que podría ser conocimiento que se incorporara eventualmente a la interlengua del hablante.

<sup>8</sup> Sin embargo, es relevante mencionar que hay un número creciente de estudios que muestran que la IP aplicada a la producción de estructuras meta (*output*) también resulta en ganancias de aprendizaje muy significativas. Llopis García (2007) es uno de ellos.

<sup>9</sup> La tesis doctoral de la autora recoge y explica todas las investigaciones realizadas dentro del marco de la IP hasta la fecha, así como una explicación exhaustiva de la metodología y el Modelo de Procesamiento del *Input* en el que está incluida.

Hoy en día son muchos los lingüistas y profesores que comparten esta visión de desunión presentada por Achard: Collentine (2003), Grove (2003), Ruiz Campillo (2007), Langacker (2008 a y b), Tyler (2008), o Llopis García (2008) son algunos ejemplos. El trabajo de Tyler es especialmente interesante, pues se puso por meta probar la afirmación anterior y examinó el contenido de artículos publicados sobre ASL en revistas especializadas. Después de repasar más de 400 artículos, Tyler encontró que solamente 21 se centraban en algún aspecto específico de gramática (con la excepción de aquellos estudios sobre pronunciación). Además, la autora también repasó los manuales más populares de inglés como L2 y concluyó que la tipología de actividades era básicamente la misma utilizada en las metodologías estructuralistas de los años 50.

Bien entrados en el siglo XXI, esta falta de acuerdo tan significativa entre la investigación teórica y práctica general en clase continúa planteando un serio reto para la ASL. Hay una gran necesidad de investigación que se centre en unir, combinar, aliar y probar diferentes acercamientos de ASL a la instrucción formal, pues su desarrollo podrá ayudar a la creación de nuevos y más efectivos materiales de enseñanza, a la mejor formación de profesorado, a una más completa planificación de programas de enseñanza y a métodos de evaluación eficaces.

Doughty (2003) afirma que la investigación debería dar prioridad a trabajar con formas de instrucción que, mediante el foco en la forma, estudien el procesamiento de L2. Pica (2005) no sólo se muestra de acuerdo con el argumento anterior, sino que además expresa de manera certera esta visión:

Los investigadores deben también desarrollar formas de operacionalizar y estudiar los procesos de reestructuración e internalización que ocurren después de que los aprendientes han percibido el *input* y lo han procesado como *intake*. Las intervenciones [pedagógicas] diseñadas para estimular estos procesos no sólo proveerán información sobre la progresión de *input-intake-reestructuración-internalización*, sino que servirán como base para [crear] materiales y actividades que pueden aplicarse según las necesidades del aula (p. 277)

Robinson & Ellis señalan que “algunos aspectos de una L2 requieren conciencia y/o atención a la forma lingüística –el aprendizaje implícito no es suficiente para una ASL con éxito– y el foco en la forma mejora el ritmo y maximiza los logros en L2” (2008, p.7).

## **5. EL ALIADO TEÓRICO DEL FOCO EN LA FORMA: LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA**

Cadierno (2008, p.264) resalta además las ventajas de trabajar con este acercamiento a la gramática desde un enfoque cognitivo:

Con la clave en el foco en la forma, en las relaciones entre significados y en el uso del lenguaje en contextos comunicativos [el FF] está más

en consonancia con la visión del lenguaje propuesta por la lingüística cognitiva, por lo que se espera que se beneficie con sus fundamentos teóricos.

Esta visión del lenguaje que propone la Lingüística Cognitiva se centra en la relación inseparable que existe entre forma y significado y que representa al lenguaje como parte de nuestro sistema cognitivo general, o sea, de nuestro pensamiento. Se toma en cuenta la intención comunicativa del hablante y su uso del lenguaje alrededor de la construcción de significados a través de las formas lingüísticas. De esta forma, todos los hablantes (nativos y no nativos) expresan significado de acuerdo con cómo perciben la realidad y cómo quieren expresar su perspectiva. En otras palabras una misma situación será descrita con diferencias por los hablantes porque será percibida siempre de acuerdo con las perspectivas y visiones que cada uno extraiga de ella.

Desde esta comprensión de lo que es la lengua (representación fónica del pensamiento), la gramática deja de ser un conjunto arbitrario de formas y reglas que se usan en contextos (significativos o no), y pasa a convertirse en la herramienta necesaria que permite a los aprendientes constuir una nueva realidad en la L2 por medio de conexiones de forma y significado. Desde el enfoque cognitivo es posible encontrar otras maneras de operacionalizar estas conexiones. El objetivo será siempre que los estudiantes no tengan que trabajar con listados de formas y puedan manejar valores de operación que reduzcan todos los contextos posibles a una decisión formal basada en su intención comunicativa.

Dentro del enfoque cognitivo, la Gramática Operativa (Ruiz Campillo, 2007ab, 2008) parte de esta base y permite al aprendiente *ser dueño* de su comunicación y dominar en cada momento qué quiere decir y por qué. Esta Gramática está dirigida a la enseñanza de formas lingüísticas y consiste en buscar valores de operación prototípicos que permitan restringir los usos posibles de una forma lingüística para manejarlos con un mínimo de estos valores. El objetivo es que el aprendiente pueda ser capaz de producir un número ilimitado de enunciados sin tener que aprender cada contexto de uso individualmente.

Por tanto, por medio de la combinación de metodologías de foco en la forma (como la Instrucción de Procesamiento) y acercamientos cognitivo-operativos a la gramática se puede:

- Hacer a los estudiantes conscientes de la naturaleza de las formas lingüísticas y de los propósitos comunicativos que implican (en lugar de tratar su gramática en el aula como una tarea más a completar durante la instrucción, al lado e independientemente de otras tareas como las de expresión oral o escrita).

- Llamar su atención al hecho de que, para comunicar ideas con éxito y significativamente en la L2, necesitan utilizar formas y que si no las unen a sus significados, no podrán comunicarse con precisión y efectividad.
- Afirmar rotundamente que lo que dicta la selección de estructuras lingüísticas no es la relación entre las mismas y una miríada de contextos –expresar duda, hablar de sentimientos, comunicar rutinas, información compartida, estados, cambios, lugar, hora, dinamismo, narraciones repetidas, etc. –, tal y como se enseña en la actual aula nociofuncional de E/LE, sino que hay una perspectiva más amplia que incluye el *objetivo de comunicación* del propio aprendiente.
- Preparar a los alumnos para superar las barreras de procesamiento a las que se enfrentan por medio de información explícita sobre estrategias de aprendizaje, dirigiendo su atención hacia el camino correcto para procesar con éxito<sup>10</sup>.
- Asegurar que las conexiones de forma y significado en la LE se fijen con la práctica estructurada en tareas tanto de interpretación (*input*) como producción (*output*), pues de esta manera se consigue un acercamiento más completo a la realidad del aula de E/LE.

En suma, la pregunta que la investigación debe tratar de responder es: ¿cómo afectaría al proceso de adquisición un tipo de instrucción que considerara como *intake* potencial tanto el *input* como el *output*, y que otorgara a los aprendientes más responsabilidad gramatical a la hora de procesar y crear una situación comunicativa?

## 6. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha hablado de lo que es la Adquisición de Segundas Lenguas y de cuáles han sido y son las áreas de investigación en su marco. Se ha puesto especial interés en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras y se ha tomado como punto de partida que la instrucción gramatical explícita ayuda, motiva y allana el camino hacia la adquisición.

Con ello se ha querido:

- Dar una visión de conjunto sobre la evolución de los diversos acercamientos a la gramática y su didáctica, pues es necesario conocerlos y entenderlos para poder familiarizarse con los enfoques actuales. Para comprender dónde está el presente de la ASL es necesario saber desde dónde llega y por qué.

---

<sup>10</sup> Sobre las estrategias de aprendizaje destaca el trabajo de Vázquez *et al* (2009), cuyas investigaciones se han traducido en la próxima publicación de manuales para estudiantes universitarios centrados en el aprendizaje de E/LE con las estrategias como guía para el desarrollo consciente de la interlengua. Ver bibliografía.

- Hacer consciente a la comunidad lingüística de que la distancia entre la lingüística teórica y la didáctica de lenguas no es tan insalvable como se ha venido afirmando y que la colaboración de ambas es necesaria y crucial para entender cómo funciona realmente la ASL y cómo podemos marcar una diferencia en la calidad de su desarrollo.
- Afirmar que la gramática ES comunicación y que es el hablante quien construye el significado de su mensaje por medio de la selección de formas lingüísticas concretas.
- Presentar la idea metodológica de que las formas lingüísticas son inseparables de sus significados y que poner el foco en la forma permite al aprendiente comprender tanto el *input* que recibe como el *output* que produce, y que no es necesario prescindir de lo comunicativo para enseñar gramática significativamente.

Es necesario seguir investigando sobre cómo podemos proporcionar al aprendiente las herramientas cognitivas necesarias para construir significados en la L2 a través la enseñanza explícita de gramática. Devolverle al hablante (nativo o no) su papel crucial en el proceso de comunicación le independizará de la memorización de reglas, excepciones, contextos o combinaciones. También le permitirá crear lenguaje sobre unas premisas lógicas que le capaciten para seleccionar una forma específica y expresar el significado *exacto* que tiene en mente. Para ello, desde aquí se proponen los enfoques cognitivo-operativos para la presentación explícita de formas gramaticales en el aula de E/LE, y el foco en la forma como metodología para su práctica. El tiempo y el trabajo con ellos decidirán si la propuesta fue acertada o no.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achard, M. 2004. Grammatical Instruction in the Natural Approach. En Achard, M. & Niemeier, S. (Eds.). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Mouton de Gruyter, Berlín. Págs. 165-194.
- Baralo, M. 1999. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Ed. Arco/Libros, Madrid.
- Byrd, P. 2005. Instructed Grammar. En Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey. Págs. 545-561.
- Cadierno, T. 1995. Formal Instruction from a Processing Perspective: An Investigation into the Spanish Past Tense. *The Modern Language Journal*, vol. 79(2). Págs. 179-193.
- Cadierno, T. 2008b. Motion events in Danish and Spanish: A focus on form pedagogical approach. En De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Mouton de Gruyter, Berlín/Nueva York. Págs. 259-294.
- Collentine, J. 2003. The Development of Subjunctive and Complex-Syntactic Abilities among FL Spanish Learners. En Lafford, B. & Salaberry, R. (Eds.)

- Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*. Ed. Georgetown University Press, Washington. Págs. 74-97.
- Corder, S.P. 1967 (1996). La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua. En Muñoz Licerias, J. (Ed.) *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Ed. Visor, Madrid. Págs. 31-40.
- DeKeyser, R. & Sokalski, K. 1996. The Differential Role of Comprehension and Production Practice. *Language Learning*, vol. 46(4). Págs. 613-642.
- DeKeyser, R. 1998. Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. CUP, Cambridge. Págs. 42-63.
- Doughty, C. & Williams, J. 1998. Issues and Terminology. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. CUP, Cambridge. Págs. 1-11.
- Doughty, C. & Long, M. 2003. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Ed. Blackwell Publishing, Oxford.
- Doughty, C. 2003. Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. En Doughty, C. & Long, M. (Eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing, Oxford. Págs. 256-310.
- Doughty, C. 2004. Effects of Instruction on Learning a Second Language: A Critique of Instructed SLA Research. VanPatten, B., Williams, J., Rott, S. & Overstreet, M. (Eds.) *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey. Págs. 181-202.
- Gass, S. 1995. Learning and Teaching: The Necessary Interaction. En Eckmann, F., Highland, D., Lee, P., Mileham, J. & Rutkowski, R. (Eds.) *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey. Págs. 3-20.
- Grove, C. 2003. The Role of Instruction in Spanish Second Language Acquisition. En Lafford, B. & Salaberry, R. (Eds.) *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*. Ed. Georgetown University Press, Washington. Págs. 287-319.
- Hinkel, E. 2005. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey.
- Housen, A. & Pierrard, M. 2005. *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. Mouton de Gruyter. Berlín-Nueva York.
- Izumi, S. & Bigelow, M. 2000. Does Output Promote Noticing and Second Language Acquisition? *TESOL Quarterly*, vol. 34(2). Págs. 239-278.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, Londres.
- Krashen, S. 1989. We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, vol.73(4). Págs. 440-464.
- Langacker, R. W. 2008a. Cognitive Grammar as a Basis for Language Instruction. En Robinson, P. & Ellis, N.C. (Eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge, Londres. Págs. 66-88.
- Langacker, R. W. 2008b. The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy. En De Knop, S. & De Rycker, T. (Eds.) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Mouton de Gruyter, Berlín/Nueva York. Págs. 7-36.
- Lee, J.F. & VanPatten, B. 2003. *Making Communicative Language Teaching Happen*. McGraw-Hill, Nueva York.
- Llopis García, R. 2007. Procesamiento del *input* y mejora en el *output* para el aprendizaje de segundas lenguas: un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para el subjuntivo español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, vol. 1(1). Págs. 100-123. Disponible en línea [[http://www.nebrija.com/revista-linguistica/Vol\\_1\\_01.htm](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/Vol_1_01.htm)]

- Llopis García, R. 2008a. Input and Output Processing in Second Language Acquisition: A Case Study for the Spanish Subjunctive. En *33rd International LAUD Symposium (2008) Conference Papers*. LAUD (Linguistic Agency, University of Duisburg-Essen), Essen. Págs. 409-429.
- Long, M. & Robinson, P. 1998. Focus on form. Theory, research, and practice. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. CUP, Cambridge. Págs. 15-41.
- Muñoz Licerias, J. (Ed.) *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Ed. Visor, Madrid.
- Norris, J.M. & Ortega, L. 2000. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, vol. 50(3). Págs. 417-528.
- Pica, T. 2005. Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics. En Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey. Págs. 263-280.
- Robinson, P. & Ellis, N.C. 2008a. Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and L2 Instruction - Issues for Research. En Robinson, P. & Ellis, N.C. (Eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge, Londres. Págs. 489-545.
- Ruiz Campillo, J.P. 2007a. El concepto de *no-declaración* como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español. En *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2005-2006*, Pastor Villalba, C. (Ed.), Instituto Cervantes de Múnich. Disponible en línea [[http://www.cervantes-muenchen.de/es/05\\_lehrerfortb/02.html](http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/02.html)].
- Ruiz Campillo, J.P. (Revista *MarcoELE*) 2007b. Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: gramática cognitiva y ELE. *MarcoELE*, n°5. Disponible en línea [<http://www.marcoele.com/num/5/index.html>].
- Ruiz Campillo, J.P. El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad? *MarcoELE*, n°7. Disponible en línea [<http://marcoele.com/numeros/numero-7/>].
- Santos Gargallo, I. 1999. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* Ed. Arco/Libros, Madrid.
- Swain, M. 1998a. The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *Canadian Modern Language Review*, vol. 50(1). Págs. 158-164.
- Swain, M. 1998b. Focus on form through conscious reflection. En Doughty, C. & Williams, J. (Eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. CUP, Cambridge. Págs. 64-81.
- Tyler, A. 2008a. Cognitive Linguistics and Second Language Instruction. En Robinson, P. & Ellis, N.C. (Eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Routledge, Londres. Págs. 456-488.
- VanPatten, B. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Ablex Publishing Corporation, Nueva Jersey.
- VanPatten, B. 2002. Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, vol. 52(4). Págs. 755-803.
- VanPatten, B. (Ed.) 2004. *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey.
- VanPatten, B. 2007. Input Processing in Adult Second Language Acquisition. En VanPatten, B. & Williams, J. (Eds.) *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey. Págs. 115-136.
- Vázquez, G., Tayefeh, E., Ainciburu, C., Navas Mendes, A., & González-Planck, V. 2009 (en prensa). *Con dinámica: competencias y estrategias*. Ed. Klett, Stuttgart.
- Williams, J. 2005. Form-Focused Instruction. En Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum, Nueva Jersey. Págs. 671-691.

## Uso del diccionario en la clase de traducción: Algunas reflexiones

LUCIA I. LLORENTE  
Berry College  
[lllorente@berry.edu](mailto:lllorente@berry.edu)

MARY FITZHUGH PARRA  
Georgia State University  
[fitzhughparra@gsu.edu](mailto:fitzhughparra@gsu.edu)

Lucía I. Llorente: Doctora en Lingüística Románica por la Universidad de Washington (Seattle, WA). En la actualidad soy profesora asociada de español en Berry College (Rome, GA). Trabajo como generalista, es decir, enseño cualquiera de las asignaturas que se ofrecen en el programa de español: todos los niveles de lengua, literatura, cultura, lingüística, etc. En el ámbito de la investigación, me interesan los temas pedagógicos/metodológicos y de lingüística aplicada.

Mary Fitzhugh Parra: MA en Literatura Española de la Universidad de Georgia State (Atlanta, GA) y certificada como traductora español<>inglés por el Programa de Traducción e Interpretación de la misma universidad. Fue traductora y locutora en REE entre 1989 y 1995 y se ha dedicado a la enseñanza de lengua, tanto el inglés como el español, en Madrid y Atlanta (GA). En la actualidad trabaja como instructora en el Programa de Traducción de Georgia State, trabajo que ha fomentado su interés en la investigación sobre la pedagogía y metodología de la traducción.

**Resumen:** En este trabajo defendemos la idea de que la competencia en el uso del diccionario es un componente más de la destreza lingüística de los estudiantes de idiomas. Esta competencia muchas veces se da por sentada, pero la práctica demuestra que, aunque todos los estudiantes de una lengua extranjera saben utilizar un diccionario, muchos lo hacen de forma superficial, y de ahí derivan multitud de errores. Partiendo de una experiencia concreta, relacionada con un curso de introducción a la traducción, en este trabajo proponemos una serie de ejercicios para familiarizar a los estudiantes con la información disponible tanto en los diccionarios bilingües, como en los diccionarios monolingües y virtuales. Se trabajan la estructura de las entradas léxicas, los problemas derivados de la traducción de expresiones idiomáticas y los falsos cognados, así como la necesidad de prestar atención a la idea de variación lingüística (variación regional, de registro, etc.).

**Palabras clave:** enseñanza de ELE, enseñanza de la traducción, uso del diccionario

## 1. Introducción

Las reflexiones que siguen están relacionadas con el ámbito de la traducción, pues se derivan de las actividades realizadas en una clase de nivel avanzado dentro de un programa de español como lengua extranjera en una universidad estadounidense. El objetivo del curso no era la formación de traductores profesionales, sino proporcionar una introducción a este campo a los estudiantes avanzados. Así, se trataba de que los alumnos mejoraran su conocimiento de la lengua mediante la traducción. En el nivel de destreza lingüística del que estamos hablando (a partir de un quinto semestre de estudio de la lengua) la tarea de traducir es útil, y podríamos incluso decir que es necesaria, pues a este nivel las estructuras léxicas y sintácticas pueden ser comparadas y diferenciadas, como ayuda para lograr un mayor dominio, activo, de la lengua. Así por ejemplo lo defiende Snell-Hornby (1987:163), quien, sin embargo, rechaza el uso de esta actividad en las clases elementales, donde los estudiantes todavía tienen un conocimiento inadecuado de la lengua, y donde los ejercicios de traducción serían una actividad mecánica.

En un curso de este tipo, el uso de los diccionarios resultó fundamental. Aunque todos los estudiantes de una lengua extranjera saben utilizar un diccionario, muchos lo hacen de forma superficial; nuestros estudiantes no fueron una excepción, y de ese uso superficial se derivaron multitud de errores, algunos debidos a una selección inadecuada de los términos léxicos, y otros relacionados con el mal uso de esos términos. No pocos de esos errores, también, tuvieron que ver con la calidad de los diccionarios utilizados como fuente de información, ya que muchos de los estudiantes comenzaron valiéndose de un pequeño diccionario de bolsillo (a pesar de las instrucciones específicas que recibieron en contra de este instrumento de consulta). En esta misma línea, el uso de la red, tan extendido hoy en día, para solucionar los problemas léxicos de la traducción (de hecho, incluso de la redacción en los niveles básicos del aprendizaje de un idioma) supuso otra vía de errores: los alumnos con frecuencia encontraron palabras o expresiones de un registro inapropiado, o incluso inadecuadas, debido a que la fuente de consulta no era fiable.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Aunque en este trabajo nos estamos ocupando de una experiencia concreta, la clase de traducción como vehículo para mejorar el conocimiento lingüístico de los estudiantes avanzados, en realidad, los comentarios anteriores resultan también válidos tanto en las clases elementales de idioma, como en una clase de formación de traductores.

Cuando un estudiante de nivel elemental se enfrenta a una tarea de escritura, con frecuencia necesita traducir vocablos de su propio idioma que todavía no ha adquirido, y el proceso de utilización de fuentes de consulta es el mismo. De igual manera, los estudiantes que quieren

En este curso del que estamos hablando, los errores no sólo fueron cometidos por los alumnos; hubo un error fundamental por nuestra parte, a saber, dar por sentado que nuestros estudiantes eran competentes en el uso del diccionario, que no necesitábamos trabajar en sus habilidades a la hora de manejar un diccionario bilingüe o monolingüe. El contenido del curso trató fundamentalmente de la revisión de ciertos aspectos gramaticales conflictivos, tales como la posición de los adjetivos, los artículos definidos e indefinidos, las formas verbales, la voz pasiva y sus variantes, etc. Asimismo, se discutieron los aspectos específicos de ciertos ámbitos técnicos (el lenguaje legal, el de la medicina, el de los negocios, etc.). También se hizo referencia a las ideas de registro y tono. Los estudiantes, algunos de los cuales tenían el español como lengua materna, no tenían exámenes propiamente dichos, sino proyectos de traducción, tanto directa como inversa, de temática variada. Estos proyectos eran textos originales, no manipulados, cuya estructura formal se relacionaba con los aspectos teóricos trabajados en la clase.

Sólo las dos horas iniciales del curso estuvieron dedicadas a practicar expresamente el uso de los diccionarios, tanto el bilingüe como los monolingües y virtuales. En estas sesiones, se analizó la información disponible en ellos. En el ámbito semántico propiamente dicho, se hizo hincapié en la necesidad de consultar ambas secciones de un diccionario bilingüe, así como en la necesidad de disponer de obras de referencia monolingües, que ayuden a determinar los matices de significado; se dedicó especial atención al tema de los falsos cognados, así como a la traducción de expresiones idiomáticas. Por otro lado, en lo que se refiere al uso propiamente dicho de los elementos léxicos, uno de los objetivos fundamentales fue que los alumnos se familiarizaran con las abreviaturas contenidas en cada entrada léxica. Este tipo de información, en nuestra opinión, facilita el respeto hacia las normas gramaticales y ortográficas. Finalmente, también se destacó la necesidad de recurrir, en ocasiones, a los hablantes nativos como fuente de información, sobre todo en el ámbito cultural. Como es obvio, demasiados temas de importancia para ser cubiertos debidamente en tan sólo dos sesiones.

Después de hacer una valoración de la manera como se desarrolló el curso, así como de los resultados obtenidos, proponemos la necesidad de trabajar con mayor intensidad el manejo de los recursos léxicos. Consideramos que al hacer esto no nos estamos desviando de los objetivos del curso, la práctica de la

---

formarse como traductores, podrían mejorar su habilidad a la hora de utilizar los recursos que tienen a su disposición.

traducción para mejorar el conocimiento de la lengua, pues no hay que olvidar que, como señala Underhill (1980:51), la destreza de los estudiantes a la hora de utilizar un diccionario, hasta cierto punto, es un componente de su habilidad lingüística en general. Es ésta una idea que Herbst y Stein (1987) también comparten<sup>2</sup>, al igual que Moulin (1987)<sup>3</sup> o Hunt (1996).

Después de estas reflexiones, tanto teóricas como prácticas, vinculadas a una experiencia concreta, a continuación presentamos una serie de actividades destinadas a la familiarización de los estudiantes con el manejo de los diccionarios, prestando especial atención a la estructura de las entradas léxicas, la traducción de las expresiones idiomáticas, los problemas planteados por los cognados falsos, los regionalismos, y las ideas de registro y tono.

## 2. Actividades<sup>4</sup>

### 2.1. El diccionario y las entradas léxicas

Es obvio que los diccionarios bilingües juegan un papel fundamental a la hora de traducir; sin embargo, su uso inadecuado puede dar lugar a errores considerables. Hunt (1996:20) observa que, a veces, los estudiantes confían demasiado en sus diccionarios, en la creencia errónea de que cada palabra de su lengua tiene una correspondencia exacta con otra de la lengua que están aprendiendo.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Así, señalan: "The demand for more dictionary work in the classroom cannot be regarded simply as a plea to add still one more teaching item to the foreign language syllabus, alongside areas of study such as literature or cultural background. It must be seen as an integral part of teaching the language itself –if foreign language teaching at school is to result in the ability to master foreign language situations." (Herbst y Stein 1987:125). En otro momento, insisten: "What is needed to improve the necessary competence of learners is not so much the development of special methods of teaching dictionary use, as the recognition that for foreign learners competence in dictionary use is part of their wider competence as speakers, readers or writers of the foreign language." (1987:127)

<sup>3</sup> Este investigador indica: "Intelligent dictionary consultation needs to be taught and integrated in the FL program." (Moulin 1987:113)

<sup>4</sup> El formato de las actividades que presentamos permitiría su uso directo en la clase como hojas volantes.

<sup>5</sup> La conclusión de este investigador con respecto a los diccionarios bilingües es la siguiente: "Although bilingual dictionaries can be helpful when thoughtfully used, problems arise when the learners use them in ways that reinforce a view of language learning as word for word translation." (Hunt 1996:20)

La traducción, al igual que otras tareas de escritura, depende mucho de la habilidad lectora, que, a su vez, depende de nuestra comprensión de las palabras individuales que conforman un texto. Es muy importante que, a la hora de traducir, antes de nada, nos aseguremos de que comprendemos el pleno sentido del texto original. Odlin (2001:280) subraya que los diccionarios nos pueden ayudar no sólo a resolver problemas de vocabulario, sino también a tomar las decisiones correctas en cuando a la estructura morfológica y sintáctica de un texto. Las actividades sugeridas a continuación tienen que ver con la estructura de las entradas léxicas, y los ejercicios propuestos tienen como objetivo que el alumno se familiarice con dicha estructura. De esta manera podrá, en un momento dado, tomar la decisión correcta a la hora de hacer una selección, teniendo en cuenta los distintos tipos de información (léxica, morfológica, sintáctica, etc.) que una entrada contiene.

El texto que tomamos como punto de partida<sup>6</sup> es parte de un artículo acerca de los cambios que podemos introducir en nuestra dieta para asegurar una mejor nutrición. Cuando este texto fue utilizado en la clase, dio lugar a algún error gracioso, relacionado con la mala selección de elementos léxicos. La palabra "nuts", dentro del contexto, debe ser traducida como 'frutos secos', pero hubo dos alumnos que eligieron dos opciones alternativas: 'tuercas' y 'tornillos' (¡tal vez no añadan proteínas a la dieta, pero sí hierro!). Además de esta polisemia de los términos, el texto contiene palabras que se prestan para analizar otros aspectos interesantes relacionados con el contenido de una entrada léxica.

---

<sup>6</sup> "Add protein to your salad the easy way by tossing in a handful of nuts, canned beans or lean meat or fish, like chicken or tuna. A sliced, hard-boiled egg will also boost your protein intake."

## Las entradas léxicas<sup>7</sup>

Sabemos que muchas palabras inglesas, especialmente las más simples, tienen más de un significado, o más de un uso. Normalmente, un diccionario presenta los significados diferentes de una palabra de dos maneras diferentes: o bien dando a la palabra dos o más entradas, cada una con su propio encabezamiento, o proporcionando dos o más definiciones en una única entrada. Esto ocurre cuando los significados sólo varían ligeramente, y están claramente relacionados; también ocurre cuando la palabra puede corresponder a dos clases gramaticales diferentes.

Estudia el siguiente fragmento en inglés y tradúcelo:

“Add protein to your salad the easy way by tossing in a handful of **nuts**, canned beans or **lean** meat or fish, like chicken or tuna. A sliced, **hard-boiled** egg will also boost your protein intake.”

**¡OJO!**

- \* **Antes de buscar ninguna palabra en el diccionario, lee la oración completa.**
- \* **Antes de decidirte en favor de una definición determinada, asegúrate de que has leído todas las definiciones existentes.**

---

<sup>7</sup> Hemos utilizado el texto de Underhill (1980) como fuente de ideas en cuanto al formato de los ejercicios, que podrían utilizarse con los alumnos tal cual se presentan.

## Ejercicio 1: "nut"

1. Cuando buscas "nut" en la sección en inglés de un diccionario bilingüe, encuentras esta información:

**nut**<sup>1</sup> /nʌt/ *n* **1** (Agr, Bot, Culin) fruto *m* seco (*nuez, almendra, avellana etc*); **a hard o tough** ~ (BrE colloq) un tipo duro (fam); **a hard o tough ~ to crack** un hueso duro de roer, un problema difícil de resolver; (*before n*) (*cutlet/loaf*) (Culin) de frutos secos  
**2** (Tech) tuerca *f*; ~s and bolts tuercas y tornillos; **the ~s and bolts (of sth)**: the ~s and bolts of accounting las bases or los elementos básicos de contabilidad; I want to discuss the ~s-and-bolts issues quiero que discutamos los aspectos prácticos del asunto  
**3** (colloq) **(a)** (crazy person) chiflado, -da *m, f* (fam) **(b)** (fanatic): a baseball/an opera ~ un fanático or (Esp fam) un forofo del béisbol/de la ópera; **a punctuality** ~ un fanático or un maniático de la puntualidad

**4** (head) (BrE colloq) coco *m* (fam), mate *m* (CS fam): **off one's** ~ (crazy, reckless) mal del coco (fam), chiflado (fam); (angry): **she went off her** ~ **when I told her** se puso como un basilisco or se puso histérica cuando se lo dije (fam); **to do one's** ~ (BrE) salirse\* de sus (or mis etc) casillas  
**5 nuts** *pl* (testicles) (vulg) huevos *mpl* (vulg), cojones *mpl* (vulg), pelotas *fpl* (CS vulg), tantes *mpl* (Méx vulg)  
**6** (overhead) (AmE sl) gastos *mpl* generales  
**nut**<sup>2</sup> *vt* -tt- (BrE colloq) darle\* un cabezazo a  
**NUT** *n* (in UK) = **National Union of Teachers**

- i) ¿Cuántas entradas tiene esta palabra?
- ii) Dentro de la entrada número 1, ¿Cuántas definiciones hay?
- iii) ¿Cuál es la definición más apropiada para el texto que necesitamos traducir?
- iv) ¿Existe alguna expresión idiomática en la cual "nut" sea la palabra clave?
- v) Analiza las abreviaturas que contiene esta primera definición
- vi) ¿Qué significa el símbolo "~" que aparece en las definiciones?

2. Al buscar “fruto” en la sección en español de tu diccionario, encontramos la siguiente información:

**fruto** *m* 1 (Bot) fruit; **el ~ de la vid** the fruit of the vine; **los ~s de la tierra** the fruits of the earth

**fruto prohibido** forbidden fruit

**frutos secos** *mpl* nuts and dried fruit (*pl*)

**2 (a)** (resultado, producto) fruit; ~ **DE algo**: **todo fue ~ de su imaginación** it was all a figment of his imagination; **fue ~ de la casualidad** it came about *o* happened quite by chance; **para poder disfrutar el ~ de su trabajo** to be able to enjoy the fruits of her labor; **el negocio empieza a rendir ~s** the business is beginning to bear fruit; **sus gestiones no dieron ningún ~** his efforts did not produce results, his efforts were fruitless; **estudiando obtendrás tus ~s** if you study now you will reap the benefits later; **la inversión no le da ningún ~** the investment isn't bringing her any return **(b)**

**frutos** *mpl* (Der) *tb* ~s **civiles** unearned income

- i) ¿Cuántas entradas tiene esta palabra?
- ii) ¿Cuántas definiciones tiene esta palabra?
- iii) ¿Cuál es la definición más apropiada para traducir “nuts”?
- iv) ¿Notas alguna diferencia entre la versión que te ofrece la sección en inglés y la sección en español?

## Ejercicio 2: "lean"

1. Cuando buscas "lean" en la sección en inglés de un diccionario bilingüe, encuentras esta información:

**lean**<sup>1</sup> /li:n/ (*past & past p leaned or (BrE also) leant /lent/*) *vi* (a) (bend, incline): **the tower ~s to the left** la torre está inclinada hacia la izquierda; **she ~ed back in her chair** se echó hacia atrás *or* se reclinó en la silla; **don't ~ out of the window** no te asomes por la ventana; ⇒ **backward**<sup>2</sup> (a) (b) (support oneself) apoyarse; **to ~ AGAINST sth** apoyarse CONTRA algo; **he was ~ing (up) against a wall** estaba apoyado *or* se apoyaba contra la pared; **she ~ed with her full weight against the door** se echó sobre la puerta con todo su peso; **to ~ ON sth/sb** apoyarse EN algo/algún; **she ~ed on the desk** se apoyó en el escritorio (c) (tend, incline) **to ~ TO/TOWARD sth: the party ~s to the left** el partido es de tendencia izquierdista; **they appear to be ~ing toward a more conciliatory approach** parecería que se inclinan por un enfoque más conciliador  
■ **~ vt to ~ sth AGAINST sth/sb** apoyar algo CONTRA algo/algún; **she ~ed her back against the wall** apoyó la espalda *or* se apoyó contra la pared

● **lean on** [*v + prep + o*] (colloq) (a) (put pressure on) presionar, ejercer\* presión sobre; **to ~ on sb to + INF** presionar a algn PARA QUE + SUBJ; **they ~t on him to withdraw his statement** lo presionaron para que se retractara de su declaración (b) (depend on) apoyarse en

**lean**<sup>2</sup> *adj* (a) (*person/build*) delgado, enjuto; (*animal*) flaco; **~ mixture** (of fuel and air) mezcla *f* con una alta proporción de aire; **a ~er , more efficient company** una compañía más eficiente con menos personal; **a ~ prose style** una prosa escueta (b) (*meat*) magro, sin grasa (c) (*poor*) (*winter*) malo; (*harvest*) malo, pobre; **the ~ years that followed the war** los años de escasez *or* de vacas flacas que siguieron a la guerra

**lean**<sup>3</sup> *n* 1 [U] (*meat*) magro *m*  
2 [C] (*slope*) (*no pl*) inclinación *f*

- i) ¿Cuántas entradas tiene esta palabra?
- ii) ¿Qué información gramatical relevante te ayuda a elegir la entrada que necesitas para tu traducción? ¿Cuál es esa entrada?
- iii) Dentro de la entrada, ¿Cuál es la definición más apropiada para el texto que necesitamos traducir?
- iv) Esta palabra aparece en combinaciones muy específicas con otras palabras. ¿Cuáles son algunos ejemplos? ¿Qué significa en esos contextos?

2. Al buscar “magro” en la sección en español de tu diccionario, encontramos la siguiente información:

**magro**<sup>1</sup> -**gra** *adj* 1 **(a)** <carne> lean **(b)** (liter) <persona> lean  
2 **(a)** (liter) <tierra> lean (liter), poor **(b)** (delante del n) (mezquino) meager\*; las magras remuneraciones que reciben the poor  
o meager wages they receive  
**magro**<sup>2</sup> *m* (Esp) loin

- i) ¿Cuántas entradas tiene esta palabra?
- ii) Dentro de la primera entrada, ¿Cuántas definiciones encuentras?
- v) ¿Qué información gramatical te proporciona el diccionario para hacer una traducción correcta de este término?
- vi) ¿Podrías colocar este adjetivo delante del sustantivo “carne” en tu traducción del fragmento?

### Ejercicio 3: "hard-boiled"

1. ¿Qué tipo de palabra es "hard-boiled"? En tu opinión, ¿dónde debes empezar tu búsqueda en el diccionario, en la "h" o en la "b"? ¿Por qué?
2. Cuando buscas "boil" en la sección en inglés de un diccionario bilingüe, encuentras esta información:

**boil**<sup>1</sup> /bɔɪl/ *n* 1 (Med) furúnculo *m*, forúnculo *m*

2 (boiling point): **on the ~**: the vegetables are on the ~ las verduras se están haciendo; **to keep the kettle on the ~** mantener\* el agua hirviendo; **he has another project on the ~** tiene otro proyecto entre manos; **to bring sth to the ~**: bring the water back to the ~ dejar que el agua vuelva a romper el hervor *or* (frm) vuelva a alcanzar el punto de ebullición; **they have brought the issue back to the ~** han vuelto a poner el tema sobre el tapete; **to go off the ~**: don't let the pot go off the ~ que el agua (*or* la sopa *etc*) no deje de hervir; **interest in the affair has gone off the ~** ha decaído el interés en el asunto

**boil**<sup>2</sup> *vi* (a) (be at boiling point) «water/meat/vegetables» hervir\*; **the kettle's ~ing!** ¡hierve el agua!; **add ~ing water** añadir agua hirviendo; **the rice has ~ed dry** el arroz se ha quedado sin agua (b) (seethe) (liter) «sea» bullir (liter) (c) (be excited): **he was ~ing with rage** le hervía la sangre de rabia

■ ~ *vt* 1 (a) (bring to boiling point) «water/milk» hervir\*, llevar a punto de ebullición (frm) (b) (keep at boiling point) «soup/sauce» hervir\*, dejar hervir (c) (cook in boiling water) «vegetables/beef» cocer\*, hervir\* (d) (wash at boiling point) «cotton/linen» hervir\*  
2 **boiled** *past p* «potatoes/rice/cabbage» hervido; «ham» cocido; «egg» (soft) pasado por agua; (hard) duro; ~ed **sweet** (BrE) caramelo *m* de fruta

● **boil away** 1 [*v + adv*] (evaporate) «sauce/water» consumirse, evaporarse

2 [*v + o + adv, v + adv + o*] (cause to evaporate) evaporar

● **boil down** [*v + o + adv, v + adv + o*] (reduce) «stock/sauce» reducir\*

● **boil down to** [*v + adv + prep + o*] reducirse\* a; **what it ~s down to is this** en resumidas cuentas, lo que pasa es esto, todo se reduce a esto

● **boil off** ⇔ **boil away** 2

● **boil over** [*v + adv*] (a) «milk» irse\* por el fuego, salirse\*, subirse (Chi); «pan» desbordarse (b) «person» perder\* el control; **the demonstration ~ed over into a riot** la manifestación terminó en una revuelta

● **boil up** [*v + adv*] (colloq) estarse\* preparando

- i) ¿Cuántas entradas tiene esta palabra?
- ii) ¿Qué información gramatical relevante te ayuda a elegir la entrada que necesitas para tu traducción? ¿Cuál es esa entrada?
- iii) ¿Qué significan las abreviaturas "vi" y "vt"? ¿Y los símbolos "⇒" y "\*" ?
- iv) ¿Qué tipo de verbo es "boil" en nuestro ejemplo? ¿Necesitas saber esta información?

Dentro de la entrada del verbo transitivo, ¿Cuál es la definición más apropiada para el texto que necesitamos traducir?

2. Al buscar “duro” en la sección en español de tu diccionario, encontramos la siguiente información:

**duro**<sup>1</sup> -ra adj **1** (a) (mineral) hard; (material) hard, tough; (asiento/colchón) hard; (carne) tough; (músculo) hard; las zanahorias todavía están duras the carrots are still hard; ⇒ **huevo** (b) (pan): este pan está ~ como una piedra this bread is rock-hard; pan ~ para rallar stale bread for making breadcrumbs (c) (entumecido) (cuello/dedos) stiff; estoy ~ de frío (fam) I'm frozen stiff  
**2** (a) (luz/voz) harsh; (facciones) hard, harsh (b) (agua) hard

**3** (a) (severo, riguroso) (persona) harsh, hard; (castigo/palabras) harsh, severe; (crítica/ataque) harsh; (clima) harsh; estuviste demasiado ~ con él you were too hard on him; una postura más dura a tougher line; los defensores de la línea dura the hardliners, those who favor a tough stance; el equipo es famoso por su juego ~ the team is notorious for its rough o hard play; lo que hace falta aquí es una mano dura what's needed here is a firm hand (b) (difícil, penoso) (trabajo/vida) hard, tough; fue un golpe muy ~ para ella it was a very hard o a terrible blow for her; a las duras y a las maduras through thick and thin (colloq); estar ~ (Méx fam) (poco probable) to be unlikely; (muy difícil) to be tough; está ~ que nos aumenten el sueldo it's unlikely that we'll get a pay rise; estar ~ de pelar (fam) (problema) to be tough o hard (colloq); ser ~ de pelar (fam) (persona) to be a hard o tough nut to crack (c) (fam) (torpe) dumb (colloq); es ~ para los idiomas he's useless at languages (colloq)

**4** (Per) (tacaño) (fam) tight (colloq), stingy (colloq)  
**duro**<sup>2</sup> adv (esp Aml) (trabajar/estudiar/llover) hard; ¡pégale ~! hit him hard!; ¡agárrate ~! hold on tight!; le estamos dando ~ we're working hard on it; los periódicos le dieron ~ the newspapers gave him a rough ride; hable más ~ (Col, Ven) speak up!; estábamos riéndonos muy ~ (Col, Ven) we were laughing very loudly; agárrense ~ (Col, Ven) hold on tight; corrimos bien ~ (Col, Ven) we ran really fast; ~ y parejo (Aml fam) flat out; darle ~ y parejo al trabajo to work flat out  
**duro**<sup>3</sup> m **1** (en España) five-peseta coin; estar sin un ~ (Esp fam) to be broke (colloq)  
**2** (a) (fam) (en películas) tough guy (b) (Pol) hardliner  
**dux** m (pl ~) doge  
**D/V., d.v.** (Com) = días vista  
**DVN** f (en Arg) = Dirección de Vialidad Nacional

- i) ¿Cuántas entradas tiene esta palabra?
- ii) ¿Qué categoría gramatical define cada entrada?
- iii) Dentro de la primera entrada, la que corresponde al adjetivo, ¿cuántas definiciones encuentras? ¿cuál es la que necesitas?
- iv) ¿Qué significa el símbolo ⇒ ?
- v) Muchos hablantes nativos prefieren una traducción diferente para “hard-boiled egg”, una que no contiene el adjetivo “duro”. Consulta a tus amigos hispanohablantes y averigua sus opiniones. Consulta también el Diccionario de la Real Academia para averiguar un sinónimo.

## **2.2. Las expresiones idiomáticas**

Al tratar el tema de las expresiones idiomáticas, de nuevo nos tropezamos con el posible problema de una traducción exacta palabra por palabra. Es necesario enseñar a los estudiantes a encontrar en ellas la palabra clave que les permitirá hacer una traducción global, más apropiada al sentido idiomático. A continuación, proponemos una serie de ejercicios con ese fin.

## Las expresiones idiomáticas

Tanto el inglés como el español son muy ricos en expresiones idiomáticas. Estas expresiones son una combinación de dos o más palabras con un significado especial, que no se puede adivinar, por lo general, a partir del significado de las palabras individuales.

En general, debemos aprender las expresiones idiomáticas como un todo; alterar el orden de las palabras, omitir o añadir alguna, puede hacer que la expresión sea incomprensible.

El diccionario te puede ayudar mucho porque te proporciona el orden de las palabras de la expresión, su significado, y también ejemplos de su uso.

### ¿Cómo se buscan las expresiones idiomáticas?

Primero debes decidir cuál es la palabra clave de la expresión; si al buscarla no encuentras la expresión que necesitas, tal vez te hayas equivocado de palabra clave y debes intentarlo de nuevo. En el diccionario bilingüe Oxford la palabra clave es el primer sustantivo de la expresión. Si ésta no contiene un sustantivo, es el primer verbo, adjetivo o adverbio.

**¡Ojo!** Recuerda que las expresiones idiomáticas aparecen en **negrita**

### Ejercicio 1: Cómo buscar la palabra clave

1. Estudia las expresiones idiomáticas que aparecen en las siguientes oraciones.
2. Decide cuál es la palabra clave.
3. Encuentra esa palabra en tu diccionario; mira la entrada por encima, centrándote exclusivamente en los grupos de palabras que están en negrita.
4. Si la expresión idiomática no está en esa entrada, busca otra palabra clave.
5. Cuando encuentres la palabra clave correcta, escríbela en la columna apropiada.
6. ¿Cuál es la traducción más adecuada para las expresiones de este ejercicio?

Expresión	Palabra clave	Traducción
Ej. Mi madre siempre se preocupa por todo. ¡ <b>Se ahoga en un vaso de agua!</b>	<b>vaso</b>	My mother is always worrying about everything. <b>She gets worked up about/over nothing.</b>
1. Le gusta mucho hablar, y a veces <b>se va por las ramas.</b>		
2. Nadie se enteró de nada porque lo hizo <b>a la chita callando.</b>		
3. María <b>tiene</b> mucha <b>mano izquierda</b> con las personas mayores.		
4. Me lo <b>contó</b> todo <b>con pelos y señales.</b>		
5. Se parece mucho a su padre. Son <b>como dos gotas de agua.</b>		
6. Se pusieron muy agresivos y empezaron a dar golpes <b>a diestro y siniestro.</b>		

7. Ahora, haz lo mismo con las siguientes expresiones en inglés:

Expresión	Palabra clave	Traducción
Ej. His girlfriend moved to another city and they broke their engagement. <b>Out of sight, out of mind.</b>	<b>sight</b>	<b>Ojos que no ven, corazón que no siente.</b>
1. She wears thick glasses. She is <b>as blind as a bat.</b>		
2. We did not go to bed until 3:00 a.m. <b>No wonder</b> we are tired today!		
3. We <b>got wind of</b> the news even before they told us.		
4. She missed class <b>day in and day out.</b>		
5. Only the <b>big wigs</b> of the company attended the reception.		
6. She wanted to stop smoking, and she finally did it, <b>cold turkey</b>		

## Ejercicio 2: Expresiones idiomáticas (cont.)

1. Busca en tu diccionario las expresiones idiomáticas que aparecen en estas oraciones.
2. Estudia sus significados.
3. Explica su significado usando tus propias palabras.

### Ejemplo:

María Callas tenía una voz privilegiada. **Cantaba como los propios ángeles.**

*María Callas cantaba muy bien.*

1. Hoy **me levanté con el pie izquierdo**. ¡Todo me sale mal!  
.....
2. Mis hermanos pequeños **hacen** muy **buenas migas**.  
.....
3. ¡Esta redacción **no tiene ni pies ni cabeza!**.  
.....
4. **Estuvimos en un tris** de tener un accidente.  
.....
5. Cuando su hermano le pegó, el niño **se deshizo en lágrimas**.  
.....

**Para recordar estas expresiones, escribe sus equivalentes en la siguiente tabla:**

Cantar como los propios ángeles	<b>Cantar muy bien</b>
Levantarse con el pie izquierdo	
Hacer buenas/malas migas	
No tener ni pies ni cabeza	
Estar en un tris	
Deshacerse en lágrimas	

### Ejercicio 3: Expresiones idiomáticas (cont.)

Utiliza tu diccionario para completar las siguientes expresiones idiomáticas:

#### A. Expresiones idiomáticas en inglés

1. He is not very active. He is a couch \_\_\_\_\_.
2. After the accident, she went white with \_\_\_\_\_.
3. We have to work faster because we are \_\_\_\_\_ time.
4. He has not felt well lately. He is \_\_\_\_\_ the weather.
5. Marta is a good housekeeper. Her home is always spick and \_\_\_\_\_.
6. She was depressed for a long time. She could not \_\_\_\_\_ to terms with the death of her father.
7. After the fire destroyed their home, they stayed with friends for eight months. A friend in \_\_\_\_\_ is a friend \_\_\_\_\_!
8. He always has something to say. He is a smart \_\_\_\_\_.
9. It is better not to anticipate anything. We will cross that bridge \_\_\_\_\_.
10. She does not have any sense of humor and spoilt the party. She is a \_\_\_\_\_ blanket.

#### B. Expresiones idiomáticas en español

1. Después de caminar tantas horas, estaba \_\_\_\_\_ polvo.
2. Ana, eres una cocinera excelente. ¡Este postre está para \_\_\_\_\_ los dedos!.
3. Juan no es una persona fácil. Tiene muy \_\_\_\_\_ pulgas.
4. Todo es más simple de lo que piensas. ¡No le busques \_\_\_\_\_ al gato!
5. Llegamos a la casa, pero no pudimos entrar porque estaba \_\_\_\_\_ a cal y \_\_\_\_\_.
6. Esa calle no tiene buena iluminación. Está tan oscura como \_\_\_\_\_ del lobo.
7. ¡No hables tan alto de un asunto tan delicado! Las paredes oyen
8. He estado leyendo todo el día y ahora tengo la cabeza \_\_\_\_\_.
9. Su hijo no se concentra en la clase. Siempre \_\_\_\_\_ en Babia.
10. El padre es piloto y al hijo le encantan los aviones. De tal palo, \_\_\_\_\_.

### **2.3. Los falsos amigos**

La enseñanza del español a angloparlantes, al igual que la enseñanza inversa, cuenta, por fortuna, con los cognados. La existencia de un gran número de palabras parecidas en forma y significado, ayuda al alumno a adquirir de manera rápida vocabulario en su nuevo idioma. Por otro lado, el estudiante se acostumbra a contar con los cognados y no es de extrañar que al tropezar con un "falso amigo" tenga problemas. Por poner algún ejemplo, un estudiante de nivel básico puede insistir, pese a las advertencias de su profesor, en que "parientes" significa 'parents'; un estudiante de nivel intermedio, a su vez, puede insistir en traducir "librería" por 'library'. Y hasta los estudiantes más avanzados, e incluso los traductores profesionales pueden rendirse ante lo que Williams (1990:741) llama "the seductive powers of false cognates" y confundir los términos "atender" y "asistir".

En el caso del alumno de nivel intermedio, adquirir conciencia de la trampa que encierran los falsos amigos es más útil que aprender largas listas de términos. Si es consciente de este problema, será más fácil que recurra a la consulta del diccionario, tanto bilingüe como monolingüe, para evitar los errores. A continuación proponemos algunos ejercicios relacionados con este tema.

## Los falsos cognados

Por fortuna para los estudiantes que queréis aprender el español, este idioma tiene muchas palabras en común con el inglés. Son los **cognados**: palabras que se parecen gráficamente y que además significan lo mismo en los dos idiomas. A veces se escriben exactamente igual, por ejemplo *monitor, hospital, cruel, sentimental, idea, general, hotel*; otras veces varían un poco: *farmacia, opinión, nación, existencia, romántico, estudiante, aspirina*. Seguro que puedes pensar en otras muchas palabras.

Existe, sin embargo, otra categoría de palabras, los **falsos cognados**. Éstas se parecen, pero tienen significados diferentes en inglés y español. A veces hacen que cometamos errores y por eso también se llaman "falsos amigos"; algunos ejemplos son *parientes* que no significa *parents* sino *relatives*, *asistir* que no significa *assist* sino *attend* y *librería* que no significa *library* sino *biblioteca*.

Vamos a ver si podemos distinguir entre los cognados verdaderos y los falsos con la ayuda de nuestros diccionarios.

## Ejercicio 1: ¿Cognado o falso cognado?

1. Lee las siguientes palabras. Escribe a la izquierda una C si consideras que la palabra es un cognado, es decir, que en inglés/español existe una palabra parecida con el mismo significado, y una FC si consideras que es un "falso cognado", es decir que se parece a una palabra en inglés/español, pero las dos palabras tienen significados distintos. Si no estás seguro, espera a completar los pasos 2 y 3.
2. Comprueba tus respuestas. Primero busca la traducción de la palabra en un diccionario bilingüe y escríbela bajo "Traducción".
3. Después busca la definición en un diccionario monolingüe (para el español recomendamos el DRAE en línea: [www.rae.es](http://www.rae.es)) y escríbela bajo "Definición". OJO: la definición tiene que corresponder al uso de la palabra en la frase que tienes como ejemplo.
4. Corrige C/FC en la primera casilla si compruebas que tu respuesta no era la apropiada.

MODELO: *La película no tuvo éxito.*

**éxito** *m (a)* (resultado bueno) success; **lo llevó a cabo con** ~ she carried it out successfully; **participaron con poco** ~ they competed with little success, they did not have much success in the race (*o* competition *etc*); **las negociaciones no tuvieron** ~ the negotiations were not successful *o* were unsuccessful; **ha tocado con gran** ~ **en todo el país** he has played with great success *o* to great acclaim throughout the country; **tu primo tuvo mucho** ~ **en la fiesta** your cousin was a great success *o* (colloq) hit at the party (**b**) (cosa, obra, campaña) success; **la operación ha sido un** ~ the operation has been successful *o* a success  
**éxito de ventas** best-seller

### éxito.

(Del lat. *exītus*, salida).

1. m. Resultado feliz de un negocio, actuación, etc.
2. m. Buena aceptación que tiene alguien o algo.
3. m. p. us. Fin o terminación de un negocio o asunto.

Real Academia Española © Todos los derechos reservados

C/FC	Palabra	Traducción	Definición
fc	<b>ÉXITO</b>	success	Buena aceptación que tiene alguien o algo

¿Acertaste cuando escribiste C o FC? ¿Ya sabías la traducción correcta? Si no, ¿te ayudó la definición monolingüe? Sigue el ejercicio:

### ORACIONES EN ESPAÑOL:

1. Es importante escribir el **acento** ortográfico, si no lo haces, cometes un error.
2. Durante la **discusión** los dos hermanos llegaron al extremo de gritarse y pegarse.
3. Es famosa la **facultad** de derecho de la Universidad de Cornell.
4. La situación **actual** del país no parece tener fácil solución.
5. El abogado **intentó** ver al acusado, pero no pudo.

C/FC Palabra Traducción Definición

C/FC	Palabra	Traducción	Definición
	<b>ACENTO</b>		
	<b>DISCUSIÓN</b>		
	<b>FACULTAD</b>		
	<b>ACTUAL</b>		
	<b>INTENTAR</b>		

### ORACIONES EN INGLÉS

1. The guest speaker gave a good **lecture**.
2. I **pretended** to be surprised when my family threw me the party.
3. Many Spanish intellectuals lived in **exile** for years.
4. The students didn't **realize** the use of the dictionary was so important.
5. Going to college is a **sensible** decision.

C/FC Palabra Traducción Definición

C/FC	Palabra	Traducción	Definición
	<b>LECTURE</b>		
	<b>PRETEND</b>		
	<b>EXILE</b>		
	<b>REALIZE</b>		
	<b>SENSIBLE</b>		

## Ejercicio 2: Cognados y falsos cognados con la misma palabra

En el siguiente ejercicio, la misma palabra puede ser tanto cognado como "falso amigo"; depende del contexto.

1. Lee con cuidado cada frase y después con la ayuda de tus diccionarios, decide cual es el cognado y cual es el "falso amigo".
2. Para cada uno, escribe la traducción, y el ejemplo, definición o abreviación que te ayuda a saber distinguir entre el cognado y no cognado.

**Modelo** (en este caso hay tres acepciones):

1. The **subject** of the sentence is "I" in this case.
2. The **subject** of my paper is false cognates and the difficulty they cause.
3. I am taking five **subjects** this semester.

C/FC	Palabra	Traducción	Ejemplo/definición/abreviatura
C	<b>subject</b>	sujeto	(Ling, Phil)
fc	<b>subject</b>	tema	To change the ~ 'cambiar de tema'
fc	<b>subject</b>	materia, asignatura	<b>discipline</b>

1.
  - a) La **contaminación** de los mares es francamente preocupante.
  - b) Los puristas están preocupados por la **contaminación** del español debida al uso excesivo de Internet.
2.
  - a) Bill Gates is a very **rich** man.
  - b) The Mediterranean diet is **rich** in fiber.
3.
  - a) The **engineer** couldn't stop in time, and the speeding train slammed into the car.
  - b) My brother is studying to be an **engineer** at MIT.
4.
  - a) ¿Cómo se dice "**educación** universitaria" en inglés americano?
  - b) Aquel estudiante no tiene ninguna **educación**: trae comida a clase, interrumpe a sus compañeros y al profesor, y bosteza de manera escandalosa.

C/FC	Palabra	Traducción	Ejemplo/definición/abreviatura
	<b>CONTAMINACIÓN (a)</b>		
	<b>CONTAMINACIÓN (b)</b>		
	<b>RICH (a)</b>		
	<b>RICH (b)</b>		
	<b>ENGINEER (a)</b>		
	<b>ENGINEER (b)</b>		
	<b>EDUCACIÓN (a)</b>		
	<b>EDUCACIÓN (b)</b>		

## 2.4. Los regionalismos

Nos parece muy importante que alumnos aprecien la variedad y riqueza del idioma español; los estudiantes normalmente aprenden el dialecto de su profesor, pero eso no significa que ése sea el único existente, ni el "mejor". Con los ejercicios que incluimos a continuación, nuestro propósito es ayudar al estudiante a darse cuenta de que, dentro de la información contenida en las entradas léxicas, también figura la información dialectal, que le va a ser de utilidad a la hora de escoger la palabra más adecuada según las circunstancias<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Pasar por alto una abreviatura que indica regionalismo puede conducir a errores de traducción. Así por ejemplo, la palabra "sneak" que aparecía en un texto norteamericano, fue traducida como 'chivato' por una estudiante que hizo caso omiso de las varias acepciones que tiene la palabra en los distintos dialectos. "Sneak" como 'chivato' corresponde a un uso británico, y así lo indica el diccionario Oxford en la entrada léxica correspondiente.

## Los regionalismos

Uno de los aspectos más interesantes de un idioma es cómo varía de país a país, de región a región. Como estudiante seguro que eres siempre muy consciente de los distintos acentos, pero también hay diferencias en gramática y en vocabulario, igual que en inglés. Un inglés puede decir "motorway" y un estadounidense "highway", pero se entienden perfectamente. Un argentino, un mexicano y un español también se comunican en su idioma perfectamente, pero al referirse a un plato de maíz, el argentino puede decir "una empanada de **choclo**", el mexicano puede pedir "un **elote**", y un español podría pedir que no le pusieran "**maíz**" en su ensalada, ya que el maíz no es una comida popular en la península (¡también varían las costumbres alimenticias!)<sup>9</sup>.

Normalmente, defendemos las palabras y expresiones que usamos, pero esto no quiere decir que las que usa una persona de otro país o región no tengan igual valor; de hecho los regionalismos enriquecen un idioma, le dan color y vida. Tienen un lugar muy importante en la evolución de la lengua, en la cultura y en la literatura, y por lo tanto en la traducción. Ahora bien, hay que saber cuándo se debe de usar un regionalismo y cuándo se debe de usar una traducción general. Por ejemplo, en un texto destinado al mundo hispano en general, se deben evitar los regionalismos a favor del término más "neutral" posible, pero para los subtítulos o doblaje de una película destinada a una región en particular, se deben respetar los regionalismos de cada área.

Vamos a practicar estas ideas con los ejercicios que siguen.

---

<sup>9</sup> Curiosamente, y ya que hablamos del maíz, la palabra "corn" tiene significados distintos: en los Estados Unidos es 'maíz', pero en Gran Bretaña puede significar 'trigo'. Esto puede llevar a errores de traducción. La frase, "bringing in the **corn**" que aparece en un libro infantil británico, debe ser traducida como 'cosechando el **trigo**' porque si no, no tiene sentido la ilustración, que representa a dos niños con los brazos llenos de espigas. Esto pone de relieve, de nuevo, la importancia del respeto hacia la cultura de origen del texto que traducimos.

### Ejercicio 1: Términos y países (1)

Imagina que estamos preparando el diálogo de una película que tendrá varias versiones para diversas zonas de mundo hispano.

1. **Estudia las páginas de tu diccionario donde están las abreviaturas referidas a los regionalismos.**
2. **Lee la frase original, y la traducción o traducciones al español.**
3. **Indica para qué países estaría destinada cada frase.**

**Modelo:** "When you go to the supermarket, buy some orange juice"

- b**\_\_\_\_ 1. Cuando vayas a la tienda, compra **jugo de naranja**  
**c**\_\_\_\_ 2. Cuando vayas al supermercado, compra **zumó de naranja**  
**a**\_\_\_\_ 3. Cuando vayas a la tienda, compra **jugo de china**

a. Puerto Rico      b. México      c. España

1. "That **skirt** is too short!"

- \_\_\_\_ 1. Esa **falda** es muy corta.  
\_\_\_\_ 2. Esa **pollera** es muy corta.

a. Chile      b. España

2. "Estoy **enojada** con mis compañeros"

a. México      b. Ecuador      c. España

3. "¿Vamos al cine esta tarde? ¡**Vale!**"

a. Colombia      b. Panamá      c. España

4. "Use a **pen** to fill this form"

- \_\_\_\_ 1. Use un **bolígrafo** para rellenar este impreso  
\_\_\_\_ 2. Use una **pluma** para rellenar este impreso  
\_\_\_\_ 3. Use un **lápiz de pasta** para rellenar este impreso

a. México      b. Chile      c. España

5. "Las **frutillas** que compraste no están maduras"

a. España      b. México      c. Argentina

## Ejercicio 2: Términos y países (2)

En este ejercicio vamos a concentrarnos en un texto que va a tener una difusión amplia en el mundo hispano. Aunque en la práctica se podría adaptar para determinadas regiones, vamos a intentar hacer una versión "general" que evite el uso excesivo de regionalismos.

1. Consulta tu diccionario
2. Indica con un círculo cuál de los ejemplos la traducción más "general"

### Modelo:

Here comes the **bus**.

- a. Ya viene el **autobús**.
- b. Ya viene el **camión**.

La respuesta correcta es "autobús"; "camión", con este sentido, se usa sobre todo en México.

1. That man is **stupid**.
  - a. Ese hombre es un **besugo**.
  - b. Ese hombre es **tonto**.
2. These **peaches** are delicious.
  - a. Estos **duraznos** están deliciosos.
  - b. Estos **melocotones** están deliciosos.
3. **Waiter**, I am ready to order.
  - a. **Camarero**, ya estoy listo para pedir.
  - b. **Mozo**, ya estoy listo para pedir.
4. The **shower** is not working.
  - a. La **regadera** no funciona.
  - b. La **ducha** no funciona.
5. He **brags** about having the best team in the country.
  - a. **Alardea** de tener el mejor equipo del mundo.
  - b. **Se cachetonea** de tener el mejor equipo del mundo.
6. Let´s get something to eat.
  - a. Vamos a **comer** algo.
  - b. Vamos a **morfar** algo.

### Ejercicio 3: Mini-texto

Como estudiante de traducción, debes ser también consciente de las diferencias entre el inglés británico y el inglés americano. Puede evitar errores ya que "biscuit", por ejemplo, no significa lo mismo en Gran Bretaña que en los Estados Unidos.

Con la ayuda de las indicaciones de tu diccionario, haz dos versiones del siguiente párrafo: una para el mercado británico y otra para el estadounidense. Presta especial atención a las palabras en negrita. ¡OJO! Ten en cuenta no sólo el vocabulario, sino también la ortografía.

¡Este es el mejor **camión** del mercado! Ancho y cómodo, gasta menos **gasolina** que un automóvil familiar y ofrece toda la seguridad que sus conductores necesitan en la **carretera**. Lleva **neumáticos** especiales y **parabrisas** de vidrio reforzado. Puede escoger entre cinco **colores** para el interior.

## 2.5. El registro y el tono

La visión simplista del estudiante que se inicia en el estudio de una segunda lengua, percepción según la cual cada palabra tiene un equivalente único y perfecto en la lengua que estudia, le lleva a cometer errores de registro y tono. El concepto que tiene del idioma en general es un concepto monolítico; la existencia de un lenguaje cotidiano, de una diferencia entre un texto formal y familiar, de palabras arcaicas o coloquiales, es casi un descubrimiento.

La clase de traducción presenta una oportunidad perfecta para abrirle los ojos al estudiante a la riqueza de su nuevo idioma, y hasta de la de su idioma original. Puede animarle a investigar más las posibilidades del léxico y ayudarle a tomar una decisión acertada cuando se enfrente con múltiples traducciones para el mismo vocablo. Una buena presentación de las indicaciones que ofrecen los diccionarios en esta materia, y, sobre todo el animar a usar fuentes fidedignas que incluyan tales indicaciones, evitaría errores de registro. Así, por ejemplo, se podrían evitar errores como el que cometió un estudiante principiante, quien, al describir en español una experiencia personal, incluyó la expresión "estar cabreado" en su redacción ¿Cuál fue su explicación para escoger una palabra de uso familiar?: Es la palabra que encontró cuando buscó "angry" en su "diccionario" en la red.

Los ejercicios que presentamos a continuación tienen como objetivo trabajar estas ideas.

## El registro y el tono

En nuestro trabajo sobre los regionalismos, utilizamos la palabra “¡Vale!”. No sólo es un regionalismo, sino que es una palabra *familiar*, es decir no formal; por eso en el diccionario Oxford encontramos estas indicaciones: *Sp fam*. Muchos regionalismos corresponden al lenguaje hablado y son del ámbito *familiar*. Cuando hablas con tus amigos, sueles usar este tipo de lenguaje que contiene muchas palabras y expresiones que no usas cuando hablas con un profesor o con tus parientes mayores; con ellos usas un lenguaje más formal.

Esta diferencia existe también en la escritura; usas un estilo formal cuando escribes una redacción o un trabajo para una clase, una carta solicitando un trabajo, un correo electrónico a un profesor pidiendo disculpas por faltar a clase, etc. En tus relaciones con tus amigos, usarías un estilo más informal.

Trabaja en los siguientes ejercicios, en los que tendrás que pensar en estas diferencias de registro y tono.

## Ejercicio 1: Identificación de textos

¿Cuál es el tono de los siguientes textos? ¿Formal o informal? ¿Formal o coloquial? Escribe tu opinión en el espacio:

Texto A: \_\_\_\_\_

"...Mr. Nathan put cement in that tree, Atticus, an' he did it to stop us findin' things—he's crazy, I reckon, like they say, but Atticus, I swear to God he ain't ever harmed us, he ain't ever hurt us, he coulda cut my throat from ear to ear that night but he tried to mend my pants instead...he ain't ever hurt us, Atticus—" (Lee 76)

Texto B: \_\_\_\_\_

"Gentleman," he was saying, "I shall be brief, but I would like to use my remaining time with you to remind you that this case is not a difficult one, it requires no minute sifting of complicated facts, but it does require you to be sure beyond all reasonable doubt as to the guilt of the defendant..." (Lee 205)

Texto C: \_\_\_\_\_

Importante empresa ubicada en zona de Metro Canillas-Campo de las Naciones, precisa incorporar personal para proyecto de traducción de videojuegos de inglés a portugués.

Funciones: revisión del producto y localización de errores. Traducción de documentos de inglés a portugués. Reporte de errores, informes...

Texto D: \_\_\_\_\_

OK so this weekend was absolutely incredible. I feel like maybe I've been saying that a lot over the past few weeks but what I saw this weekend was by far the most amazing natural piece of work I've ever seen. So we left on a flight early Friday morning to go to the Iguazu Falls region... I have seen pictures and read about it but i could not prepare myself for the greatness. We stayed in this really cool low key hotel with lots of bamboo everywhere...

Texto E: \_\_\_\_\_

El viajero trata de hacerse amable, y el niño, poco a poco, vuelve a la alegría de antes de decir: "Sí, todos tenemos el pelo rojo; mi papá también lo tiene." El viajero le cuenta al niño que no va a Zaragoza, que va a darse una vueltecita por la Alcarria; le cuenta también de dónde es, cómo se llama, cuántos hermanos tiene. Cuando le habla de un primo suyo, bizco, que vive en Málaga y que se llama Jenaro, el niño ya va muerto de la risa.

Después le cuenta cosas de la guerra, y el niño escucha atento, emocionado, con los ojos muy abiertos.<sup>10</sup>

Texto F: \_\_\_\_\_

-Pedro, usted no es nadie para decirme lo que tengo que hacer, o no. Cuando usted se casó yo no le pedí que no lo hiciera, a pesar de que esa boda me destrozó. Usted hizo su vida, ¡ahora déjeme hacer la mía en paz!

-Precisamente por esa decisión que tomé y de la cual estoy completamente arrepentido, le pido que recapacite. Usted sabe muy bien cuál fue el motivo que me unió a su hermana, pero resultó un acto inútil que no funcionó, ahora pienso que lo mejor hubiera sido huir con usted.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Fragmento de Viaje a la Alcarria, citado en Ayllón et al (1996:81).

<sup>11</sup> Fragmento de Como agua para chocolate, citado en Ayllón et al (1996:222).

## Ejercicio 2: Respeto hacia el registro

En el ejercicio anterior, decidiste si el texto era formal o informal, formal o coloquial. Si tuvieras que traducir estos textos, tendrías que intentar hacer una traducción fiel al tono o registro del original.

A continuación tienes un texto original seguido por una traducción del mismo. Si la traducción tiene el mismo registro o tono, indícalo con "Sí"; si la traducción no consigue reflejar el original, indícalo con "No". Si escribes "No", intenta hacer una versión más fiel al original.

- \_\_\_\_\_ 1. *¡Esta comida está para chuparse los dedos!*  
This food is yummy!
  
- \_\_\_\_\_ 2. *To Whom It May Concern:*  
*This is to certify that ...*  
A quien corresponda:  
Por la presente certifico que...
  
- \_\_\_\_\_ 3. *¿Nos vamos de juerga el martes? ¡Fenomenal!*  
We are going out on the town on Tuesday? How lovely!
  
- \_\_\_\_\_ 4. *Hey, man. What's up?*  
Buenos días, señor. ¿Cómo le va?
  
- \_\_\_\_\_ 5. *Clock*  
*The clock can be set to display time in a 12-hour or 24 hour format.*  
*The clock is set at the factory for the 12-hour format.*  
Reloj  
El reloj puede ser ajustado para mostrar la hora ya sea en formato de 12 horas o 24 horas. El reloj ha sido programado en la fábrica para el formato de 12 horas.
  
- \_\_\_\_\_ 6. *Dear Sir:*  
*I am writing to inquire about the apartment that you advertised...*  
¡Hola!  
Escribo para preguntarte por el apartamento que anunciabas...

### Ejercicio 3: Texto para traducir

Como pueden ver en el ejercicio anterior, si la traducción no concuerda en el registro o tono el resultado queda bastante ridículo. Vamos a practicar con un texto ahora.

En la novela De perfil de José Agustín, un joven mexicano ha conocido a otro, Octavio, por la tarde. Por la noche, alguien le llama por teléfono, y se da cuenta de que es Octavio. Éste último piensa que su nuevo amigo vive muy protegido por sus padres y le invita a una fiesta. A continuación tienes su conversación. Intenta traducirla con el mismo tono, usando vocabulario que usarían tus amigos.

--Ah..., quihubo, Octavio.  
--¿Qué estás haciendo?  
--Lo mismo que tú.  
--Caramba, me parece *increíble*, un rato con tu mona familia y hasta te vuelves ingenioso.  
--Gracias.  
--Porque esta tarde no parecías muy ingenioso.  
--No me diste la oportunidad, Octavio...Oye, ¿cómo supiste mi teléfono?  
--Todavía existen directorios, muchacho.  
--Mira qué interesante.  
--¿Ya vas a la camita?  
--Tan pronto como cuelgues, pienso hacerlo.  
--Te propongo otra cosa, para que veas qué bueno es tu charro.  
--¿Ajá?  
--Vamos a una fiestecilla.  
--Uh..., lo veo difícil.  
--Es verdad, olvidaba que eres el Nene Arrinconado de Mamá.  
¿Eres un nene obedientito? ¡Ay, qué mono!  
--Bueno, deja ver si me dan permiso, pero  
--Lo dudas.  
--Exacto. No cuelgues, ¿Eh?  
Coloqué el auricular sobre la mesa y medité unos momentos. Luego, igual de indeciso, me encaminé hacia la recámara de mis padres... (Agustín 36)

### 3. Conclusión

Como reseña Williams (1990: 738), a medida que los estudiantes comienzan a alcanzar un nivel gramatical avanzado, desarrollando un uso más sofisticado de las estructuras previamente aprendidas, así como de los detalles de la ortografía, también se convierten en los candidatos ideales para adquirir un vocabulario más amplio, técnico o abstracto por naturaleza, y deben aprender a emplear correctamente una variedad de expresiones idiomáticas. En este estadio de su aprendizaje, se debe animar a los estudiantes a combinar su conocimiento de la gramática con una comprensión del diccionario y otras fuentes de consulta relacionadas, no sólo para adquirir una lengua apropiada, sino también para poder identificar los coloquialismos, el uso incorrecto de las expresiones idiomáticas, o la falta de lógica gramatical en las construcciones más complejas.

Estos comentarios, que son pertinentes para cualquier clase de lengua en un nivel avanzado, lo son más aún en el caso de una clase de traducción. Las actividades presentadas en este trabajo están destinadas a encaminar a nuestros estudiantes hacia fuentes de consulta fiables y hacia un manejo correcto y provechoso de las mismas.

Nos hemos centrado en cinco áreas muy concretas que son fuente constante de problemas en el ámbito de la traducción, ya sea directa o inversa, pero que también son conflictivas en la clase de ELE, especialmente en lo que se refiere al desarrollo de la escritura. Hemos practicado el análisis de la estructura de las entradas de un diccionario bilingüe, haciendo hincapié en la variedad de información (léxica, sociolingüística, gramatical, etc.) que aportan. Esta tarea de análisis, que puede resultar tediosa, sin embargo, facilitará a los estudiantes tomar, en un momento dado, la decisión correcta al elegir un determinado elemento léxico, sea al traducir, o al llevar a cabo un ejercicio de escritura en una clase de ELE. En segundo lugar, nos hemos dedicado a las expresiones idiomáticas; en los ejercicios propuestos sobre este tema hemos enfatizado la necesidad de entrenar a los estudiantes en la búsqueda de la palabra clave de la expresión. Tanto en la clase de lengua como en la de traducción es importante que estas expresiones se entiendan como un todo, y no como la suma de elementos léxicos independientes. Seguidamente, hemos tocado el tema de los falsos cognados, área que es de difícil dominio para cualquier estudiante de lengua extranjera, incluso en los niveles superiores, y que es fuente de múltiples errores, tanto en tareas de traducción como en los ejercicios de escritura. Los ejercicios propuestos en esta sección en particular exigen que los estudiantes lleven a cabo un análisis detallado no sólo del

diccionario bilingüe, sino también del monolingüe. Al tratar de los regionalismos, hemos señalado la importancia de la variación dialectal en el ámbito léxico; por medio de las actividades propuestas, los estudiantes, de lengua o traducción, continúan practicando el análisis de las entradas léxicas del diccionario, centrando su atención esta vez en las abreviaturas referidas a las distintas variedades dialectales. Finalmente, también hemos dedicado atención a las nociones de registro y tono, pues desarrollar la competencia pragmática de los estudiantes es un objetivo fundamental de nuestras clases, sean de lengua o de traducción.

Hay otras muchas áreas que sería interesante trabajar, tales como el contraste entre el uso literal y figurativo de las palabras, los dichos y refranes (como un apartado específico y diferente de las expresiones idiomáticas), la incorporación de los tesauros para la selección de sinónimos, o el uso de glosarios y diccionarios especializados para la traducción de textos más técnicos. Todo requiere tiempo, sin embargo, y pensamos que, en un curso de iniciación a la traducción, las áreas seleccionadas son las fundamentales.

Hemos mantenido, siguiendo a Underhill (1980), que la competencia en el uso del diccionario es un componente más de la habilidad lingüística de los estudiantes de idiomas. Con las actividades presentadas hemos querido ayudar a desarrollar esa competencia, cuya existencia muchas veces se asume o se da por sentada cuando, en realidad, necesita de mucho trabajo explícito. A través de la práctica, con ejercicios como los propuestos, y otros similares, esperamos que los estudiantes se den cuenta de que en su meta de dominar un nuevo idioma, los diccionarios y el uso adecuado de ellos son dos grandes aliados.

#### 4. Referencias

- Agustín, José. 1966. De perfil. México D.F.: Planeta.
- Ayllón, Cándido, Paul C. Smith y Antonio Morillo. 1996. Spanish Composition through Literature. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Herbst, Thomas y Gabrielle Stein. 1987. "The dictionary and the language learner." En The dictionary and the language learner, ed. A. Cowie, 115-127. Tübingen: Niemayer.
- Hunt, A. (1996). "Evaluating bilingual and monolingual dictionaries for L2 learners." Kansai Gaidai University Journal of Inquiry and Research 65: 15-27.
- Lee, Harper. 1962. To Kill a Mockingbird. U.S.A.: Popular Library.

- Moulin, André. 1987. "The dictionary and encoding tasks." En The dictionary and the language learner, ed. A. Cowie, 105-114. Tübingen: Niemayer.
- Nesi, Hilary. 2002. "A study of dictionary use by international students at a British university." International Journal of Lexicography 15 (4): 277-305.
- Odlin, Terence. 2001. "With the dictionary and beyond." En Linking literacies. Perspectives on L2 reading-writing connections, ed. D. Belcher y Alan Hirvela, 271-290. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Galimbarti, Beatriz y otros (eds.). 1994. Oxford Spanish Dictionary. New York: Oxford University Press.
- Real Academia Española. <http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm>
- Snell-Hornby, Mary. 1987. "Towards a learner's bilingual dictionary." En The dictionary and the language learner, ed. A. Cowie, 159-170. Tübingen: Niemayer.
- Underhill, A. (1980) Use your dictionary. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, Jerry M. 1990. "Promoting lexical resources." The Canadian Modern Language Review 46 (4): 738-74

## 5. Apéndice. Clave de respuestas para los ejercicios incluidos

### 5.1. Las entradas léxicas

#### Ejercicio 1: "nut"

##### 1. Entrada de "nut"

- i) Hay dos entradas.
- ii) Hay seis definiciones.
- iii) Necesitamos la primera definición.
- iv) Sí, hay varias. *A hard (tough) nut*, 'un tipo duro'; *a hard (tough) nut to crack*, 'un hueso duro de roer', 'un problema difícil de resolver'.
- v) *Agr* (Agricultura), *Bot* (Botánica), *Culin* (Culinario), *BrE* (inglés británico), *colloq* (colloquial), *fam* (familiar).
- vi) Es la palabra que encabeza la definición.

## 2. Entrada de "fruto"

- i) Hay una entrada.
- ii) Hay dos definiciones; bajo el número dos, hay otras dos.
- iii) Frutos secos.
- iv) En español se ofrece la expresión "frutos secos", en plural, que, a diferencia de "nuts", incluye también la fruta seca/deshidratada (pasas, orejones, etc.).

### Ejercicio 2: "lean"

#### 1. Entrada de "lean"

- i) Hay tres entradas.
- ii) La abreviatura *adj*; la entrada correcta es la número dos.
- iii) La definición *b*, 'magro, sin grasa'.
- iv) *The lean years* 'los años de vacas flacas'; también los verbos con preposición *lean against* 'apoyar', y *lean on* 'presionar, ejercer presión sobre, presionar a alguien para que haga algo, etc.'

#### 2. Entrada de "magro"

- i) Hay dos entradas.
- ii) Hay dos definiciones.
- iii) La abreviatura *adj*.
- iv) No, porque significaría algo diferente, "meager", o sea, una porción pequeña.

### Ejercicio 3: "hard-boiled"

- 1. Es una palabra compuesta (adjetivo + adjetivo, en este caso participio pasado). Debemos empezar en la "b", porque, según las instrucciones de diccionario, en este tipo de palabras, primero se buscan los sustantivos; si no hay sustantivos se buscan los verbos, etc., siguiendo una cierta secuencia.

2. Entrada de **"boil"**
- i) Hay dos entradas.
  - ii) Las abreviaturas *vt* y *pp*, verbo transitivo y participio pasado.
  - iii) *ví* significa verbo intransitivo; *vt*, verbo transitivo; la flecha significa "véase", o "see, go to", y el asterisco ocupa el lugar del complemento del verbo.
  - iv) Es un verbo transitivo. Sí, es necesario que lo sepamos. Necesitamos la definición número dos, participio pasado.
3. Entrada de **"duro"**
- i) Hay tres entradas
  - ii) Adjetivo, Adverbio, Sustantivo.
  - iii) Significa "véase", "see, go to".
  - iv) Huevo cocido.

## 5.2. Las expresiones idiomáticas

### Ejercicio 1: Cómo buscar la palabra clave

#### Expresiones en español

Expresión	Palabra clave	Traducción
Ej. Mi madre siempre se preocupa por todo. ¡Se ahoga en un vaso de agua!	<b>vaso</b>	Get worked up about nothing
1. Le gusta mucho hablar, y a veces <b>se va por las ramas</b> .	<b>rama</b>	To go off at a tangent
2. Nadie se enteró de nada porque lo hizo <b>a la chita callando</b> .	<b>chita</b>	On the quiet, on the sly
3. María <b>tiene</b> mucha <b>mano izquierda</b> con las <u>personas mayores</u> .	<b>mano</b>	She knows how to handle old people
4. Me lo <b>contó</b> todo <b>con pelos y señales</b> .	<b>pelo</b>	I received a very detailed description
5. Se parece mucho a su padre. Son	<b>gota</b>	To be as like as two peas in a pod

<b>como dos gotas de agua.</b>		
6. Se pusieron muy agresivos y empezaron a dar golpes <b>a diestro y siniestro.</b>	<b>diestro</b>	Left and right

### Expresiones en inglés

Expresión	Palabra clave	Traducción
Ej. His girlfriend moved to another city and they broke their engagement. <b>Out of sight, out of mind.</b>	<b>sight</b>	Ojos que no ven, corazón que no siente.
1. She wears thick glasses. She is <b>as blind as a bat.</b>	<b>bat</b>	Ser más ciego que un topo; no ver ni a tres en un burro.
2. We did not go to bed until 3:00 a.m. <b>No wonder</b> we are tired today!	<b>wonder</b>	¡Como para no estar cansado!
3. We <b>got wind of</b> the news even before they told us.	<b>wind</b>	Llegar a saber algo, olerse algo
4. She missed class <b>day in and day out.</b>	<b>day</b>	Todos los días
5. Only the <b>big wigs</b> of the company attended the reception.	<b>big</b>	Peces gordos
6. She wanted to stop smoking, and she finally did it, <b>cold turkey.</b>	<b>cold</b>	De repente, con síndrome de abstinencia

### Ejercicio 2: Expresiones idiomáticas (cont.)

Cantar como los propios ángeles	To sing like an angel
Levantarse con el pie izquierdo	To get on the wrong side of the bed
Hacer buenas/malas migas	To get on well/badly with somebody
No tener ni pies ni cabeza	To make no sense whatsoever, to be totally unintelligible
Estar en un tris	To be within a hair's breadth of something
Deshacerse en lágrimas	To sob one's heart out, to cry one's eyes out

### **Ejercicio 3: Expresiones idiomáticas (cont.)**

#### **A. Expresiones idiomáticas en inglés**

1. To be a **couch** potato – Ser teleadicto(a)
2. To go white with fear – Ponerse blanco, pálido, de miedo
3. To run out of time – Acabársele a uno el tiempo
4. To be under the weather – No estar/andar muy bien
5. To be spick and span – Estar limpio y ordenado, como una tacita de plata
6. To come to terms with something – Aceptar
7. A friend in need is a friend indeed – En las malas se conoce a los amigos
8. To be a smart aleck/alec, ass – Ser un sabihondo, un sabelotodo. Smart alec/aleck son dos palabras; smart-ass lleva un guión.
9. To cross the bridge when we get to it. Ese problema ya lo resolveremos cuando llegue el momento.
10. To be a wet blanket. Ser un(a) aguafiestas.

#### **B. Expresiones idiomáticas en español**

1. Estar hecho polvo – To be shattered, to be pooped
2. Estar para chuparse los dedos – To be delicious
3. Tener (muy) malas pulgas – To be bad tempered, to have a bad temper
4. Buscarle tres (o cinco) pies al gato – To complicate matters, to make life more difficult
5. Estar cerrado a cal y canto – To close something firmly or tight
6. Estar tan oscuro como la boca del lobo – To be pitch-dark, pitch-black
7. Las paredes oyen – Walls have ears
8. Tener la cabeza como un bombo – My head is hurting, I have a splitting headache, My head is fit to explode
9. Estar en Babia – To have one's head in the clouds
10. De tal palo, tal astilla – A chip off the old block; Like father, like son

### 5.3. Los falsos cognados

#### Ejercicio 1: ¿Cognado o falso cognado?

##### Oraciones en español

C	<b>ACENTO</b>	Accent (mark)	Tilde, signo ortográfico que se coloca sobre una vocal, de acuerdo a unas normas establecidas, indicando la sílaba tónica o algún matiz especial de pronunciación
FC	<b>DISCUSIÓN</b>	argument	Conversación donde se enfrentan y se defienden opiniones contrarias
FC	<b>FACULTAD</b>	school	Cada una de las secciones en que se dividen los estudios universitarios y centro donde se cursan estos estudios
FC	<b>ACTUAL</b>	Current, present, today	Adjetivo que describe el tiempo en que está alguien o algo actualmente: presente
FC	<b>INTENTAR</b>	Try	Procurar, pretender, tratar de hacer algo:

##### Oraciones en inglés

FC	<b>LECTURE</b>	conferencia	Speech, talk, teaching by giving a discourse on some subject
FC	<b>PRETEND</b>	fingir	Feign, make-believe
C	<b>EXILE</b>	exilio	a state or period of forced or voluntary absence from one's country or home
FC	<b>REALIZE</b>	Darse cuenta	Become fully aware of, understand, recognize
FC	<b>SENSIBLE</b>	sensato	Judicious, sensible, proceeding from good sense or judgment

#### Ejercicio 2: Cognados y falsos cognados con la misma palabra

FC	<b>CONTAMINACIÓN (a)</b>	Pollution	del mar y aire
FC	<b>CONTAMINACIÓN (b)</b>	Corruption	lengua y cultura
C	<b>RICH (a)</b>	Rico	wealthy
C	<b>RICH (b)</b>	Rico	rich in something (vitaminas, etc.)
FC	<b>ENGINEER (a)</b>	Maquinista	AmE Rail
C	<b>ENGINEER (b)</b>	Ingeniero	graduate
C	<b>EDUCACIÓN (a)</b>	College Education	University education, college (AmE) education
FC	<b>EDUCACIÓN (b)</b>	Manners	Modales, No tiene educación = No tiene modales

#### 5.4. Los regionalismos

##### Ejercicio 1: Términos y países (1)

1. 1b, 2a
2. a/b, definitivamente no c
3. c
4. 1c, 2b, 3c
5. c

##### Ejercicio 2: Términos y países (2)

1. b
2. b
3. a; es lo que el diccionario indica, pero "mesero" abarca a toda América Latina.
4. b
5. a
6. a

##### Ejercicio 3: Minitexto

**Camión:** lorry vs. truck

**Gasolina:** petrol vs. gas

**Carretera:** highway vs. motorway

**Neumáticos:** tire vs. tyre

**Parabrisas:** windscreen vs. windshield

**Colores:** colours vs. colors

#### 5.5. El registro y el tono

##### Ejercicio 1

Texto A: Informal y coloquial

Texto B: Formal

Texto C: Formal

Texto D: Informal y coloquial

Texto E: Informal y coloquial

Texto F: Formal

## Ejercicio 2

1. Sí

2. Sí

3. No

We are going partying on Tuesday? Great!

4. No

Hola, tío. ¿Qué pasa?

5. Sí

6. No

Estimado señor:

Le escribo para interesarme por el apartamento que anunciaba.

## Ejercicio 3

Los estudiantes deberían identificar este texto como mejicano de forma inmediata, por el uso de "quihubo" y "charro". Esto es fundamental para obtener la traducción correcta de "libre" ('taxi') y "charro" ('amigo', 'buddy').

"Uh.... What's up, Octavio?"

"What are you doing?"

"Same as you."

"Jeez, *unbelievable*, a little time with your lovely family and you even turn out to be clever.

"Thanks."

"Because this afternoon you didn't seem so clever."

"You didn't give me a chance, Octavio...Hey, how'd you get my phone number?"

"There are still these things called phone books, man."

"Isn't that interesting."

"Are you going beddy-bye?"

"I plan to, just as soon as you hang up."

"I have another idea, just so you see what a good friend I am."

"Yeah?"

"We're going to a little party."

"Uh, I don't think so."

"Oh, yeah, I forgot that you're a mama's boy. Are you an obedient little boy? Awww, how cute!"

"Well, let me see if they'll let me, but..."

"You doubt it."

"Exactly. Don't hang up, okay?"

Bermejo Calleja, F. (2008), *Le subordinate avverbiali. Uno studio contrastivo spagnolo-italiano*, Bolonia, Bononia University Press, 348 págs. ISBN: 978-88-7395-418-7

MARIA ENRIQUETA PÉREZ VÁZQUEZ  
Universidad de Bolonia-Forlì  
enriqueta.perez@unibo.it

*María Enriqueta Pérez Vázquez* se licencia en Filología hispánica, especialización en Lingüística, en la Universidad Complutense de Madrid en 1995. Se doctora en Lingüística General con una tesis sobre el infinitivo español e italiano, en la Scuola Normale Superiore de Pisa en 2002. Desde 2005 es Investigadora de Lengua y Traducción española en la Universidad de Bolonia-Forlì. Sus áreas de investigación y sus publicaciones se encuentran principalmente en el área de la sintaxis, la lexicología y la lexicografía.

**Resumen:** Esta reseña presenta la publicación de *Le subordinate avverbiali. uno studio contrastivo spagnolo-italiano*, escrita por Felisa Bermejo Calleja y publicada por la editorial Bononia University Press

**Palabras clave:** gramática contrastiva, subordinación adverbial, modo, modalidad

## 1. INTRODUCCIÓN

El volumen *Le subordinate avverbiali. Uno studio contrastivo spagnolo-italiano* de Felisa Bermejo Calleja afronta uno de los temas más complicados y apasionantes de la gramática: la subordinación y uno de los aspectos más interesantes de la enseñanza del español a italianos o del italiano para españoles: el uso del indicativo y del subjuntivo, y a pesar de ser dos ámbitos muy tratados y estudiados, Felisa Bermejo, con gran maestría, pero con envidiable claridad expositiva, consigue aportar nuevos datos, señalar problemas nunca indicados y ofrecer nuevos ejemplos.

La estructura del estudio sigue un orden lógico y permite al lector introducirse progresivamente en el ámbito, primero del modo y la modalidad, a continuación de la subordinación, para centrarse en las subordinadas adverbiales y a partir de ahí, deslindarlas en cada uno de los tipos establecidos según la tradición de las lenguas romances. Tras una presentación del libro que traza una breve panorámica de los estudios de carácter contrastivo entre español e italiano, a cargo del profesor Félix

San Vicente, experto de la materia, y un prólogo a cargo de la autora, en el primer capítulo se presenta una introducción sobre el objeto de estudio, la metodología seguida y los diferentes problemas que plantea la subordinación, el segundo capítulo se centra en las subordinadas adverbiales en general y los siguientes siete capítulos están dedicados a cada uno de los tipos de adverbiales: las temporales, las modales, las causales, las consecutivas, las comparativas, las condicionales y por último, las concesivas. Al final de cada capítulo hallamos un resumen que recapitula y recuerda los principales problemas afrontados y una tabla de equivalencias de los nexos subordinantes en español y su traducción al italiano que sin duda resultará muy útil para quien estudie una de estas dos lenguas y un instrumento de trabajo esencial para la traducción. Finaliza con un capítulo de conclusiones y una tabla de consulta en la que de manera muy clara se reflejan los modos y los nexos existentes en una y otra lengua y su contraste.

La autora se apoya en la idea de que español e italiano funcionan del mismo modo, para ir señalando explícitamente las diferencias haciéndolas preceder por un símbolo gráfico especial, con lo que permite al lector usar este libro además como manual de consulta, para poder descubrir velozmente las disimilitudes entre las dos lenguas en cada contexto.

Para ilustrar cada una de las construcciones adverbiales y cada uno de los nexos, Felisa Bermejo parte tanto del español, como del italiano. De este modo no se deja escapar ningún caso susceptible de contraste entre las dos lenguas, pues partiendo de una sola de ellas, podrían faltar aquellos ejemplos inexistentes en la lengua de salida.

Es en conclusión, un estudio que retoma trabajos anteriores dedicados a la subordinación adverbial, presentándolos de modo crítico y metódico y enriqueciéndolos con nuevos contrastes entre las dos lenguas, con ejemplos reales y modernos y añadiendo nuevos contextos de contraste, lo que convierte esta monografía en texto indispensables para cualquier estudioso que a partir de ahora pretenda afrontar el tema del modo o el de la subordinación en español e italiano.

# León Sillero, J. J. (2009), *Compás de extranjería*, Granada, La Vela, 240 págs. ISBN: 978-84-9836-373-9

Lorenza Ruggieri  
Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada

Lorenza Ruggieri es licenciada en *Lingue e Letterature Straniere* por la Università degli Studi de Milán. Es profesora de Lengua italiana en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada y forma parte del *Grupo de investigaciones filológicas y de cultura hispánica* de la Universidad de Granada.

**Resumen:** Reseña del libro *Compás de extranjería*, de José Javier León Sillero, miscelánea de artículos, relatos y breves ensayos que toman como punto de partida la clase de lengua y cultura

**Palabras clave:** didáctica, enseñanza de lenguas extranjeras, interculturalidad

Anécdotas, reflexiones, experiencias reales o ficticias acerca de la labor del profesor de lengua y de su papel. *Compás de extranjería* es una recopilación de artículos, relatos y breves ensayos, publicados en *Cuadernos Cervantes de la lengua española* entre 1999 y 2004, que se presta a diferentes lecturas, pedagógica, literaria y antropológica.

Para el profesional de la educación, el título anticipa el contenido: *Compás de extranjería*, suerte de *galateo* de la enseñanza, sugiere, entre líneas, una 'regla', una 'medida', algunas de las *buenas maneras* de la docencia. El autor nos ofrece una serie de apuntes sobre la didáctica de la lengua española para extranjeros, y alude a un posible modelo de clase de lengua y cultura, un modelo que se construye a partir de un juicio ponderado y sometido a la prueba de la experiencia.

El acicate procede de vivencias personales o ajenas, dentro y fuera del aula: la realización de un ejercicio, una discusión en clase, la lectura de un texto periodístico o, simplemente, la observación de caracteres, actitudes y comportamientos humanos, constituyen el punto de partida para la reflexión.

Las dieciocho piezas analizan la enseñanza en sus diferentes facetas según una perspectiva no exenta de una postura crítica con respecto a los imperantes dogmas metodológicos. El autor no se detiene en aburridas disquisiciones didácticas; no obstante, a través de las aventuras de sus personajes o del desarrollo de sus ideas, nos conduce a la percepción de un método *compósito*, creado sobre bases empíricas y razonadas.

En sus textos encontraremos la sátira de absurdos compromisos de la profesión docente – las polémicas cromáticas sobre la mejor forma de corregir; la imposición del empleo, en el aula, de un modelo fonético estándar que existe sólo en el papel; la invitación a mantener siempre cierta compostura o, al revés, a que el profesor se transforme en el protagonista de una farándula didáctica–; y la sutil crítica de numerosos dictámenes sobre la interculturalidad –la insistencia, en épocas de globalización, en apócrifas peculiaridades

culturales ibéricas, la aceptación del principio de un relativismo que puede llegar a negar la ética–; en suma, el rechazo de todo estereotipo cultural y metodológico.

Asimismo, las aventuras de sus personajes ofrecen la ocasión para tratar el tema de la condición del profesor –el todoterreno que, en la actual enseñanza de lenguas extranjeras, necesita dominar las más variadas disciplinas–; para denunciar la situación laboral, a veces, indigna, de algunos educadores; para ironizar sobre los pequeños percances a los que está sometida la vida de cualquier profesional de la educación; para relatar la frustración y el desengaño frente al fracaso didáctico y los momentos de satisfacción y de emoción que proporciona la profesión; y también para reflexionar sobre la naturaleza de la condición forastera, tanto del profesor como del alumno.

Finalmente, la descripción de la forma –cómo y qué enseñar– ofrece la ocasión para el análisis de la substancia que esa forma refleja, la substancia de un país que, en las últimas décadas, ha manifestado fuertes señales de cambio, de un país que no se puede explicar en una hora de clase con un perentorio “aquí se hace”, “aquí se dice”.

Y todo, relatado con un estilo refinado y elegante que hace intuir el placer y el gusto por la búsqueda del término apropiado, y descrito no sin una despreocupada ironía –salpicada de juegos de palabras– a la manera de Larra, con un guiño socarrón que nos invita a seguir las aventuras de los protagonistas.

Una de las conclusiones que se pueden extrapolar de esta lectura es lo eficaz y apropiado, en una época de avalancha de propuestas metodológicas, de impartir una clase basándose en el sentido común y la responsabilidad, lejos de cualquier calco de modelos didácticos que no hayan sido filtrados por el cedazo de la sensatez, de esa sabiduría que se aplica a la vida cotidiana, porque “como en la vida, en el aula de lengua y cultura cabe mucho, la vida casi entera cabe”.