EL ESTÍMULO CINEMATOGRÁFICO: DESARROLLO DE DESTREZAS COMUNICATIVAS Y VALOR CULTURAL

AURORA BIEDMA TORRECILLAS
M.ª ÁNGELES TORRES SÁNCHEZ
Centro de Lenguas Modernas
Universidad de Granada

Entramos un día en el aula para dar una clase de español a nuestros alumnos extranjeros. Conectamos el vídeo y metemos una película titulada *Tacones lejanos,* de un director español bastante conocido a partir de los años ochenta, Pedro Almodóvar. Hemos preparado diversas actividades con unos objetivos lingüístico-comunicativos concretos que pretenden, globalmente, cooperar al desarrollo del nivel de lengua española de estos alumnos.

Pero antes de iniciar la clase nos planteamos la efectividad de este tipo de actividad con vídeo y con películas. Desde la tardía o temprana aparición del vídeo, éste ha sido utilizado en la enseñanza de L2, y ha sido tantas veces alabado como otras criticado, en cuanto a su mayor o menor efectividad como medio mecánico de modernización en la enseñanza de lenguas extranjeras. Entre los autores que han dedicado estudios al respecto encontramos a Stempleski y Tomalin (1990), Cooper *et alii* (1991), Monergan (1984), Ruiz Fajardo (1992) y recientemente Liceras (1992). Nosotros nos hemos decidido a encender el vídeo en clase; ¿por qué?

En primer lugar, y como insisten Cooper *et alii* (1991), supone una ventaja técnica sobre la que el mismo profesor puede tener el control sin necesidad de ayuda de personal especializado.

Además, somos conscientes de la motivación que supone la presentación de interacciones completas, gracias al doble canal audio-visual, con la consiguiente información lingüística y no lingüística, y la aportación de lenguaje usado en contexto. Esto es, además de la información verbal, se aporta información sobre la cultura de la lengua objeto, sobre su nivel pragmático (diferencias para expresar distintas emociones, distintas funciones comunicativas, distintos registros; *vid.* Tomalin, 1986, pág. 24); también datos informativos sobre características de los participantes (edad, sexo, relaciones, clase social, etc.), sobre los

ASELE. Actas IV (1994). AURORA BIEDMA TORRECILLAS Y M.ª ÁNGELES TORRES SÁNCHEZ. El ...
Centro Virtual Cervantes

recursos de la comunicación no verbal (expresión facial, gestos, movimiento corporal, contacto visual, etc.) y sobre el contexto situacional inmediato de la comunicación. Todas estas informaciones significan una serie de pistas muy importantes que pueden ayudar al receptor en su tarea de comprensión.

Y, por último, el vídeo utilizado como medio de presentación de la lengua objeto, aunque algunos piensan que puede promover la pasividad de los alumnos, creemos que realmente estimula la participación en comprensión y producción, acostumbra al estudiante a enfrentarse a la lengua en uso y le proporciona un pretexto para hablar dentro y fuera de la clase.

Por todos estos aspectos positivos de los medios audiovisuales nos hemos determinado a poner en marcha el vídeo. En esta ocasión hemos seleccionado una cinta en concreto: se trata de una película española, de los últimos directores cinematográficos que han entrado en el ámbito reconocido del séptimo arte a partir de la década de los ochenta, Pedro Almodóvar, titulada *Tacones lejanos*. De nuevo se nos podría plantear una cuestión: ¿por qué una película, y una película española?

Entre los materiales que el profesor puede utilizar como ejemplos de lengua auténtica, es decir, lengua no creada para la enseñanza, la mayoría de los autores proponen el empleo de los mismos materiales con los que el hablante nativo se enfrenta en la vida cotidiana, como noticias, anuncios, documentales y también películas. Además, la posibilidad que ofrecen estos materiales de observar el hecho lingüístico en el contexto en que se produce aumenta considerablemente cuando se trata de películas. Si la comunicación depende en gran medida de la combinación de información contextual (implícita), por un lado, y de información lingüística (explícita), por otro, las películas constituyen una forma de hacer explícita la información sobre el contexto, en tanto que son textos compuestos no sólo de diálogos, sino también de imágenes; son así un caudal de la lengua objeto, un *input* importantísimo que debemos aprovechar. Las películas presentan esta información sobre el contexto, vital para la comprensión, con situaciones no aisladas entre sí, hablantes cuyas características de sexo, edad, pistas sobre situación social, etc., pueden observarse en la interacción real (salvando las posibles manipulaciones del director); también presenta la participación de los hablantes en la interacción de manera completa, incluyendo la intervención por medio de estrategias no lingüísticas como el gesto y el contacto visual, y las características suprasegmentales como la entonación, y, en último lugar, muestran diferentes registros lingüísticos usados en la conversación. Todas éstas serían las ventajas pedagógicas que los autores alaban en el vídeo, pero podríamos añadir algunas otras. Las películas son textos con significado completo porque se presentan situaciones íntegras que el estudiante querrá conocer e intentará interpretar, aun cuando no entienda totalmente el caudal de

ASELE. Actas IV (1994). AURORA BIEDMA TORRECILLAS Y M.ª ÁNGELES TORRES SÁNCHEZ. El ...
Centro Virtual Cervantes

lengua que proporcionan, manteniendo permanentemente una actitud activa. Por otra parte, al mostrar situaciones interactivas completas inmersas en la propia cultura, paralelamente al *input* lingüístico, el estudiante recibirá un caudal socio-cultural necesario para su adaptación e inclusión en la nueva sociedad. Para este propósito podríamos dar algunos criterios pedagógicos generales en la selección de la película con la que vamos a trabajar:

— Deben ser películas rodadas originariamente en la lengua objeto, esto es, en español.
— Es aconsejable que los guiones respondan a cierta voluntad de verosimilitud, al menos en lo que respecta a la interacción y los diálogos, aunque no lo hagan en lo referente a la trama.
— Y, como última recomendación, sugerimos películas producidas no antes de los últimos veinte años, para evitar el riesgo de presentar una lengua viva pero anticuada en el momento actual.

Hemos dicho que la utilización de una película española como material de trabajo en el aula proporciona al alumno, además de un caudal de lengua objeto enmarcada en el mismo acto de comunicación, una competencia cultural necesaria para su integración en la nueva sociedad. Y es que muchos acontecimientos comunicativos siguen una configuración en la que los participantes se comportan de acuerdo con un papel asignado por la propia estructura de la interacción y siguen un modelo de actuación que tiene un significado social aceptado previamente, que depende de las creencias y valores que cada comunidad ha codificado y que sólo pueden ser interpretados en su contexto social y cultural; familiarizarse con ellos es muy importante para el extranjero, tanto para la comprensión comunicativa como para su aceptación en la nueva comunidad. Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea competente, es decir, que no tenga sólo conocimientos «sobre», sino que estos conocimientos le sirvan para actuar con éxito en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua, es incuestionable la necesidad de abordar la competencia cultural como parte indisociable de la competencia lingüístico-comunicativa. Pero, ¿qué comprende esa competencia cultural? En principio constituye *todo* lo compartido por los ciudadanos de una cultura; esto es, sería algo así como el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, para ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas. Todo ello forma lo «no dicho», lo pautado, todo lo que los individuos de una lengua o cultura comparten y dan por sobreentendido. Así, en España concretamente, los estudiantes necesitarán una serie de propuestas di-

ASELE. Actas IV (1994). AURORA BIEDMA TORRECILLAS Y M.ª ÁNGELES TORRES SÁNCHEZ. El ...
Centro Virtual Cervantes

dácticas que les permitan «entender» las cosas que suceden a su alrededor y «actuar» adecuadamente, pues, si el extranjero no está advertido, desarrollará a veces comportamientos verbales correctos y no verbales que a los nativos les parecerán inadecuados y que tenderán a juzgar no convenientemente. No queremos decir que el estudiante de lengua extranjera deba «camaleonizarse» y comportarse en todo momento como un miembro de la nueva lengua y no como él mismo es, sino que tiene derecho a tener un máximo de información para, de forma consciente, elegir entre trasgredir o respetar las pautas culturales esperadas en cada situación comunicativa. Por ejemplo, deberá conocer la costumbre de las tapas, o de la negociación de las consumiciones y las consecuentes estrategias lingüísticas para lograr la aceptación de las propuestas; o conocer los diferentes horarios, tipos y nombres de las comidas del día, y los saludos formales e informales; y también saber que el fútbol es el tema omnipresente en las relaciones informales entre determinado tipo de hombres, y que en un ascensor se debe saludar a las otras personas y hablar de algo, aunque sea del tiempo. Pensamos que el componente cultural debe considerarse uno más de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, pues cada comportamiento comunicativo responde a determinadas pautas culturales que es necesario conocer para interpretar correctamente el mensaje, y al revés, el hecho de disponer de determinadas pautas culturales genera determinados comportamientos comunicativos y la elección de unas formas lingüísticas concretas y no otras, según la intención de los hablantes. Lengua y cultura, pues, o cultura y lengua son dos realidades básicas y necesarias en toda comunicación. Una enseñanza de la lengua que tenga como objetivo capacitar al alumno para ser competente comunicativamente deberá conceder un papel esencial al componente cultural, como elemento indispensable e indisociable de la competencia comunicativa. Pero estos elementos culturales no deben tener un lugar apartado en los materiales didácticos, sino que cada una de las propuestas de clase tienen que estar impregnadas, explícita o implícitamente, de lo cultural. Con el fin de alcanzar estos objetivos nos proponemos presentar una serie de actividades didácticas que integran informaciones de lengua y cultura, a partir del precioso material que nos proporciona el cine español de nuestro tiempo.

Sabemos, siendo realistas, que el uso de películas en el aula presenta, según algunas opiniones, al menos un par de inconvenientes: por una parte, la excesiva longitud del texto fílmico, si las sesiones de clase son de una hora, y, por otra, la, a veces, demasiada artificialidad de las situaciones interactivas que se presentan. En cuanto al primer aspecto, hemos de apuntar que la secuencia global de actividades para realizar a partir o durante la película está dividida, a su vez, en esas diferentes propuestas que en ningún caso superan la duración de unos sesenta minutos, y así se deben llevar a cabo en varios días sucesivos de

ASELE. Actas IV (1994). AURORA BIEDMA TORRECILLAS Y M.ª ÁNGELES TORRES SÁNCHEZ. El ...
Centro Virtual Cervantes

clase. Y en relación con el aspecto de la artificialidad queremos decir que, claro, bajo el guión de cada película existe un director que crea y manipula, pero es interesante destacar el hecho de que ese director es al mismo tiempo un miembro de la comunidad de hablantes de la nueva lengua y que posee una competencia lingüística y cultural que, consciente o inconscientemente, transmitirá con su película. Es decir, si la realidad de la trama o situaciones cinematográficas en ocasiones son irreales e imaginarias, es interesante para el extranjero poder estudiar el tipo de imaginación y base cultural subyacente que ha dado origen a esa muestra fílmica, pertenecientes siempre a un representante de la lengua y cultura que se pretenden adquirir.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

I. Pedro Almodóvar y el cine español actual

Como primer paso introductorio y para «meter a los alumnos en pantalla», sería interesante hacerles una presentación breve de lo que ha sido el cine español desde la muerte de Franco y la desaparición de la censura, donde en los años setenta han coexistido las comedias en la línea del famoso destape con un cine de calidad y muchas veces de bajos rendimientos económicos que representaba la imagen de España en el extranjero, hasta llegar al cine de «la movida» madrileña de los ochenta y a la variedad estilística de un cine racional y profesional en los noventa.

Ya en aquellos transitorios setenta encontrábamos a un realizador y director joven e inquietante, no profesional, que, como recuerda Jaime Chávarri, hacía cortometrajes donde llamaba la atención su sencillez y humor; se partía de la idea de que lo importante era lo que estaba ocurriendo en aquel momento, y aquello que parecía tan sencillo no lo había hecho antes nadie. En los tiempos en que José Luis Borau rueda *Furtivos* (1975), un violento drama rural, y Carlos Saura dirige *Cría cuervos,* con gran éxito de la crítica y del público, Pedro Almodóvar rodaba, a veces con gran despliegue de medios para un aficionado, unos cortos insólitos, como *Dos putas o una historia de amor que termina en boda, La caída de Sodoma* o *El sueño.*

El panorama en los ochenta no se presentaba muy brillante por la competencia del vídeo y la disminución del número de espectadores en las salas. Continúan, no obstante, en pantalla realizadores como Saura, Gutiérrez Aragón o Erice, que han trabajado ininterrumpidamente desde los cincuenta. Pero, al mismo tiempo, surge una nueva generación de autores en Madrid, ciudad que, curiosamente y coincidiendo con el desarrollo de las autonomías, centraliza más

ASELE. Actas IV (1994). AURORA BIEDMA TORRECILLAS Y M.ª ÁNGELES TORRES SÁNCHEZ. El ...
Centro Virtual Cervantes

que nunca las manifestaciones culturales españolas alrededor de su famosa «Movida». Estos nuevos autores tienden a moverse entre el subjetivismo, la nostalgia de los paraísos perdidos y las adaptaciones literarias; por otro lado, las comedietas de erotismo de consumo y humor fácil no habían desaparecido del todo. Entre 1975 y 1983 se estrenan películas importantes como *Canadá Negra*, de Gutiérrez Aragón; *Deprisa, deprisa*, de Carlos Saura; *La verdad sobre el caso Savolta*, de Antonio Drove; *El crimen de Cuenca*, de Pilar Miró; la obra maestra de Erice, *El Sur*, o la película *Opera Prima*, de Fernando Trueba, que supuso la aparición de nuevos modos de cinematografía nacional. Este cine difiere básicamente del realizado por Almodóvar en ese momento, como el estreno de *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón*. En todas las primeras películas de este autor se muestra una falta de benevolencia hacia el espectador, y las referencias generacionales no suelen estar presentes, sino que las distintas generaciones se mezclan naturalmente en un marco desorbitadamente contemporáneo; en estos dos puntos se diferencia Pedro Almodóvar del resto de los directores españoles del momento, y lo han llevado a desmarcarse de cualquier grupo y acentuar su carácter de caso aislado dentro del cine español. La línea general que sigue en sus producciones responde, por una parte, a su queja de que las historias que se llevaban a la pantalla no se correspondían con la vida del país y el momento en el que la sociedad estaba viviendo, y, frente a ello, él se inspirará en atmósferas reales, pues la realidad es un sujeto dramático de primer orden.

II. Filmografía de Almodóvar

Proponemos en este punto una actividad que permitirá al alumno reconocer e identificar por sí mismo los títulos de todas las películas realizadas por este autor. Consiste en dar al estudiante dos fotocopias, una con la lista filmográfica de Almodóvar y otra con la transcripción del texto de la canción «Yo quiero ser una chica Almodóvar», de Joaquín Sabina. En esta canción se van haciendo referencias indirectas, quizá sólo a través de una palabra, a las diferentes películas de este cineasta, actores representativos o acontecimientos ocurridos en torno a este director; pues bien, la actividad puede ser que los alumnos, sobre el mismo texto de la canción, señalen esas referencias a las películas e indiquen a cuál se refiere en cada caso. Después de revisar los resultados, es interesante y relajante poner un poco en contacto al alumno con algo de la música pop española actual, oyendo con apoyo del texto la divertida canción de Sabina de su último disco *Física y Química*. (Véanse anexos A y B.)

ASELE. Actas IV (1994). AURORA BIEDMA TORRECILLAS Y M.ª ÁNGELES TORRES SÁNCHEZ. El ...
Centro Virtual Cervantes

III. Aclaración léxico-semántica

Para esta actividad hemos hecho una selección de elementos léxicos, segmentos más o menos lexicalizados, y expresiones hechas que se utilizan en la película, y que hay que explicar y enseñar al alumno para su correcta interpretación en contexto.

Los criterios de selección han sido los siguientes:

a) Léxico de uso cotidiano y coloquial; normalmente responde a un nivel de difusión nacional, aunque a veces también hemos incluido dialectalismos.

b) Expresiones de significado ambiguo, cuya interpretación depende de cuestiones específicas, como el conocimiento compartido que poseen los hablantes y que nuestros estudiantes como oyentes quizá no comparten (incluimos aquí los términos o expresiones con referencia al ámbito sociocultural propio de España); o depende de la entonación empleada al emitirlo y el contexto de situación, o del contexto situacional de la interacción exclusivamente.

c) Términos y expresiones de difícil acceso en libros de texto o diccionarios, como argot juvenil o callejero, jergas de grupos reducidos.

En estos glosarios reproducimos cada entrada tal y como son enunciadas por los personajes, y deben recibir una explicación por parte del profesor y la colaboración de los alumnos con sus hipótesis de significado, atendiendo siempre al sentido que estas expresiones poseen en su uso concreto en este *corpus* oral. La explicación debe ser doble: en primer lugar, antes de la proyección de la película, proponiendo el profesor contextos diferentes, y, en segundo lugar, después de identificar todos los ejemplos léxicos del glosario en la película, añadir comentarios y aclaraciones al respecto. (Véase anexo C.)

IV. Taller de doblaje

Con esta actividad se pretende la asimilación por parte del alumno del registro coloquial sobre el que hemos trabajado antes, estimulándolo para la producción adecuada al contexto que le presentamos. Para ello elegimos una escena de la película, de unos cinco minutos de duración, en la que preferentemente la interacción sea entre más de dos personas (para los que de ustedes conozcan la película, podría ser la escena del encuentro entre Becky con Rebeca y su marido en casa de su hija). Se pasa la escena sin sonido las veces necesarias (mí-

ASELE. Actas IV (1994). AURORA BIEDMA TORRECILLAS Y M.ª ÁNGELES TORRES SÁNCHEZ. El ...
Centro Virtual Cervantes

nimo dos veces) para que los estudiantes analicen con rigor: contexto, actitud de los personajes, gestos, entorno situacional, etc. Después se distribuye la clase en grupos con tantos miembros como personajes participan en esa escena (en nuestro caso, tres). Cada miembro se identificará con un personaje y entre todos deberán elaborar el diálogo posible, mientras se proyecta de nuevo la escena, pero presentada en breves secuencias separadas por pausas a criterio del profesor, según vea el ritmo de los grupos. Una vez terminado, cada grupo deberá poner las voces de aquella escena muda. La actividad se puede evaluar eligiendo un representante de cada grupo como jurado para valorar la corrección lingüística y adecuación pragmática de las distintas propuestas. Con la posterior proyección de la película, nuestros alumnos podrán comparar sus interpretaciones con la original, sin menospreciar sus dotes como guionistas.

ASELE. Actas IV (1994). AURORA BIEDMA TORRECILLAS Y M.ª ÁNGELES TORRES SÁNCHEZ. El ...
Centro Virtual Cervantes

ANEXO A

FILMOGRAFÍA DE PEDRO ALMODÓVAR

1974-79	Diversos films de distinta duración en super 8 mm., incluyendo algunos en 16 mm. *(Salomé).*
1980	*Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* (largometraje).
1982	*Laberinto de pasiones.*
1983	*Entre tinieblas.*
1984-85	*¿Qué he hecho yo para merecer esto?*
1985	*Trayler para amantes de lo prohibido* (mediometraje en vídeo para TVE).
1985-86	*Matador.*
1986	*La ley del deseo.*
1987	*Mujeres al borde de un ataque de nervios.*
1989	*¡Átame!*
1991	*Tacones lejanos.*

ASELE. Actas IV (1994). AURORA BIEDMA TORRECILLAS Y M.ª ÁNGELES TORRES SÁNCHEZ. El ...
Centro Virtual Cervantes

ANEXO B (1)

TEXTO DE LA CANCIÓN «YO QUIERO SER UNA CHICA ALMODÓVAR», DE J. SABINA

(Plantilla de corrección)

Yo quiero ser una chica Almodóvar
como la *Maura,* como *Victoria Abril,*
un poco lista, un poquitín boba
ir con Madonna en una limousine.

Yo quiero ser una chica Almodóvar
como *Bibí,* como *Miguel Bosé,*
pasar de todo y no pasar de moda,
bailar contigo *el último cuplé.*

Y no parar de viajar del invierno al verano,
de Madrid a New York, del abrazo al olvido,
dejarte *entre tinieblas* escuchando un ruido
de *tacones lejanos.*

Encontrar la salida de este gris *laberinto,*
sin *pasión* ni pecado, ni locura ni incesto,
tener en cada puerto un amante distinto,
no gritar *¿qué he hecho yo para merecer esto?*

Yo quiero ser una chica Almodóvar
como *Pepi,* como *Luci,* como *Bom,*
venderle al Garbo mis secretos de alcoba,
ponerme luto por un *matador.*

Yo quiero ser una chica Almodóvar,
que a su chico le suplique *«¡Átame!»,*
no dar el alma sino a quien me la roba,
desayunar en *Tiffany's* con él.

Y no permitir que me coman el coco
esas chungas movidas de croatas y serbios,
ir por la vida *al borde de un ataque de nervios*
con faldas y a lo loco.

ASELE. Actas IV (1994). AURORA BIEDMA TORRECILLAS Y M.ª ÁNGELES TORRES SÁNCHEZ. El ...
Centro Virtual Cervantes

Encontrar la salida de este gris *laberinto,*
sin *pasión* ni pecado, ni locura ni incesto,
tener en cada puerto un amante distinto,
no gritar *¿qué he hecho yo para merecer esto?*

Como *Patti Diphusa* escribir mis memorias,
apuntarme a cualquier clase de bombardeo,
no tener otra fe que la piel, ni más ley
que *la ley del deseo.*

Encontrar la salida de este gris *laberinto,*
sin *pasión* ni pecado, ni locura ni incesto,
tener en cada puerto un amante distinto,
no gritar *¿qué he hecho yo para merecer esto?*

ASELE. Actas IV (1994). AURORA BIEDMA TORRECILLAS Y M.ª ÁNGELES TORRES SÁNCHEZ. El ...
Centro Virtual Cervantes

ANEXO B (2)

TEXTO DE LA CANCIÓN «YO QUIERO SER UNA CHICA ALMODÓVAR», DE J. SABINA

(Ejemplar para el alumno)

Yo quiero ser una chica Almodóvar
como la Maura, como Victoria Abril,
un poco lista, un poquitín boba
ir con Madonna en una limousine.

Yo quiero ser una chica Almodóvar
como Bibí, como Miguel Bosé,
pasar de todo y no pasar de moda,
bailar contigo el último cuplé.

Y no parar de viajar del invierno al verano,
de Madrid a New York, del abrazo al olvido,
dejarte entre tinieblas escuchando un ruido
de tacones lejanos.

Encontrar la salida de este gris laberinto,
sin pasión ni pecado, ni locura ni incesto,
tener en cada puerto un amante distinto,
no gritar ¿qué he hecho yo para merecer esto?

Yo quiero ser una chica Almodóvar
como Pepi, como Luci, como Bom,
venderle al Garbo mis secretos de alcoba,
ponerme luto por un matador.

Yo quiero ser una chica Almodóvar,
que a su chico le suplique «¡Átame!»,
no dar el alma sino a quien me la roba,
desayunar en Tiffany's con él.

Y no permitir que me coman el coco
esas chungas movidas de croatas y serbios,
ir por la vida al borde de un ataque de nervios
con faldas y a lo loco.

ASELE. Actas IV (1994). AURORA BIEDMA TORRECILLAS Y M.ª ÁNGELES TORRES SÁNCHEZ. El ...
Centro Virtual Cervantes

Encontrar la salida de este gris laberinto,
sin pasión ni pecado, ni locura ni incesto,
tener en cada puerto un amante distinto,
no gritar ¿qué he hecho yo para merecer esto?

Como Patti Diphusa escribir mis memorias,
apuntarme a cualquier clase de bombardeo,
no tener otra fe que la piel, ni más ley
que la ley del deseo.

Encontrar la salida de este gris laberinto,
sin pasión ni pecado, ni locura ni incesto,
tener en cada puerto un amante distinto,
no gritar ¿qué he hecho yo para merecer esto?

ASELE. Actas IV (1994). AURORA BIEDMA TORRECILLAS Y M.ª ÁNGELES TORRES SÁNCHEZ. El ...
Centro Virtual Cervantes

ANEXO C

GLOSARIO

— tontina
— el padrastro
— una subasta/pujar
— «¿Qué coño estás haciendo?»
— «No digas palabrotas»
— meter cizaña
— reguapa
— veintisiete tacos
— ahorita; «Becky, *mijita,* eres tú» (dialectal de México)
— ser una prestada
— «un *sombrerito* como éste» (diminutivo irónico)
— «¡y dale!» (= y dale que te pego)
— un transformista
— «se me ha enganchado el pelo en el arete»
— «¡Qué cabeza tengo!»
— montar números
— meter la pata
— quitarse un peso de encima
— «¡Qué lindo!»
— «Tengo que ir al baño»
— murmurar; cotillear
— «¡a quién se lo vas a decir!»
— una vida muy sórdida
— «anda, tienes un lunar en el grande»
— «últimamente no me encuentro muy católica»
— el SIDA
— ser sero positiva
— «posición cúbito lateral»
— yacer
— «*Llegar, llegué* a las...»
— «hágase cargo»
— «llegaría sobre las nueve treinta» / «serían las diez» (CONDICIONAL = hipótesis)
— estar desencajado (= histérico)
— «Te acompaño en el sentimiento»
— «Rebeca, *corazón,* ¿hacemos una prueba de sonido?»
— sepultura/restos mortales

ASELE. Actas IV (1994). AURORA BIEDMA TORRECILLAS Y M.ª ÁNGELES TORRES SÁNCHEZ. El ...
Centro Virtual Cervantes

— hacer caso a una persona/una cosa
— instruir un caso (lenguaje judicial)
— autopsia
— «quedarse con la boca abierta»
— «se me vino todo encima» (venirse todo encima)
— «¡joder!»
— «A ver si se decide de una puta vez a decirme la verdad»
— «A mí me consta lo contrario»
— «casi delante de sus propias narices»
— «con vuestro permiso»
— «¡pobrecilla!»
— APRE (Asociación que colabora con las presas)
— llorar como una tonta/como una magdalena
— estar liado con una persona
— estar jugando sucio
— tirar/dar/pegar un ladrillazo
— tirar/dar/pegar una pedrada
— dar una torta/un tortazo/un bofetón/una bofetada
— «ya te has metio» (meterse-drogadictos)
— «me cago en tu puta madre»
— chupa
— «un tipo que la palmó»
— trapichar
— estar amuermada
— confidente de la policía
— poner las esposas
— «lo del *polvo* en el camerino»
— por cumplir
— ser una negada
— tener a una persona acorralada
— un kleenex
— «no te metas»
— «¡niña...!, ¡niña...!»
— «perdone que no le haya mandado un jamón»
— «dame una calada»
— echar un polvo // estar hecho polvo

ASELE. Actas IV (1994). AURORA BIEDMA TORRECILLAS Y M.ª ÁNGELES TORRES SÁNCHEZ. El ...
Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFÍA

ANCEAUX, H. (1991), «Rol y significado de la comprensión auditiva en la enseñanza de las lenguas extranjeras», en *CABLE*, núm. 8.

HAUPTLE-BARCELÓ, M., y otros (1989), «Cultura y civilización en concreto: reflexiones sobre un nuevo método para aprender idiomas», en *AEPE*, años XIX-XX, núms. 36-37.

KOSTER, C. J. (1991), «La comprensión oral en una lengua extranjera; reconocimiento de sonidos y palabras», Barcelona, *CABLE*, núm. 8.

MARTÍN PERIS, E. (1991), «La didáctica de la comprensión auditiva», Barcelona, *CABLE*, núm. 8.

MIQUEL, L., y SANS, N. (1992), «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua», Barcelona, *CABLE*, núm. 9.

NAUTA, J. P. (1992), «¿Qué cosas y con qué palabras?», Barcelona, *CABLE*, núm. 10.

RUIZ FAJARDO, G. (1992), *Vídeo en clase: un experimento sobre la enseñanza de la competencia comunicativa en el aula de español como lengua extranjera*, tesis doctoral, Universidad de Granada.

YRAOLA, A. (1989), «La enseñanza de la cultura hispánica», en *AEPE*, años XIX-XX, núms. 36-37.

ASELE. Actas IV (1994). AURORA BIEDMA TORRECILLAS Y M.ª ÁNGELES TORRES SÁNCHEZ. El ...

Centro Virtual Cervantes