



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Lingue Moderne per la Comunicazione e  
Cooperazione Internazionale

Classe LM-38

Tesi di Laurea Magistrale

*Explotación y propuesta didáctica de la serie televisiva “Las  
chicas del cable”*

Relatrice

Prof.ssa Giulia Nalesso

Laureanda

Roberta Trimarchi

Matricola: 20405

Anno Accademico 2022/2023

# Índice

<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>1. La enseñanza de ELE.....</b>	<b>5</b>
1.1. La comprensión audiovisual en ELE.....	5
1.1.1. La subtitulación.....	10
1.1.1.2. La subtitulación en el aprendizaje de ELE.....	16
1.2. La expresión escrita.....	21
1.3. La enseñanza de la gramática.....	27
1.4. La enseñanza del léxico.....	31
<b>2. Propuesta de una unidad didáctica para estudiantes de ELE.....</b>	<b>36</b>
2.1. La planificación didáctica.....	36
2.2. Propuesta de unidad didáctica.....	42
2.2.1. Comprensión audiovisual.....	44
2.2.2. Expresión escrita.....	46
2.2.3. Competencia gramatical.....	47
2.2.4. Competencia léxica.....	48
2.2.5. Solucionario.....	51
2.3. Comentario.....	53
2.3.1. Resultados de los estudiantes.....	53
2.3.2. Reflexiones personales.....	55
<b>3. Explotación didáctica de <i>Las chicas del cable</i>.....</b>	<b>57</b>
3.1. Cuestiones históricas.....	57
3.2. Cuestiones socioculturales.....	64
3.2.1. El papel de las mujeres.....	64
3.2.1.1. La representación de la mujer en la televisión relacionada a los estereotipos de género.....	64
3.2.1.2. Las mujeres de <i>Las chicas del cable</i> .....	67
3.2.2. Homosexualidad y transexualidad en la España del siglo XX.....	79
3.3. Cuestiones lingüísticas.....	83
<b>Conclusiones.....</b>	<b>90</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>93</b>
<b><i>Riassunto</i>.....</b>	<b>97</b>

## Introducción

En este trabajo de fin de máster se ha examinado la serie televisiva española *Las chicas del cable*, estrenada en Netflix el 28 de abril de 2017, proponiendo una explotación y propuesta didáctica de la misma planteada para un grupo de alumnos de español como lengua extranjera (ELE).

Se ha optado por analizar esta serie por dos motivos. En primer lugar, porque se trata de una serie televisiva repleta de referencias históricas, culturales y lingüísticas ya que tiene lugar durante los años 20 y 30 del siglo XX español, siglo de acontecimientos que han cambiado la historia del entero país y, por esta razón, ofrece muchos puntos de reflexión; en segundo lugar, porque nos parece interesante averiguar cómo y si es posible aprender una lengua extranjera tomando como punto de partida un soporte audiovisual.

Por ende, el fin de esta tesis es el de mostrar que sí existe la posibilidad de aprender un idioma, en nuestro caso el español, mejorando los conocimientos no solo lingüísticos sino también el lenguaje no verbal y los acontecimientos históricos de un país a través de una serie: el análisis que se presenta aquí de *Las chicas del cable* es una prueba de ello. Sin embargo, las fuentes bibliográficas que se han ido investigando a lo largo del trabajo ponen de manifiesto la presencia de debates y posiciones favorables y contrarias acerca de su eficacia sobre el proceso de aprendizaje de ELE. A este propósito, se intenta dar fuerza a todos aquellos estudios que apoyan el uso de material audiovisual en clase, subrayando los efectos positivos que este ejercita sobre el proceso didáctico.

La tesis se articula en tres capítulos:

1. La enseñanza de ELE;
2. Propuesta de una unidad didáctica para estudiantes de ELE;
3. Explotación didáctica de *Las chicas del cable*

En cuanto al primer capítulo, se analizan desde un punto de vista teórico las competencias sobre las cuales se han preparado los ejercicios de la unidad didáctica. Por lo tanto, se analiza la comprensión audiovisual y su posible eficacia en el proceso de aprendizaje; se

reflexiona sobre la subtitulación en sus aspectos generales y, luego, se centra la atención en el papel que esta desempeña en la enseñanza de una lengua extranjera. Además, se toma en cuenta la importancia de saber escribir un texto que sea comprensible para los lectores, y se examina tanto el papel que tiene el profesor a la hora de informar a los alumnos de las técnicas y estrategias que han de poner en práctica, como el del estudiante de saber asimilar estos conocimientos. Finalmente, se dedica espacio a la función de la gramática y del léxico en la enseñanza de ELE.

Por lo que concierne al segundo capítulo, se sugiere la propuesta de una unidad didáctica con el objetivo de desarrollar las competencias lingüísticas útiles a dominar un idioma, proponiendo algunas tareas de comprensión audiovisual, escritura, gramática y léxico. Antes de plantear las actividades, se propone un párrafo sobre la planificación didáctica y su importancia en la creación de materiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se propone la definición de *teoría curricular* y se centra la atención en los componentes de una planificación didáctica: los objetivos que se han de perseguir, la metodología que tiene que emplearse, los contenidos proporcionados a los alumnos y, por último, la fase de evaluación. En particular, esta unidad fue presentada a estudiantes del curso de máster en *Strategie per la comunicazione* de la Universidad de Padua, alumnos que parten de un nivel básico y que tienen el fin de alcanzar un nivel B1 al terminar el curso de español. Las tareas, que retoman los temas desarrollados a lo largo de las temporadas de la serie que estamos analizando, constan de ejercicios de comprensión audiovisual: en este caso a los alumnos se les propone la visión de un pequeño fragmento de *Las chicas del cable*, y se les pide que, tras haber visto el vídeo, respondan a unas preguntas de verdadero y falso para averiguar lo que han entendido. Además, se les recomienda que hagan otra tarea sobre la subtitulación; esta actividad tiene el propósito de subrayar la importancia de los subtítulos tanto para la comprensión del fragmento como para el aprendizaje de la lengua extranjera. Se ha decidido presentar dos ejercicios de comprensión audiovisual para poder constatar si efectivamente una serie televisiva puede ayudar al estudiante durante su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, los resultados procedentes de las tareas han contribuido a dar una respuesta a esta pregunta y a apoyar las investigaciones utilizadas a lo largo de este trabajo. Asimismo, se pide a los alumnos que escriban una pequeña composición con la intención de identificar los errores, tanto de gramática y léxico como de comprensión, que puedan ocurrir a la hora de redactar un

texto. Las últimas dos competencias que se toman en análisis son las de gramática y léxico. En este caso, se tienen en cuenta los temas gramaticales que principalmente cuestan mucho a los estudiantes no nativos de español, como el uso de las preposiciones que son fundamentales para poder comunicarse con los demás, así como el uso del presente de indicativo. Por lo que concierne al léxico, se presentan ejercicios que retoman unidades léxicas encontradas en la serie televisiva. Por último, este capítulo proporciona los resultados de los participantes y una reflexión personal sobre la unidad didáctica presentada en clase.

En el tercer, y último, capítulo se propone la explotación didáctica de la serie puesto que, como hemos señalado anteriormente, las nociones presentes son muchas. Por lo tanto, está dividido en tres párrafos y el segundo de estos está dividido a su vez en tres subpárrafos. En el primero, se centra la atención en las cuestiones históricas que sobresalen a lo largo de la serie. Como se ha ya apuntado, la serie televisiva tiene lugar en el siglo XX español y, por consiguiente, hay muchas alusiones a datos históricos, algo que requiere una interpretación de estos por parte del lector para que pueda entender de manera exhaustiva lo que pasa en los episodios. En efecto, las temporadas de *Las chicas del cable* hacen referencia desde el principio al periodo histórico marcado por la monarquía de Alfonso XIII y la dictadura de Miguel Primo de Rivera y van incluso más allá en las siguientes temporadas introduciendo el pasaje a la República española hasta llegar a la Guerra Civil. Viendo la serie, nos hemos centrado en el análisis las distintas fases históricas de la España del siglo XX proponiendo como apoyo a este trabajo los diálogos de los personajes principales. Este primer apartado es importante porque, al examinar las etapas más relevantes de la historia del país, el lector, llega a entender cómo ha ido formándose España tal como la conocemos hoy en día. A continuación, en el segundo párrafo del primer capítulo se abordan cuestiones socioculturales como el papel de las mujeres. Precisamente se hace un recorrido de cómo la mujer estaba relacionada a los estereotipos de género, problemática que sigue siendo presente también hoy en día y que, por lo tanto, ayuda al telespectador a reflexionar sobre cómo algunos problemas del pasado, en realidad, nos afectan de cerca. Para dar fuerza a este tema, se propone el análisis de las características principales de las protagonistas de la serie televisiva, se subrayan las injusticias de las que son víctimas y, al mismo tiempo, los valores de amistad y respeto mutuo que se notan en las relaciones entre los personajes femeninos. Además,

al hablar de las cuestiones socioculturales, no se puede no mencionar de temáticas delicadas como la homosexualidad y la transexualidad y cómo estas se consideraban en aquel momento histórico. Una vez más, se recalca la injusticia que atañe a las protagonistas, desigualdades que, inevitablemente, reflejan las tensiones históricas y políticas de España. Por último, se hace un recorrido de las cuestiones lingüísticas, tomando en cuenta los asuntos gramaticales que resultan más difíciles a los aprendices de la lengua española, examinando los diálogos de los actores. Se proponen, asimismo, unas expresiones coloquiales y vulgares para que el estudiante se adentre de pleno en la cultura y en el lenguaje del país.

En definitiva, el propósito de este trabajo es analizar una serie televisiva que alterna temáticas importantes y momentos relajados entre amigas, para mostrar cómo un soporte audiovisual puede ayudar a un alumno durante su aprendizaje del español como lengua extranjera. Dadas las múltiples dudas e incluso puntos de vista favorables sobre su eficacia, es importante hacer una investigación recorriendo los estudios de varios autores para poder llegar a una conclusión que sea lo más útil posible.

## **1. La enseñanza de ELE**

### 1.1. La comprensión audiovisual en ELE

Al hablar de lenguaje audiovisual se hace referencia a una de las formas de comunicación que utiliza y mezcla un doble canal sensorial: la imagen y la banda sonora. Dicho de otra manera, el lenguaje audiovisual está formado por el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal. “[...] los textos audiovisuales, aparecen por primera vez descritos y clasificados de manera diferenciada bajo el nombre de una actividad comunicativa distinta a la “tradicional” comprensión auditiva, la denominada comprensión audiovisual” (Ramos Álvarez, 2011: 2,3).

Los textos audiovisuales y la comprensión audiovisual en general se han convertido en un instrumento muy importante para la enseñanza de una lengua extranjera. Eso se debe a que, para dominar una nueva lengua, no basta con que el estudiante conozca el sistema lingüístico de un idioma, el léxico, la morfología, la sintaxis, la pragmática; es necesario que conozca el contexto, adapte el discurso según la persona con la que hable y el grado de confianza que tiene con ella. El lenguaje no ha de entenderse como algo fijo sino todo lo contrario, “el lenguaje real está lleno de omisiones, contracciones, encadenamientos, acentos, timbres de voz que, de no practicarlo en clase a base de un entrenamiento constante, difícilmente se podrá dominar” (Brandimonte, 2003: 870). Una de las soluciones para aprender este lenguaje real es seguramente la de vivir durante un periodo en el extranjero para estar en contacto con los habitantes del lugar y poder practicar la lengua en cuestión, hablando con nativos y aprendiendo su cultura y maneras de pensar, pero no siempre es posible. Más allá de esta oportunidad, que por cierto resulta fundamental para el crecimiento profesional y personal del alumno, otra solución no menos importante es la de transmitir el conocimiento del lenguaje real en el aula a través de ciertas herramientas como los medios audiovisuales. Es esencial que los estudiantes aprendan no solo las normas gramaticales que siempre van estudiando en clase, sino que se adentren de pleno en el conocimiento de la lengua en vivo y en la práctica real del estudio del idioma, “el uso constante de los medios de comunicación, y más

concretamente el soporte audiovisual a través del cine y la televisión, puede y debe jugar un papel fundamental al respecto” (Brandimonte, 2003: 870).

En lo que nos ocupa aquí, esto es, la didáctica de ELE, la lengua española ha adquirido en los últimos años enorme importancia en Italia convirtiéndose en una de las lenguas extranjeras más estudiadas en las escuelas y en la universidad sobre todo gracias al uso de soportes audiovisuales utilizados durante las clases de enseñanza de dicho idioma. Como señala el ya citado profesor de lengua española Giovanni Brandimonte (2003: 870), en cuyos estudios nos basamos para este trabajo, con respecto a otros medios tradicionales como la radio y la prensa que suelen ser considerados medios estáticos, el cine y la televisión adquieren importancia porque llegan a reproducir y representar experiencias y situaciones comunicativas reales que sería imposible transmitir y reproducir en un aula por un profesor si este se limita a utilizar simple y exclusivamente los libros de texto.

En efecto, ver una película o una serie televisiva proporcionada a través de un soporte audiovisual no solo permite al estudiante conocer mejor un idioma desde el punto de vista lingüístico, prestando atención a la entonación de las frases, a los vocablos utilizados y los acentos, sino que también el alumno tiene la oportunidad de sumergirse en la cultura de un país viendo cómo la gente actúa, cómo habla en diferentes contextos, cómo se relaciona con los otros habitantes y descubrir las costumbres y los valores del lugar como si estuviera allí. Se trataría de vivir una experiencia en el extranjero, pero, en realidad, quedándose en el propio país. “La cultura evidentemente no se aprende de forma pasiva, sino a través de un proceso interactivo en el que cada individuo compara sus propios conocimientos con los ajenos, para comprender y conocer la nueva realidad social” (Brandimonte, 2003: 870).

Distintos estudiosos se han ocupado a lo largo de los años de subrayar la importancia de utilizar el vídeo en el aula para la enseñanza de una lengua extranjera. El soporte visual, de hecho, estimula la imaginación permitiendo entrenar la memoria y estimulando el razonamiento y el pensamiento. Además, no solo se aprende la comunicación verbal, sino que también la no verbal: al ver las secuencias, el estudiante puede interpretar y asimilar los gestos, las expresiones faciales y todos los sistemas de comunicación no verbal como el paralingüístico, el quinésico, el proxémico y el cronémico.



Cabe señalar que la enseñanza de un nuevo idioma mediante el soporte audiovisual supone el desarrollo de tres fases distintas: ante todo, el enseñante tiene que seleccionar y preparar el material que quiere utilizar para su clase; proponerlo a sus estudiantes para que, al final, hagan los ejercicios.

- En cuanto a la primera fase, un profesor tiene el importante papel de elegir con detenimiento el material que propondrá a sus alumnos. Él debe tener en cuenta el nivel de conocimientos de los estudiantes y cuáles son sus intereses. De hecho, ha de recordar que el espectador no es pasivo y, por lo tanto, ha de llamar su atención si quiere que se aprenda algo viendo las secuencias. Por esta razón, el vídeo tiene que ser interesante, auténtico, atractivo para que el estudiante se sienta completamente atrapado por lo que ve.
- Por lo que respecta a la segunda fase, el profesor no tiene simplemente que elegir un vídeo por su ser interesante, sino que debe prestar atención también a su duración. La fase de proyección no tiene que ser muy larga para que el alumno no se aburra y sobre todo para dejar espacio a las tareas de explotación del material.
- Por último, se proponen a los estudiantes algunos ejercicios previamente preparados y contruidos por el enseñante según el objetivo de este último. El profesor puede elegir si proponer las actividades de ejercicio anterior, simultanea o posteriormente a la proyección. Esta es una fase muy importante ya que realizando los ejercicios los alumnos pueden tanto concretizar cuanto fijar lo que han aprendido al ver el fragmento, repasar las nociones gramaticales, aprender algunas nuevas, etc. Se trata de un momento fundamental también para el enseñante quien, de este modo, puede efectivamente comprobar lo que ha entendido el estudiante y lo que todavía no resulta claro.

Hay dos tipos de actividades que se pueden distinguir a la hora de hablar de comprensión auditiva: actividades para la comprensión y actividades de comprensión. “Las actividades para la comprensión son de carácter preparatorio, por lo que tienen como finalidad que el alumno descodifique, identifique y discrimine aspectos concretos de la lengua (léxico, gramático, pronunciación, entonación)” (Nogueroles López, 2010: 9). De estos tipos de actividades se recuerdan las basadas en la escucha intensiva. Con escucha intensiva nos referimos a la descodificación de sonidos que es una actividad fundamental para entender

un mensaje y que, muy a menudo, cuesta mucho a los estudiantes que están aprendiendo una lengua extranjera: tienen que prestar atención a las estructuras gramaticales, las frases, las palabras, los cambios de los sonidos, la entonación del discurso, las pausas, el acento de las palabras y todo lo que concierne a los sonidos.

En cuanto a las actividades de comprensión, “se diferencian de las anteriores en que están encaminadas a que los alumnos, a partir de textos orales, procesen la información de una manera similar a cómo lo harán en la vida real” (Nogueroles López, 2010: 12). Entre estas actividades recordamos la escucha atenta, la escucha selectiva, la escucha global y la escucha interactiva:

- la escucha atenta es muy importante y prevé que el alumno muestre interés por el tema propuesto;
- la escucha selectiva cuenta con que el alumno identifique la información previamente seleccionada. Un claro ejemplo de actividad de escucha selectiva es cuando el alumno lee las preguntas del ejercicio antes de escuchar de manera que sabe de antemano a qué tiene que prestar atención;
- la escucha global se refiere a aquellas actividades que permite una comprensión total y general de la información.

A propósito de escucha interactiva:

El propósito que perseguimos con la enseñanza de la comprensión auditiva en el aula de ELE es que el alumno se desenvuelva adecuadamente en situaciones de la vida diaria que requieran entender oralmente, de ahí la importancia de reproducir o simular en clase las situaciones de enunciación más comunes en nuestro día a día (Nogueroles López, 2010: 18).

Si, por un lado, el profesor evalúa continuamente el proceso de aprendizaje de los alumnos, por el otro el estudiante ocupado en este proceso de aprendizaje de un nuevo idioma tiene que ser consciente de dicho proceso y del uso de algunas estrategias que puede emplear al momento de estudiar el idioma y, consecuentemente, entrar en contacto con su cultura. Cada ser humano tiene su propia manera de aprender que nunca es igual a la de los demás y eso depende de diferentes factores: el país de procedencia, los valores, las creencias, la edad y se debe a que

todo alumno-espectador tiene un mayor o menor conocimiento previo sobre el texto audiovisual que está visionando: estará más o menos familiarizado con el tema del que trata, con los personajes que salen en él, con las coordenadas histórico-culturales en las que ha sido creado, etc. [...] cada alumno tiene su propio perfil de aprendiz de idiomas: estará más o menos acostumbrado a visionar textos audiovisuales en clase, ya habrá desarrollado o aún no estrategias de comprensión audiovisual, etc. (Ramos Álvarez, 2011: 5,6).

Durante la fase de preparación y elección del material de la que se ha hablado anteriormente el profesor de ELE sabe que no todo el mundo tiene el mismo conocimiento de la lengua y de los argumentos tratados en la película y es precisamente por esta razón que puede desarrollar algunas estrategias para favorecer el aprendizaje. Por ejemplo, el autor Ramos Álvarez (2011) nos habla de *estrategias de contextualización y anticipación* al texto audiovisual en el sentido de que el profesor puede ofrecer al alumno algunas informaciones relacionadas con el contenido propuesto para que lo prepare a la visión, induciéndole a buscar informaciones que podrían resultarle útiles y dándole indicaciones sobre los argumentos tratados. Después de haber potenciado las estrategias de contextualización y anticipación al fragmento audiovisual, el profesor puede pensar en incrementar las *estrategias de compensación*

que hacen posible que el alumno se involucre activamente durante la fase de visionado del texto. Estas estrategias garantizan que el alumno preste más atención, tome un mayor control sobre el texto audiovisual y, en definitiva, pueda comprenderlo mejor, ya que se está comprometiendo afectivamente con él. Esto se consigue, mediante la *creación de expectativas, la formulación de hipótesis y la reconstrucción* parcial del significado del texto mediante interferencias sobre lo que va a suceder en pantalla: qué va a pasarles a los personajes, qué creen que van a decir, cuál va a ser el desenlace de la historia, cómo continuará, etc. (Ramos Álvarez, 2011: 6).

Por tanto, si hablamos de comprensión audiovisual, o más propiamente de comprensión auditiva, hacemos referencia a las habilidades y estrategias que permiten percibir e interpretar un mensaje oral. Por consecuencia enseñar la comprensión auditiva en una clase de ELE implica que los alumnos entiendan estos mensajes orales a través de las habilidades y estrategias que han desarrollado y aprendido para convertirse en los que Nogueroles López (2010: 9) define *oyentes competentes*, en otras palabras, un oyente capaz de entender lo que dicen los hablantes nativos, saber responder de manera adecuada según los contextos, ser capaz de buscar aclaración cuando la situación lo exija.

Hoy en día se sigue poniendo en tela de juicio la importancia de utilizar el soporte audiovisual como herramienta de aprendizaje. En realidad, al ver una serie televisiva, por ejemplo, los estudiantes pueden aprender mucho no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también desde un punto de vista cultural y artístico. Por lo tanto, las

series y la televisión en general no solo resultan de gran utilidad, a más y mejor, representan una herramienta de aprendizaje bien aceptada por los estudiantes que logran mezclar el placer con el deber.

### 1.1.1. La subtitulación

Antes de concentrar nuestra atención en el papel que desempeña la subtitulación en la enseñanza de una lengua extranjera, analizaremos la subtitulación en sus aspectos generales, subrayando sus características, modalidades y tipos.

Según aportado en diccionario de la RAE, subtítular significa “incorporar subtítulos a una película” y el subtítulo es “en una película, letrado que aparece en la parte inferior de la imagen, normalmente con la traducción o transcripción del texto hablado”. Se puede deducir que la subtitulación es una de las modalidades de traducción audiovisual, un texto escrito que reproduce el diálogo de dos o más hablantes. Como afirma el autor Romero Fresco (2022: 4), hoy en día la subtitulación, junto a otras modalidades de traducción audiovisual, se ha convertido en un instrumento muy importante y utilizado en todo el mundo, herramienta fundamental también para sordos o para personas que presentan dificultades de aprendizaje.

Además, Moreno Farías (2018: 9) subraya que la traducción audiovisual no se ve influida solo por factores internos lingüísticos, sino también por factores externos a la lengua “pero de influencia determinante en el proceso traductor: la imagen, el sonido y el tiempo”. Por esta razón, cuando se habla de traducción audiovisual han de considerarse tanto los factores lingüísticos cuanto los extralingüísticos. Estos elementos que caracterizan el subtítulo contribuyen a crear una traducción que Romero Fresco (2022: 5) y Moreno Farías (2018: 12) denominan *traducción vulnerable*.

Cualquier espectador con conocimientos del idioma original (por mínimos que sean) suele caer en la tentación de analizar lo bien o mal traducida que está una película. El problema es que para realizar adecuadamente esta crítica se carece a menudo de dos elementos fundamentales: conocimiento suficiente del idioma de partida y, con mayor frecuencia, conocimientos de la técnica de subtitulación. [...] las posibilidades de que la traducción reciba un varapalo por parte del espectador son elevadas. Por la exposición desprotegida a la que se somete indefectiblemente una subtitulación, este tipo de traducción se incluye en la categoría que denominamos “traducción vulnerable” (Moreno Farías, 2018: 12-13).

La subtitulación está constantemente sujeta a críticas por parte de los telespectadores quienes, no conscientes de las características del subtitulado, piensan que esta no se corresponde perfectamente al original y presenta, por lo tanto, márgenes de errores. En realidad, como ya hemos señalado anteriormente, la traducción audiovisual no tiene que respetar solamente algunos factores lingüísticos internos, sino que también externos y, al mismo tiempo, aceptar la crítica constante de parte de los espectadores. En cuanto a los factores externos, hay que poner atención al espacio ya que el texto que se quiere transmitir tiene que caber en la pantalla; al tiempo puesto que se tiene que reproducir un mensaje escrito contemporáneamente al dialogo hablado; y, por último, al cambio del canal lingüístico considerando que se pasa del canal oral al canal escrito (Moreno Farías, 2018: 11).

A propósito del factor externo relativo al espacio, el autor Romero Fresco (2022: 7) nos habla de espacio entendido como lo que los espectadores ven en la pantalla. El ojo humano suele mirar algunos puntos específicos y eso comporta, muy a menudo, la perdida de objetos, palabras e incluso imágenes. Estos son saltos que el autor llama *sacadas*. Al ver una película, por ejemplo, el hombre suele fijar los objetos centrales perdiendo de vista cualquier otra cosa. Si se trata de una película subtitulada, el ser humano suele automáticamente centrarse en los subtítulos, aunque entienda perfectamente el idioma de la película y los subtítulos resulten innecesarios. De hecho, al oír el dialogo entre los personajes protagonistas de la película, automáticamente la atención del telespectador se centra en los subtítulos y solo sucesivamente pasa a mirar las imágenes (Romero Fresco 2022: 8). Sin embargo, como subraya el mismo autor, los telespectadores se centran en fijar las imágenes durante más tiempo:

Es decir, una vez acabado de leer los subtítulos, los espectadores de un producto subtitulado utilizan el tiempo restante para ver las partes más importantes de la imagen durante el mayor tiempo posible. Al igual que los espectadores del filme original, no saben cuánto durará cada plano, pero, a diferencia de ellos, deben invertir parte de ese tiempo en leer los subtítulos lo más rápido que puedan para contemplar las imágenes durante el mayor tiempo posible antes de que desaparezcan (Romero Fresco 2022: 9).

En lo que se refiere al espacio, Diaz Cintas (2012: 108,109) nos presenta en su artículo las que se podrían considerar, como el mismo autor denomina, *consideraciones espaciales*:

Los subtítulos se colocan en la parte inferior de la pantalla, aunque esta posición se puede alterar cuando información visual imprescindible tiene lugar esta parte de la pantalla; un subtítulo no debe extenderse más allá de las dos líneas; para indicar que los personajes hablan en un mismo subtítulo, una de las líneas se reserva para cada uno de los personajes; generalmente cada una de las líneas cuenta con entre 28 y 40 caracteres, y el número más frecuente suele ser de unos 37 caracteres por línea; en el cómputo de los caracteres cada consonante o vocal cuenta un espacio al igual que los diferentes signos ortográficos (exclamaciones, interrogaciones, comas...).

Además de las *consideraciones espaciales*, Diaz Cintas (2012: 109) apunta las *consideraciones temporales y ortotipográficas*. Teniendo en cuenta las primeras, el autor subraya:

Todo subtítulo debería entrar y salir de la pantalla en sincronía con el diálogo de los actores, aunque en ocasiones se permite un cierto grado de asincronía y que el subtítulo entre o salga unos fotogramas antes o después, especialmente cuando se trabaja con un gran caudal léxico, un subtítulo de una línea se deja en pantalla unos tres segundos y el subtítulo de dos líneas no debería mantenerse más de seis segundos; la duración mínima de un subtítulo en pantalla ha de ser de un segundo para que el espectador tenga tiempo suficiente para registrar su contenido; la duración máxima de un subtítulo en pantalla es de seis segundos para que el espectador no caiga en la relectura.

Incluso las *consideraciones ortotipográficas* han de tomarse en consideración a la hora de analizar la subtitulación y esto porque los subtítulos que los telespectadores ven plasmados en la pantalla tienen que ajustarse a determinadas convenciones de tipo ortográfico y tipográfico. Las convenciones formales de este tipo prevén que: al final de las oraciones representadas por subtítulos hay un punto; se emplean los símbolos de exclamación e interrogación si es necesario y el discurso lo requiere; se utilizan los puntos suspensivos si el subtitulador quiere indicar que el personaje quiere pausar, interrumpir su mensaje u omitir una información; se emplean las comillas dobles y no las angulares.

Además, a estas características, el autor añade:

La intervención en el mismo subtítulo de dos personajes se indica con la anteposición de un guión al principio de la segunda línea, que es el aserto que corresponde al segundo personaje; las mayúsculas sólo se usan para traducir el título del programa y para dar cuenta de texto que aparece escrito en mayúsculas en el original: titulares de periódicos, pancartas, etc.; la cursiva da cuenta de las voces procedentes de un televisor o una radio, de los asertos de personajes que están fuera de pantalla, de los títulos de películas o libros, de las letras de las canciones y de términos en un idioma extranjero (Diaz Cintas, 2012: 110).

Por último, el mismo autor (2012: 110) destaca las *consideraciones lingüísticas*, en virtud de las cuales es posible utilizar las palabras abreviadas; hasta el 9 los números se describen en letras, mientras que al partir del número del 10 se escriben en dígitos; el texto tiene que ser segmentado respetando las convenciones gramaticales para que el

mensaje resulte ser comprensible; los subtítulos tienen que representar en unas pocas palabras lo que se dice hablando; adicionalmente,

se debe perseguir la máxima adecuación con respeto a los matices idiomáticos y las referencias culturales del original; tanto los textos que aparecen escritos en la imagen (pancartas, epístolas, recortes de periódicos...) como las canciones deben ser subtítulos; es primordial que lo que se cuenta con palabras no contradiga lo que se ve en las imágenes; debe haber una correlación entre los diálogos de la película y el contenido del subtítulo, de manera que los dos idiomas estén lo más sincronizados posible (Díaz Cintas, 2012: 110,111).

Por su parte, Romero Fresco (2022: 9) además de subrayar la importancia del espacio en cuanto una de las peculiaridades de los subtítulos, nos habla de la velocidad de subtitulado como uno de los aspectos cruciales de la subtitulación en general. Es habitual que los protagonistas de una película suelen hablar más rápido de lo que lee un espectador. Por esta razón, es muy importante a la hora de producir subtítulos establecer cuál es la velocidad y la duración máxima de cada subtítulo para que el espectador pueda ver la película y al mismo tiempo leer los subtítulos sin muchos esfuerzos y dificultades. La velocidad de cada subtítulo es diferente y varía según el país y la empresa.

Por tanto, se puede afirmar que las decisiones que se han de tomar a la hora de añadir los subtítulos a una película son fundamentales ya que influyen incluso la percepción que los espectadores tienen y cuánto ellos llegan a entender de aquella película.

Otro aspecto que cabe señalar cuando se habla de la subtitulación es la que Romero Fresco (2022) denomina *ceguera por subtitulado*, dicho de otro modo, cuando el espectador no consigue ver una o más partes importantes de la imagen en la pantalla debido a la presencia de los subtítulos en la película. Es natural que, como ya se ha dicho, el espectador se centre más en los diálogos que en las imágenes y esto lleva a perder la visión de algunos elementos e imágenes.

La que el autor llama *ceguera por subtitulado* llega a ser un problema cuando los espectadores pierden fragmentos o imágenes completas que impiden la completa comprensión del mensaje que los personajes quieren transmitir. Para ello, subraya que esta situación suele pasar en cinco casos muy recurrentes y que es necesario contemplar:

1. Planos en los que hay diálogo/ narración sobre texto en pantalla;
2. Escenas que comienzan con diálogo/narración y, al mismo tiempo, con un elemento visual importante;

3. Un elemento visual importante en un plano con un diálogo rápido;
4. Planos en los que los subtítulos cubren elementos visuales importantes;
5. Planos de duración corta que incluyen diálogo.

Lo que se deduce de todo esto es que cuando se produce una de las cinco situaciones anteriormente expuestas, al telespectador que se encuentra ante la pantalla le parece que está viendo una película muy diferente a la de la versión original. Una de las soluciones para resolver este problema es tomar medidas para cambiar “el modelo actual de la industria del subtítulo que perpetúa la distancia entre traductores y cineastas” (Romero Fresco 2022: 23). A este propósito Rocío Flores Suárez ha escrito un artículo sobre la traducción audiovisual y la subtitulación prestando particular atención a la subtitulación creativa como posible medida que hay que adoptar para, entre otras cosas, resolver el problema de la ceguera por subtítulo. Se trata de una demostración de cómo está evolucionando la subtitulación. Como nos señala la autora:

es una práctica que trata el texto audiovisual de manera creativa tanto desde el punto de vista del lenguaje como del estilo. [...] el subtitulador se basa en las claves visuales y acústicas e interpreta tanto el contenido como la forma del texto para proporcionar una información que complementa la imagen y es más que una mera traducción del diálogo o del texto en la pantalla (Flores Suárez: 2017, 4).

El objetivo último, tanto del cineasta como del traductor es hacer que el espectador viva una experiencia fílmica. A este respecto, cabe especificar qué es una experiencia fílmica:

podemos definir la experiencia fílmica como una modalidad particular con la que el cine como institución hace disfrutar de una película al espectador, sea lo que eso signifique, junto a esta modalidad con la que esta institución permite a este espectador reelaborar ese disfrute en un saber y en un saber hacer, que este pone de manifiesto, ya sea reflexivamente, el acto del espectador está consumando, o de manera proyectada, su relación consigo mismo y el mundo. Así pues, en una primerísima instancia, la experiencia fílmica es una forma de ver que desafía lo obvio de una actividad escópica y que lleva - o puede llevar- al espectador a saber-ver y ser capaz de ver una película tal cual o la realidad a la que esta hace referencia (Casetti, 2009: 1).

Estas innovaciones que está subiendo la subtitulación favorecen tanto el trabajo de los cineastas y de los subtituladores cuanto a los telespectadores. La importancia de la subtitulación creativa, como afirma la autora: “reside en su capacidad de reforzar el estilo, la narrativa y las temáticas de un producto audiovisual, convirtiéndose en un componente más del proceso, frente a los subtítulos convencionales, ajenos al producto y que buscan pasar inadvertidos” (Flores Suárez: 2017, 5).



Como apunta Romero Fresco (2022: 25), han sido realizados experimentos a lo largo del tiempo cuyos resultados han demostrado que sí es verdad que a los telespectadores les cuesta encontrar los subtítulos creativos, pero, al mismo tiempo, pierden menor tiempo para leer y, de este modo, disponen de más tiempo para prestar atención a las imágenes.

En cuanto a los tipos de subtítulos, Diaz Cintas (2012: 99) subraya cinco tipos:

- subtítulos interlingüísticos estándar;
- subtítulos interlingüísticos inversos;
- subtítulos intralingüísticos en L1;
- subtítulos intralingüísticos en L2;
- subtítulos bilingües.

Por lo que respecta a los subtítulos del primer grupo, el autor nos dice que: “son aquellos en los que se produce el trasvase de información de una lengua a otra ya que la pista sonora está en la L2 y los subtítulos en la L1” (Diaz Cintas, 2012: 99). Este es el caso más común y la situación que suele ocurrir cuando se difunde en el extranjero un soporte audiovisual de lengua diferente. Estos tipos de subtítulos funcionarían de soporte y ayuda al mensaje original y es por esta razón que es aconsejable que los estudiantes hagan uso de los subtítulos estándar sobre todo en la fase inicial del proceso de aprendizaje para que puedan entrar en contacto ya desde el primer momento con los diálogos originales y con la lengua extranjera.

En lo que atañe a los subtítulos interlingüísticos inversos, Diaz Cintas nos explica que “en esta subtitulación no tiene lugar ningún cambio de lengua y tanto los diálogos como los subtítulos se encuentran codificados en la lengua materna” (2012: 100). Al principio, estos fueron creados y pensados para ayudar a personas con discapacidad auditiva pero también para personas que conocían la lengua extranjera solo de forma limitada y tenían la necesidad de profundizar en el conocimiento del idioma para poder vivir en el país extranjero. Los subtítulos interlingüísticos inversos toman el nombre de *captioning* en inglés para subrayar la idea de transcribir lo que se está diciendo utilizando la misma lengua del audio. El intento es el de ayudar los espectadores sordos para crear una realidad más inclusiva, “gracias a la presión de organizaciones que velan por los intereses de

personas con discapacidad auditiva, en ciertos países las cadenas de televisión están obligadas por la ley a transmitir un porcentaje dado de programas con este tipo de subtítulos” (Díaz Cintas, 2012: 100). Es sobre todo la cadena británica que hace uso de estos subtítulos y otros países como España, Portugal y Brasil están integrando los subtítulos intralingüísticos en L1 en distintos canales.

En lo que concierne a los subtítulos intralingüísticos en L2, conocidos también como subtítulos bimodales, cabe poner atención en el hecho de que tanto el audio cuanto los subtítulos son en lengua extranjera. Estos subtítulos tienen un valor pedagógico y es por esta razón que la autora suele denominarlos didácticos. Los subtítulos intralingüísticos en L2 suelen ser utilizados en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera, aunque hay que reconocer que para quién está empezando a estudiar un idioma desde cero será muy difícil entender el idioma y el aprendizaje de la lengua podría resultar incluso problemático.

En cuanto a los últimos tipos de subtítulos, los bilingües, son aquellos que presentan el audio en un idioma y los subtítulos en dos lenguas distintas.

Este tipo de subtitulación se observa con frecuencia en festivales internacionales de cine así como en ciertos países multilingües. Los subtítulos pueden llegar a contar hasta cuatro líneas y en países como Finlandia o Bélgica, los espectadores pueden encontrarse con subtítulos donde las dos primeras líneas son en un idioma (finés/flamenco) y las otras dos líneas en el otro idioma oficial del país (sueco/francés) (Díaz Cintas, 2012: 101).

#### 1.1.1.2. La subtitulación en el aprendizaje de ELE

Después de este excursus dedicado a los subtítulos en general, ponemos nuestra atención en cómo se puede utilizar la subtitulación en la enseñanza y en el relativo aprendizaje de un idioma, en este caso del español como lengua extranjera.

De hecho, como sabemos y como subraya el autor Díaz Cintas (2012: 96), la traducción en general e incluso la audiovisual tienen un impacto muy importante en el aprendizaje de idiomas. A este propósito, la traducción hace tiempo empezó a utilizarse para transmitir y evaluar conocimientos lingüísticos de los estudiantes sobre todo en cuanto al léxico y a la gramática.

Sin embargo, al cambiar los paradigmas educativos, esta metodología empezó a ser vista no tanto como una ayuda para aprender un idioma, sino como un obstáculo puesto que el ejercicio de traducción preveía no solo el uso de la lengua extranjera (L2), sino también el uso de la lengua materna (L1). Según los avances en el campo de la didáctica, para aprender un nuevo idioma se debería utilizar únicamente la L2, es decir el idioma que se quiere aprender. Por esta razón, como afirma el mismo autor del artículo *Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera*, “en este nuevo contexto, pues, el empleo de tareas traductoras como actividades docentes se convierte en anatema dado que, obviamente, es necesario recurrir al uso de la L1 de los estudiantes” (Díaz Cintas, 2012: 96).

Desafortunadamente la idea de que el uso de la traducción en el aula y, por lo tanto, de la lengua materna es un impedimento para aprender lenguas extranjeras es una visión que sigue siendo presente también hoy en día en el contexto escolar. Por tanto, aunque nos daremos cuenta de la importancia de la traducción en la enseñanza, cabe recalcar que su papel es todavía cuestionado. Por esta razón, el objetivo principal de este capítulo es el de demostrar cómo, a pesar de que la traducción en el aprendizaje de una L2 sigue siendo criticada, en realidad tiene una importancia fundamental y puede emplearse en tal sentido.

En efecto, la traducción audiovisual y los videos como señala Díaz Cintas “se pueden explotar de muchas maneras a la hora de mejorar el proceso de adquisición de una lengua (no solo) extranjera y puede servir de completamiento a los tradicionales libros de texto o alzarse como el principal material didáctico usado en clase” (2012: 97). Ver un vídeo es muy útil y estimulante para los estudiantes no solo porque pueden aprender aspectos puramente lingüísticos, sino también porque aprenden los llamados aspectos paralingüísticos como los gestos y los movimientos corporales; el alumnado puede efectivamente sumergirse en la cotidianidad de los personajes poniéndose en estricto contacto con la cultura del país.

Numerosos estudiosos se han interesado por el tema del material didáctico audio-visual demostrando cómo quien lo maneja mejora la comprensión auditiva más rápidamente en comparación con quienes no lo utilizan. Además, muchos expertos han aportado teorías para sostener la importancia del uso de este material en clase. Uno de estos estudios que merece la pena ser tomado en consideración es el de Krashen (1982). El autor nos habla

de *input comprensible* para referirse a un contenido que sea audio, video y que tiene un nivel de dificultad ligeramente más elevado que el nivel actual de conocimientos de la lengua que posee el estudiante. De esta manera, como comenta Diaz Cintas (2012: 98), el estudiante se siente estimulado en aprender la lengua extranjera porque la información que recibe viendo el contenido audiovisual es comprensible pero aquella dificultad que el alumno advierte al escuchar hace que se ponga a prueba para entender la tarea y se esfuerce para que pueda llegar a una comprensión completa:

La premisa que subyace a esta hipótesis es que los estudiantes solo aprenden la lengua que son capaces de comprender y, por lo tanto, para comprender expresiones o vocabulario que están por encima de su nivel de competencia se ayudan de pistas extralingüísticas que acompañan el mensaje original, así como de su propio conocimiento enciclopédico del mundo.

La hipótesis teorizada por Krashen nos parece muy útil para explicar cómo los soportes audiovisuales son importantes para enseñar una lengua extranjera ya que estos ofrecen por un lado informaciones comprensibles, que es uno de los requisitos indispensables de esta teoría, y por el otro ofrecen pistas lingüísticas y paralingüísticas para entender el mensaje que se quiere transmitir.

Además del concepto de *input comprensible*, Krashen desarrolla otro aspecto esencial que cabe señalar, el de la hipótesis del filtro afectivo. Según esta hipótesis, para que el estudiante aprenda un nuevo idioma tiene que tener un filtro afectivo bajo. Dicho de otro modo, el alumno consigue aprender una lengua extranjera si no deja que emociones tales como la ansiedad, la autoestima o la motivación afecten positiva o negativamente su procedimiento de aprendizaje. Si el estudiante tiene que hacer una tarea que percibe como pesada y esto le produce una sensación de ansiedad, será muy probable que no participe activamente en dicha actividad y que los resultados, por lo tanto, no sean óptimos. Por el contrario, si el estudiante se siente motivado en hacer determinadas tareas, será más propenso a hacerlas bien y aprender más fácilmente la lengua extranjera.

En cuanto a la utilidad del soporte audiovisual en la clase ligado a estos aspectos, los enseñantes están divididos en dos: quién está convencido de que los audios pueden desviar la atención de los estudiantes y por ese motivo desacelerar la mejora de la comprensión auditiva a pesar de que los subtítulos sean intralingüísticos o interlingüísticos; otros que tienen confianza en que esta herramienta puede efectivamente

ayudar al estudiante durante su periodo de aprendizaje. Una de las razones que lleva a los profesores y a muchos estudiosos a pensar que no se tendrían que utilizar los subtítulos para enseñar una lengua extranjera es que se piensa que la subtitulación hace de manera que los estudiantes sean dependientes de los subtítulos. Se cree que los aprendices pierden el enfoque porque están concentrados en mirar la pantalla para leer los subtítulos y sin prestar mucha atención al mensaje oral. “El estudiante se relaja más de la cuenta, y tras un período de tiempo deja de concentrarse y prestar atención a la pista sonora original” (Diaz Cintas, 2012: 102).

Sin embargo, como ya hemos subrayado, son muchos los estudios que luchan, en sentido figurado, por hacer entender que el valor educativo y pedagógico de los subtítulos no debe subestimarse. Entre ellos no se puede no hacer mención de Vanderplank (1988: 272), quien defiende la utilidad de los subtítulos porque, según él lejos de ser una fuente de distracción, tienen enorme importancia porque confieren muchas informaciones, las que Krashen llama *input comprensible*. Otro autor que defiende firmemente el uso de la subtitulación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras es Talaván Zanón (2009: 164) quien en su obra *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión oral de inglés* escribe:

Mientras que el material audiovisual auténtico sin subtitular tiende a crear un alto nivel de ansiedad e inseguridad en el alumnado, diversos experimentos han demostrado que la incorporación de subtítulos a este material proporciona una respuesta instantánea y, por tanto, un refuerzo positivo que contribuye a crear una sensación de seguridad en los alumnos y les ayuda a sentirse preparados para enfrentarse (más adelante) a este tipo de material audiovisual auténtico sin apoyo textual.

A propósito del potencial de los subtítulos en la enseñanza de idiomas, el espectador no tiene un papel pasivo, sino activo. Viendo un DVD, por ejemplo, el estudiante tiene la posibilidad de “elegir la combinación lingüística que más le interesa explotar y activar, por ejemplo, la versión doblada en un idioma, con subtítulos en ese idioma o en otro diferente” (Diaz Cintas, 2012: 103) y al mismo tiempo, puede decidir si retroceder o avanzar las imágenes e incluso si ver una escena más veces, en caso de que lo necesite. Además, algunos soportes audiovisuales presentan tareas que el estudiante puede llevar a cabo para poner a prueba sus conocimientos. Productos multimedia como DVD han permitido favorecer el uso de los subtítulos didácticos como ayuda no solo para personas que quieren aprender un nuevo idioma, sino también para quienes quieren consolidar su

propia lengua materna y aunque la mayoría de los materiales audiovisuales propone como subtítulos los que están en lengua inglés, otros idiomas han empezado ya a estar presentes en las plataformas debido al interés que la gente demuestra hacia estos soportes y al beneficio del uso de estos para el aprendizaje de lenguas extranjera.

Como ya hemos señalado, aunque es cierto que hay muchos estudios que no favorecen el uso de los subtítulos en la enseñanza, otros subrayan la importancia de su valor pedagógico y como consecuencia distintos programas gratuitos de subtítulo han sido creados. Díaz Cintas (2012: 105) menciona algunos de estos programas como *Subtitle Workshop*, *Aegisub*, *Subtitle Edit* explicando que lo que llama la atención de dichos softwares es el hecho de que conviertan al estudiante en un agente activo y no pasivo. De hecho, el alumno no se limita a leer los subtítulos, sino que va más allá de esta tarea porque tiene la posibilidad de editar y elaborar los que se convierten en sus propios subtítulos: “para los alumnos se trata de una tarea muy motivadora por su naturaleza práctica, que imita una actividad profesional dentro de un entorno multimedia y familiar” (Díaz Cintas, 2012: 105). El autor, a continuación, señala los beneficios del uso de la subtitulación:

La práctica de la subtitulación se puede utilizar para enriquecer el vocabulario, mejorar la comprensión auditiva, fomentar la habilidad escritora, contextualizar la lengua en situaciones programáticas, familiarizarse con conductas sociales de la cultura foránea, así como con su uso del lenguaje gestual y corporal, etc. (Díaz Cintas, 2012: 106).

Además, el uso de los subtítulos no favorece y mejora solo el aspecto didáctico de los alumnos; ellos tienen la oportunidad de saber cómo utilizar todos aquellos dispositivos informáticos y editores de vídeos que proporcionan estos subtítulos y todos reconocemos la importancia de ser tecnológicamente hábil en un mundo donde la tecnología está omnipresente.

Asimismo, una demostración del hecho de que los subtítulos pueden ayudar a la enseñanza de lenguas extranjeras es la creación de proyectos como LeViS (*Learning via Subtitling*), llevado a cabo entre 2006 y 2008. Proyectos como este son fundamentales porque, por un lado, alimentan el aprendizaje del uso de software, por otro permiten mediante la creación de tareas didácticas el estudio escolar de un idioma extranjero. “Mediante esta herramienta y las actividades específicas creadas por el profesor, el

estudiante puede agregar los subtítulos a un clip de vídeo y participar así en tareas activas de escritura y de comprensión oral” (Díaz Cintas, 2012: 106). Este proyecto permite combinar aspectos novedosos como soportes audiovisuales y materiales tradicionales como los materiales escritos por los docentes y un bloc de notas que pueden utilizar los alumnos. Otro proyecto que podría considerarse es ClipFlair (*Foreign Language Learning through Interactive Captioning and Revoicing of Clips*), el cual va más allá del proyecto LeViS porque al uso de la subtitulación integra otras modalidades como “el doblaje<sup>1</sup>, el voiceover<sup>2</sup>, el subtítulo para sordos y personas con discapacidad auditiva, y la audiodescripción para ciegos y personas con discapacidad visual” (Díaz Cintas, 2012: 107). Otra novedad es que el proyecto presenta una red social que permite tanto a profesores cuanto a estudiantes de colaborar entre ellos.

Todas las ventajas de la subtitulación que hemos señalado hasta aquí deberían hacer pensar cuánto es beneficioso para los estudiantes aprender un idioma utilizando los subtítulos ya que esta herramienta permite hacer distintas tareas de comprensión auditiva, traducción, gramática, léxico etc. (Díaz Cintas, 2012: 107). Además de aprender y mejorar desde el punto de vista lingüístico, los softwares de traducción permiten entrar en contacto con el mundo de la tecnología. Todo el mundo sabe cuánto es importante conocer los avances tecnológicos para, sobre todo, mantenerse al día:

El salto a la web 2.0 ha traído consigo la aparición de programas gratuitos de subtitulación y ha hecho que trabajar con material audiovisual sea mucho más fácil. Todo ello ha abierto nuevas posibilidades didácticas, más activas y dinámicas, como es la subtitulación de un programa audiovisual a otro idioma (Díaz Cintas, 2012: 112).

## 1.2. La expresión escrita

Saber escribir un texto es otra competencia que se requiere a los alumnos no solo a la hora de aprender un nuevo idioma, sino también cuando tienen que redactar un texto en su propia lengua.

---

1 “Implica la sustitución total de la voz de los diálogos orales por su traducción en otra lengua o lenguas” (Álvarez Sánchez, 2017: 16).

2 “Técnica similar al doblaje que permite que la pista sonora original se escuche en segundo plano” (Álvarez Sánchez, 2017: 16).

Antes de concentrarnos en el papel que desempeña la expresión escrita en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, hay que subrayar qué significa escribir y en qué consiste esta tarea, enfatizando las características principales del discurso escrito.

Como señala la profesora de español como lengua extranjera Rodríguez Paz (1998: 442), durante muchos años al hablar de escritura de un texto se hacía referencia a la simple unión de signos gráficos y de palabras para poder componer frases que resultaban gramaticalmente correctas. De esta manera, se acercaba el lenguaje escrito al sistema oral y, por lo tanto, se planteaba este mismo modelo también en el aula a los estudiantes. Por consiguiente, las tareas que los enseñantes iban presentando en el aula no resultaban suficientes para desarrollar de manera efectiva y eficaz la competencia escrita del estudiante. Afortunadamente, ha venido desarrollándose una nueva concepción y manera de pensar acerca del acto de escribir. Como la autora del artículo *La expresión escrita en la clase de E/LE* nos propone, podríamos decir: “No obstante, en la actualidad escribir se considera una destreza en si misma en la que intervienen: conocimientos gramaticales-fonológicos, ortográficos, morfosintácticos y léxico-semánticos-, procesos cognitivos, recursos técnicos y estilísticos, y en la que se activan estrategias comunicativas” (Rodríguez Paz, 1998: 442).

Podemos exponer también la definición de escritura que nos proporciona el autor Sánchez en su elaborado *La expresión escrita en la clase de ELE* para confirmar una vez más su importancia y utilidad tanto en la enseñanza en general cuanto en la vida del ser humano:

la escritura es un sistema universal de comunicación, como el habla, pero que a diferencia de las limitaciones que ésta presenta, la escritura permite transmitir información mediante mensajes que superan las barreras del tiempo, adquiriendo de este modo un reflejo permanente y espacial. Gracias a esta técnica es también posible acumular cantidades ingentes de información y administrar estructuras sociales complejas, por lo que sus orígenes se confunden con los de la civilización (Sánchez, 2009: 1).

Si bien se reconoce la importancia de saber cómo escribir un cualquier tipo de texto, cabe destacar que aprender a escribir y descubrir los métodos de escritura y las estrategias que los alumnos han de poner en marcha han sido siempre de relevancia inferior con respecto a la tradición oral. De hecho, casi todos los estudios han ido centrando su atención con el paso de tiempo en la oralidad que, podríamos afirmar sin duda alguna, ha siempre primado. Muchas evidencias señalan esta primacía, a partir del desarrollo del habla que se produjo años antes de la escritura. Además, a esta circunstancia se añade el hecho de



que en muchos contextos no se ha desarrollado el uso de la lengua escrita y no solo en las sociedades no alfabetizadas, sino que también en las alfabetizadas donde se daba más importancia al discurso oral y no al escrito.

A pesar de esto, aunque la competencia escrita ha tenido que hacerse hueco para poder ser considerada importante y para ser reconocida como tarea indispensable tanto cuanto las demás, hoy en día en la escuela la escritura se considera como una de las actividades más importantes. Es imposible pensar que no solo un estudiante, sino un individuo en general, desconozca cómo escribir un texto ya que saber cómo redactarlo puede servirle tanto en su vida privada como en su profesión.

El discurso escrito presenta algunas características que se han de subrayar para entender cómo este funciona. Estas peculiaridades son importantes y el estudiante no solo tiene que conocerlas, sino que también saber cómo aplicarlas para poder escribir en un ámbito profesional y cotidiano. Cassany (2009: 53) viene en nuestra ayuda presentándonos las características del discurso escrito y de los que él llama los conocimientos necesarios para escribir correctamente un texto:

son los datos (repertorio léxico, fraseológico, reglas morfológicas y sintácticas, estructuras textuales, recursos expresivos y retóricos etc.) que necesita poseer en su memoria a largo plazo un redactor competente para poder generar un escrito. Se refieren al dominio del sistema lingüístico de la lengua meta, adoptando una perspectiva discursiva y comunicativa.

Según el autor, estos *conocimientos* se conocen bajo las denominaciones de *corrección o gramaticalidad; cohesión; coherencia; adecuación; variación o estilística; presentación*.

En cuanto a la *corrección o gramaticalidad*, se hace alusión a las reglas de gramática e incluso “a las reglas lingüísticas de cualquier plano que permiten construir oraciones gramaticales, comprensibles por los parlantes de la lengua meta”. Con el termino *cohesión*, se entiende “el conjunto de mecanismos que permiten linealizar el texto y conectar sus distintas partes (sintagmas, oraciones, párrafos, fragmentos) entre sí y con el contexto extralingüístico”. Se trata, para ser más específicos, de los conectores, los signos de puntuación, los marcadores discursivos, los artículos que el aprendiz ha de utilizar a la hora de redactar un texto para que este sea, precisamente, cohesivo. La *coherencia*, por su parte, “incluye la selección (búsqueda de relevancia, información explícita e implícita, implicaturas, etc.) y la organización del contenido semántico del texto (macroestructuras

y superestructuras textuales, construcción de párrafos, etc.). Se trata de un atributo profundo, global y jerárquico del texto, de carácter básicamente pragmático y semántico”. En lo que concierne a la *adecuación*, se hace referencia a la variedad que sea dialectal o estándar y al registro que el aprendiz tiene que adoptar a la hora de escribir un texto. Precisamente, “se refiere al dominio de la variación sociolingüística (dialectos, registros, connotaciones y valores sociales de las unidades léxicas, etc.)”. Por otra parte, la *variación o estilística* se remite a la “variedad y precisión del léxico, grado de maduración y diversificación sintáctica, grado de riesgo que asume el aprendiente, recursos retóricos o literarios que muestra, etc.”. Por último, el autor nos habla de la *presentación* para referirse tanto a los aspectos formales del texto como a la tipografía.

Tras haber realizado un recorrido sobre la escritura y sus características principales, ahora vamos a fijar nuestra atención en el papel que esta desempeña en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Como hemos señalado al principio de este párrafo, saber cómo escribir un texto no ha sido considerado desde el principio una de las actividades más importantes a nivel escolar. Un cambio se produjo en los años sesenta cuando se empieza a reconocer la importancia no de construir simplemente frases sino de redactar un texto en su totalidad. Los estudiosos comienzan a notar la influencia que tiene la composición en L1 en la enseñanza de la L2 (García Parejo, 1999: 26,27). La escritura empieza a considerarse una destreza importante en el proceso de aprendizaje de una lengua, instrumento imprescindible para aprender un idioma y con el paso del tiempo el discurso escrito sigue tomando importancia:

esta transformación se concretará en el enfoque comunicativo, que desde los años 70 revaloriza la utilidad de la composición y la incorpora en su vertiente creativa, animando al estudiante en la producción de ideas propias, la construcción de diálogos reales y en la utilización de medios de comunicación cotidianos como la carta o el correo electrónico, con el objetivo de establecer intercambios de significado en la lengua que se está aprendiendo con hablantes nativos, expresando sus sentimientos, negociando información, pidiendo o sugiriendo, intercambiando ideas etc. (Sánchez, 2009: 9).

Además, los investigadores empiezan a entender la importancia que tiene el escritor y las estrategias que suele utilizar para escribir un texto. Es el docente, en el caso del aprendizaje del discurso escrito en ELE, el que tiene que ayudar al aprendiz a desarrollar estas estrategias para que sepa cómo actuar y desarrollar la composición de un texto.

A este respecto, es digno de mención el proceso de composición que, como señala Rodríguez Paz (1998), consiste en tres fases: *planificación, redacción y revisión*.

En cuanto a la *planificación*, “es la fase en la que el escritor se plantea que ha de realizar” (Rodríguez Paz, 1998: 443). Esta es una fase esencial para el escritor ya que ha de organizar los contenidos que quiere transmitir en su texto respetando el objetivo que desea perseguir. Como precisa la autora, esto presupone tres subprocesos:

establecimiento de objetivos: que le ayudaría a generar, seleccionar y organizar mejor la información. Generación de ideas: producir ideas. Para ello, seleccionará las relevantes de las irrelevantes. Organización de las ideas: organizar las ideas generadas por asociaciones, por jerarquía en función de su importancia, etc. (1998: 444).

Por lo que se refiere a la *redacción*, la autora hace referencia a los conocimientos prácticos y teóricos que el escritor no solo ha de conocer, sino que también ha de utilizar a la hora de redactar precisamente un texto. Se trata de poner por escrito las ideas que ha planeado precedentemente durante la fase de *planificación*. Según la autora del artículo que estamos analizando, *La expresión escrita en la clase de E/LE*, dichos conocimientos prácticos y teóricos consisten en: “habilidades motoras; conocimientos lingüísticos (cuestiones ortográficas, sintácticas, semánticas...); y uso de técnicas y de recursos relacionados con la construcción textual- coherencia, cohesión y adecuación” (Rodríguez Paz, 1998: 443).

Por último, aunque no por ello menos importante, la *revisión*. Es esencial porque permite al escritor averiguar posibles errores cometidos durante la fase de redacción.

Como podemos constatar, las tres fases están ligadas entre sí, una presupone la otra para que el texto sea escrito de manera comprensible para un lector. El profesor ha de tener en cuenta dichas fases a la hora de enseñar al aprendiz cómo escribir un texto. El estudiante, a su vez, ha de aprender las fases de *planificación, redacción, revisión* para entender cómo escribir bien.

Asimismo, se apuntan en este elaborado también las *técnicas de escritura* que el profesor tiene que enseñar al aprendiz y, al hacerlo, nos propone la diferencia entre *técnicas* y *estrategias*. Con la denominación de *estrategias para escribir*, la autora hace referencia a “las diferentes operaciones mentales que el escritor ha de realizar y que están relacionadas directamente con las fases de escritura: *planificación, redacción y revisión*”;

por el contrario, *las técnicas de escritura* “son los recursos, los mecanismos y los procedimientos que el escritor ejecuta para desarrollar cada una de las estrategias que harán que el estudiante sea capaz de ser comunicativo por escrito” (Rodríguez Paz,1998: 445).

En suma, cuando se habla de escribir un texto, se ha de averiguar tanto en qué consiste el papel del docente tanto cuál es el papel del estudiante que no tiene que concentrarse únicamente en las ideas que quiere transmitir, sino que ha de prestar atención incluso a la lengua que tiene que utilizar cuando redacta un texto.

El profesor se mantendrá como asesor, instructor, facilitador-colaborador, guía, como motivador del alumno para incitarle a escribir en la nueva lengua, intentará mitigar su frustración y siempre compartirá la responsabilidad del proceso con el aprendiz. Por su parte, al estudiante se le debe ofrecer un espacio en el que se siente participante activo que aporte temas, que elabora criterios y planes para guiar su propio texto (Rodríguez Paz,1998: 446).

Tratando el tema de la enseñanza de la expresión escrita en aula, no se puede no hacer mención de la evaluación dado que interesa tanto a los profesores como a los estudiantes. Por un lado, el enseñante tiene que ser consciente de qué quiere corregir y hacer partícipe al estudiante de la corrección; por el otro el estudiante tiene que aprender los errores de dichas correcciones para no volver a repetirlos. Profesores y aprendices han de trabajar en equipo para poder alcanzar los objetivos fijados (Rodríguez Paz,1998: 447).

En definitiva, en este apartado se ha intentado mostrar la importancia de enseñar en clase a escribir un texto correctamente en la L2 ya que conlleva muchas ventajas cuando alguien quiere aprender un nuevo idioma. Primero porque le permite comunicarse también por escrito, luego porque “la escritura es una herramienta imprescindible en el aprendizaje de una lengua extranjera para la adquisición de nuevos datos y destrezas, pues se convierte en un medio para adquirir otros conocimientos” (Sánchez, 2009: 21). Además, la práctica de escritura es uno de los métodos que puede servir a los estudiantes tímidos que tienen dificultades a hablar en público. Escribir les ayuda a tomar tiempo para pensar en qué escribir, corregir eventuales errores, revisar el texto, algo que casi nunca es posible hacer en un discurso oral ya que este está caracterizado por distintas peculiaridades.

Todavía en la actualidad se suele dedicar poco tiempo a esta práctica:

[...] es que se escribe mucho en una lengua extranjera, tanto dentro como fuera de la clase, pero que se enseña a escribir poco. [...] la escritura se convierte en el fin y objetivo último de la tarea. [...] el estudiante dedica poco tiempo a escribir, carece de modelos reales, de orientaciones procesuales de lo que debe hacer durante el proceso de redacción y recibe escasas correcciones efectivas (Sánchez, 2009: 22).

Por lo tanto, es imprescindible que los profesores entiendan la necesidad de enseñar a los alumnos no solo a escribir bien, sino a saber cómo escribir. El alumno tiene que conocer las tres fases previstas para redactar un texto y las estrategias y técnicas que ha de emplear. Los enseñantes tienen que dedicar el tiempo que resulte necesario para transmitir estos conocimientos a sus estudiantes entendiendo que esta práctica tiene el mismo valor que las demás.

### 1.3. La enseñanza de la gramática

A la hora de aprender una segunda lengua, además de concentrarse en la comprensión audiovisual y la expresión escrita de las que acabamos de hablar, el aprendiz tiene que aprender la gramática y el léxico de la lengua extranjera.

En este apartado, vamos a centrar nuestra atención en la gramática intentando establecer qué se entiende por *gramática* y por qué los estudiantes han de conocer las reglas gramaticales al momento de aprender un nuevo idioma. Para entender qué es la gramática, vamos a apoyarnos en Martí Sánchez y Ruiz Martínez (2017) que contribuyeron a la elaboración del *Manual del profesor de ELE*.

Estos autores, hablándonos de gramática en general, nos proporcionan una distinción entre *Gramática* y *gramática*: “si la Gramática es una ciencia, su objeto, la gramática, es el sistema responsable de la creación e interpretación de las expresiones complejas, mediante las que pensamos y nos comunicamos” (Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2017: 158). A partir de esta afirmación podemos comprender que gramática no es nada más que lo que permite a todos los seres humanos hablar construyendo oraciones completas.

Para dar una explicación más exhaustiva, los autores nos proponen una serie de peculiaridades que van a especificar más los componentes de la gramática:

unos principios estructuradores de oraciones y enunciados. Estos principios presentan un carácter solo parcialmente creativo, pues cada vez está más claro que en la elaboración e interpretación de oraciones y

enunciados intervienen esquemas prefabricados, cuando no combinaciones completas de palabras; las transformaciones de los enunciados, por las que estos experimentan modificaciones a partir de una forma que puede considerarse básica, de modo que se ajustan a los discursos en que se insertan. Nos referimos a ese conjunto de operaciones tales como las elisiones, los cambios de orden, las focalizaciones...; la flexión por la que las palabras léxicas (nombres, adjetivos y verbos) y otras (pronombres y determinantes) varían en su terminación; las unidades funcionales o procedimentales (artículo, conjunciones, marcadores discursivos...) (Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2017: 158).

Después de haber entendido qué es la gramática, podemos hacer hincapié en el papel que desempeña la enseñanza de esta en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. A este propósito, la profesora Cadierno (2010) planteó un artículo titulado *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua* según el cual el papel de la gramática no ha sido uniforme a lo largo de los siglos y esto se debe al hecho de que siempre han coexistido distintas teorías de aprendizaje y, sobre todo, distintos métodos de enseñanza para el cual ahora vamos a trazar un recorrido de los métodos de enseñanza.

En el pasado, por ejemplo, se utilizaba el *método de gramática-traducción*, según el cual aprender una lengua significaba memorizar las reglas morfológicas y sintácticas. Muchos estudios rechazaron este método de aprendizaje, intentando proponer otros llamados *métodos directos o naturales*. Estos subrayan la prevalencia del lenguaje oral sobre el lenguaje escrito, una cuestión que ya se ha tratado con anterioridad, “en estos métodos las reglas gramaticales se presentaban de manera inductiva, es decir, se presentaban después de que los estudiantes ya habían visto los puntos gramaticales en cuestión en contextos bien orales o escritos” (Cadierno, 2010: 1). Otros métodos, los *estructuralistas* y *audiolinguales*, empiezan a tomar importancia dando lugar a un nuevo periodo basándose “en una concepción estructuralista de la lengua y en teorías conductistas del aprendizaje” (Cadierno, 2010: 1), que prevén que para aprender un idioma hay que saber manejar los elementos y las reglas del lenguaje:

fonemas en morfemas, los morfemas en palabras, las palabras en frases y las frases en oraciones. Asimismo, se concebía el aprendizaje de una lengua como proceso mecánico de formación de hábitos, lo que llevaba, en la práctica a la memorización de diálogos y a la realización de diversos tipos de ejercicios gramaticales mecánicos tales como los de repetición, sustitución, transposición, expansión, etc., que constituían, en realidad el componente esencial de la enseñanza (Cadierno, 2010: 1,2).

Otro cambio muy importante se produjo con la toma de conciencia de la importancia de los *enfoques comunicativos* que tuvo lugar en los años setenta del siglo pasado. Hay que considerarlo un momento esencial ya que la gramática dejó de ser considerada

simplemente un fin en sí mismo; de hecho, los estudios empezaron a darse cuenta de la utilidad de la gramática en la vida de los seres humanos y en el aprendizaje de una lengua extranjera sobre todo como método para poder expresarse y comunicarse con los demás.

Al enseñar la gramática de una lengua extranjera, el profesor ha de crear algunas tareas necesarias para que el aprendiz ponga a prueba sus conocimientos. Con respecto a dichas tareas gramaticales, Gómez del Estal (2014: 185, 186) nos habla de ellas como: “herramientas que les permitan ser conscientes de fenómenos lingüísticos que se producen en la L2 y que son pertinentes de alguna manera, por ejemplo, para alguna tarea comunicativa que se va a llevar a cabo en clase”.

En este apartado vamos a prestar particular atención al verbo y a las preposiciones ya que son temas esenciales y que podríamos definir clásicos en la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera, no porque estos se consideren más importantes que los otros aspectos gramaticales, sino porque son esenciales a la hora de aprender un idioma y también porque son los elementos que, quizás, crean mayores dificultades en el proceso de aprendizaje.

Tal y como aportan los autores Martí Sánchez y Ruiz Martínez (2017: 171), es natural que se considere un tema importante ya que:

el verbo tiene la condición de núcleo en el enunciado y está considerado como el elemento principal de la comunicación; las formas verbales del español se caracterizan por su gran complejidad y riqueza significativa; y el aprendizaje de la lengua española por parte del estudiante extranjero implica que este desarrolle la habilidad de situar y relacionar en el tiempo las diferentes situaciones que quiere comunicar.

Hablando de verbo, no se puede no hacer mención del tiempo verbal que hace referencia al pasado, presente y futuro. Un verbo, además de hacer referencia a una situación o momento que pueda estar colocado en el presente, en el pasado o en el futuro, tiene que considerar ciertas nociones extralingüísticas. De hecho, “en la concepción tradicional de gramática española los factores temporales han sido vinculados en exceso con las nociones extralingüísticas de presente, pasado y futuro a la hora de describir el comportamiento de las formas verbales” (Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2017: 172). Por ende, ha de prestarse atención al hecho de que el concepto al que los autores llaman *temporalidad lingüística* no corresponde a las nociones extralingüísticas que acabamos de mencionar. En la práctica, al analizar un verbo y su tiempo, hay que considerar las

relaciones de anterioridad, posterioridad y simultaneidad. Esto quiere decir que el tiempo verbal remite a un discurso, una frase o un punto que puede ser anterior, posterior o simultáneo al momento en el que se pronuncia una oración. Por lo tanto, no siempre, o casi nunca, los dos momentos coinciden. De esta forma, podemos interpretar la frase y entender en qué momento está situada con respecto al momento presente.

El aspecto verbal, por el contrario, “es una categoría no deíctica que informa del desarrollo interno de los eventos y no los relaciona con nada externo” (Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2017: 177). Dicho de otra manera, si hablamos de aspecto verbal, nos referimos a cómo una situación dada se desarrolla y va tomando forma en el tiempo.

Además del verbo, tratamos el tema gramatical de las preposiciones. Estos elementos gramaticales son esenciales si se quiere aprender una lengua extranjera puesto que presentan dos características importantes: ayudan a unir dos o más elementos entre sí y permiten especificar las relaciones entre estos. Estos pequeños elementos que encontramos en las oraciones tienen incluso un significado preciso; de hecho, al cambiar una preposición dentro de una frase, cambia también su el significado de toda la oración: “no es lo mismo decir “Estudio francés para hablar CON mi marido” que “para hablar DE mi marido”, ni tampoco “la clase DE español” que “la clase EN español” (Rísquez Aguado, 2011: 124). De acuerdo con lo que declara el autor en el elaborado *Las preposiciones: cómo y por qué enseñarlas desde un nivel A1*, una de las maneras para enseñar las preposiciones es utilizar dibujos o esquemas, tal y como podríamos hacer para enseñar los vocablos de una lengua extranjera. De esta manera, resultaría más fácil para el aprendiz memorizarlas puesto que un esquema sencillo sería más útil que un largo listado de todas las preposiciones que existen en español. Los dibujos parecen útiles también para expresar el significado espacial y metafórico de las preposiciones. A este propósito nos propone el uso de *por* mediante los dibujos para hacernos entender su función y nos muestra algunos ejemplos:

en las construcciones “hablar POR teléfono”, “enviar un documento POR correo electrónico” y “ver el fútbol POR la tele”, la preposición ‘por’ tiene un significado metafórico que nos recuerda a uno de sus significados espaciales anteriormente mencionados: el de la construcción “pasar POR Madrid” este significado metafórico también se puede enseñar a través de dibujos [...] En mi experiencia, en las clases donde he usado estos dibujos, el uso de ‘por’ ha quedado claro sin recurrir a la traducción y los alumnos lo han recordado (Rísquez Aguado, 2011: 125, 126).



El objetivo del autor es el de mostrar que las preposiciones tienen tanto la función de unir entre sí términos de la oración cuanto de tener un significado propio. Su uso en la clase de ELE es muy importante considerando que, a través de varias tareas, los alumnos pueden aprender de manera sencilla y eficaz a la vez el uso de estos elementos gramaticales que resulta muy importante a la hora de aprender ELE.

En conclusión, podemos afirmar que la *Gramática* tiene mucha importancia tanto para los enseñantes como para los alumnos porque, como subraya la autora Brackenbyry en *La enseñanza de la gramática* (1982: 162,163) “es un instrumento de valor singular para el maestro, puesto que le ofrece ocasiones incomparables de llevar sus discípulos a *pensar*”. Estudiar gramática significa para el aprendiz tener un conocimiento y dominio completo del idioma que quiere aprender y a poder escribir, hablar, comunicarse con los demás sin miedo a no ser comprendido que es uno de los mayores temores de los estudiantes. Para poder enseñar gramática, el docente no solo tiene que saber manejar perfectamente la lengua, sino también estar interesado en y mostrar curiosidad por la gramática para poder transmitir esta noción a sus alumnos. Por lo tanto, un profesor tiene que saber la distinción entre *Gramática* y *gramática*, como hemos mencionado al principio de este párrafo, saber por qué es tan importante enseñarla, cómo enseñarla teniendo en cuenta el nivel de conocimiento de sus estudiantes y sus intereses, proponiendo tareas atractivas que susciten interés y no resulten aburridas. Los estudiantes han de sentirse participantes activos dentro del proceso de aprendizaje del idioma y colaboradores de los enseñantes porque, juntos, han de formar un equipo (Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2017: 253).

#### 1.4. La enseñanza del léxico

Como hemos anticipado en el párrafo anterior, otro aspecto que se ha de tener en cuenta a la hora de enseñar una lengua extranjera es el léxico.

Por encima de todo, ha de señalarse el uso del término *unidad léxica* en lugar de *palabra* ya que la primera es un concepto más completo. De hecho, una unidad léxica comprende lo que en el lenguaje cotidiano se entiende por palabra. Al hablar de unidades léxicas se hace referencia tanto a las palabras cuanto a las unidades que consisten en más de un

término (Higueras, 2009: 112). Además, la autora del escrito *Aprender y enseñar léxico*, nos propone una distinción entre *frases hechas*, *combinaciones sintagmáticas* y *expresiones institucionalizadas*, conceptos muy importantes que han de considerarse cuando hablamos de léxico.

En cuanto a las primeras, puede afirmarse que: “son expresiones fijas en la lengua, que se caracterizan por ser semánticamente opacas, es decir, que su significado no refleja la suma de los significados de las palabras que la forman. Algunos ejemplos de frases hechas son: *tirar la toalla*, *meter la pata*, *tomar el pelo...*, etc.”. Con respecto a las *combinaciones sintagmáticas*, podemos definir las como aquellos términos que aparecen juntos, pero sin formar lo que hemos entendido ser una *frase hecha*. “Las combinaciones sintagmáticas se diferencian de las frases hechas en que su significado es la suma de los significados de las palabras que la forman”. Por último, las *expresiones institucionalizadas*, es decir unidades de carácter pragmático como *claro*, *un momento por favor*, “que sirven para que el oyente sepa rápidamente lo que está haciendo el hablante”.

Cuando hablamos de aprender y enseñar el léxico, han de considerarse todas las dificultades que esto conlleva. A tal propósito, viene en nuestra ayuda el autor Nuñez (2019) con el artículo *Metodología para la enseñanza del léxico en el aprendizaje de lenguas extranjeras: un recorrido histórico*. En este elaborado el autor nos habla tanto de la importancia como de la dificultad de aprender y enseñar el léxico de un nuevo idioma. De hecho, cuando se habla de enseñar nuevas palabras e incorporarlas al propio bagaje cultural de la nueva lengua aprendida, se deben tomar en consideración distintos aspectos: la forma, el significado y el uso. Sin duda, en la práctica hay que considerar el punto de vista semántico, las palabras sinonímicas, las palabras polisémicas, el significado denotativo, figurativo. Además, los distintos registros que van utilizándose a la hora de hablar o escribir un texto afectan indudablemente la elección del léxico apropiado. A estos se añaden la variación diacrónica y diatópica del español; el profesor a la hora de enseñar en una clase de ELE no puede prescindir de todos estos aspectos. Los conocimientos léxicos de la lengua materna, asimismo, influyen en el aprendizaje de los nuevos vocablos puesto que muchas veces los aprendices hacen asociaciones erróneas dejándose influir de las semejanzas que encuentran entre los dos idiomas, aunque no sea necesario.

A partir de estas dificultades, podemos entender que el léxico es un sistema abierto y, por lo tanto, todos los seres humanos a lo largo de la vida tienen la oportunidad de aprender nuevas unidades léxicas. Además, no basta con conocer una palabra y su significado, sino que hay también que conocer cómo utilizarla, en qué contexto es apropiada o no, con cuáles otras palabras se puede asociar. Por último, hay que darse cuenta de que son muchos los aspectos que deben considerarse como los registros y las variaciones diacrónica y diatópica anteriormente mencionadas.

A parte de los obstáculos a los que hay que hacer frente cuando se aprende el léxico de un idioma, cabe subrayar la importancia de aprenderlo tanto porque facilita la comprensión como porque permite comunicarse con los demás. Por esta razón, los docentes han de entender su relevancia y, sobre todo, la necesidad de transmitir estos conocimientos desde ya las primeras fases del proceso de aprendizaje (Higueras, 2009: 112). Cuando se enseñan a los aprendices nuevas unidades léxicas, la finalidad no es solo hacer que aprendan muchas palabras, sino que las conozcan bien y sepan cómo utilizarlas. Por esta razón, el papel del profesor es esencial porque él es quien tiene que darles los instrumentos necesarios y suficientes para que los alumnos, luego, puedan utilizar autónomamente y de manera correcta las nuevas palabras (Lahuerta Galán, Pujol Vila: 2009, 118).

Cabe destacar que, al principio, cuando los alumnos están a punto de aprender un nuevo idioma, tienen ya un bagaje lexical construido que se corresponde a el de la lengua madre y uno que tienen que construir estudiando la L2. El reto está en que, durante las primeras etapas del proceso de aprendizaje, el alumno intenta traducir ya que le faltan bases sólidas para comprender las nuevas unidades y, por lo tanto, sigue haciendo referencia al sistema lexical que domina, el de la L1. Tanto los docentes cuanto los estudiantes han de entender cómo crear un nuevo dominio lexical y cómo utilizarlo (Lahuerta Galán, Pujol Vila: 2009: 118).

Asimismo, hay que considerar que las clases que los enseñantes tienen que dar pueden ser cursos generales o específicos: en el primer caso se trata de seleccionar el vocabulario según diferentes parámetros que podrían ser el nivel de los alumnos, el tema que se quiere tratar, el tipo de actividad que se quiere desarrollar; en el segundo caso, tratándose de un curso específico, el léxico va a ser delimitado a un área específica.

Además de la distinción entre cursos generales y específicos, los autores nos proporcionan otra diferencia importante, entre las actividades de vocabulario y las que contienen vocabulario:

en las primeras el objetivo es el vocabulario en sí, en las segundas es la actividad concreta para cuya realización es necesario el conocimiento de una serie de unidades. La diferencia obvia es que en el primer caso toda dificultad léxica requiere un trabajo adecuado al grado de conocimiento que se quiere conseguir, normalmente un conocimiento más profundo que cuando el objetivo principal es la actividad (Lahuerta Galán, Pujol Vila: 2009: 125,126).

Es fundamental saber cómo construir las tareas para los estudiantes y qué tipo de tareas proporcionarles teniendo en cuenta tanto el objetivo como el nivel de conocimiento. En nuestro caso, tomamos en consideración cómo, según los autores del texto *La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica*, los profesores habría de crear las actividades. Lahuerta Galán y Pujol Vila (2009: 118), subrayan la importancia del contexto en cuanto ayudaría mucho a los estudiantes a memorizar los nuevos vocablos. El contexto puede estar formado por las imágenes cuyo utilizo, como hemos ya señalado por la gramática, resultaría muy eficaz. Según ellos, utilizando las imágenes se crea una situación y unas expectativas en los alumnos quienes serían perfectamente capaces, analizando el contexto, de entender qué palabra utilizar. En este caso el estudiante no ha de conocer previamente las unidades lexicales; en otros, por el contrario, el conocimiento previo es necesario, por ejemplo, si la actividad presenta un tema específico y puede que el alumno no tenga el saber necesario para entenderlo. Especialmente durante la primera fase de aprendizaje, las imágenes resultan necesarias para memorizar las unidades.

Otros estímulos importantes son: “la mímica, la onomatopeya, el gesto, la sinonimia, la antonimia, la ejemplificación por medio de frases, la ejemplificación por medio de situaciones y la explicación” (Lahuerta Galán, Pujol Vila: 2009: 128, 129). Es esencial que el profesor entienda cuál estímulo utilizar para que el estudiante comprenda, conozca y memorice las nuevas unidades.

También en el caso de la enseñanza del léxico se subraya lo conveniente que es no utilizar listados para que el aprendiz aprenda nuevos vocablos. Esto se debe al hecho de que, de esta manera, el alumno llegaría sí a conocer muchas palabras, pero, lo que faltaría a su proceso de aprendizaje sería la calidad de conocimiento. Conocer bien pocas palabras resulta ser más importante que conocer muchas, pero sin saber cómo utilizarlas y

corriendo el riesgo de olvidarlas en muy poco tiempo. Por esta razón, “de utilizar procedimientos memorísticos parecidos a las listas creemos que son preferibles los ejercicios que ofrecen clasificaciones o asociaciones” (Lahuerta Galán, Pujol Vila: 2009: 130,131).

Finalmente, aprender el léxico es tanto importante y difícil como aprender las otras competencias de las cuales hemos hablado a lo largo de este capítulo gracias a las publicaciones de los distintos autores que nos han ayudado a aclararnos las dudas. Es esencial que los profesores enseñen los métodos que los alumnos han de utilizar para acercarse a un nuevo idioma y que, por otra parte, los alumnos se abran hacia una nueva realidad y quieran conocer todo lo que está alrededor del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

## 2. Propuesta de una unidad didáctica para estudiantes de ELE

### 2.1. La planificación didáctica

Al hablar de una propuesta de unidad didáctica, no se puede no hacer mención de la teoría curricular como concepto aplicado a la didáctica. Paredes García (2017), autor del capítulo 11 titulado *Diseño y programación de cursos de español* del libro *Manual del profesor de ELE*, comenta dicha teoría explicándonos que gana terreno a mediados del siglo XX y es el fundamento de todos los planes de enseñanza-aprendizaje.

El término *currículo* (más empleado hoy en didáctica que la forma latina original *curriculum*) designa el marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje. El desarrollo de este marco general, [...], comprende aspectos teóricos y prácticos relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje a la hora de establecer los fines y objetivos, los contenidos, la opción metodológica y los criterios de evaluación (2017: 603).

De hecho, la teoría curricular presta atención tanto a la organización y a la aplicación de los planes de enseñanza como a la evaluación de los estudiantes; es por ello que se considera la base de las unidades didácticas. La planificación didáctica, que como se ha señalado es un aspecto clave dentro de la teoría curricular, es un procedimiento muy complejo que requiere al enseñante de un curso de lenguas extranjeras que tenga habilidades, saberes y capacidades. Dicha planificación: “se entiende como un conjunto ordenado de decisiones que tiene como función última dar respuesta a las preguntas básicas del proceso educativo: *para qué, qué, cómo, y cuándo* referidas tanto al desarrollo del proceso de enseñanza como a los mecanismos de evaluación que garanticen que ese proceso se cumple adecuadamente” (Paredes García, 2017: 603).

Cabe prestar atención a los objetivos y a las funciones del currículo. Ante todo, el modelo curricular ha de hacer explícitas las finalidades de la educación; como ya se ha apuntado, el currículo sirve para crear un plan para el proceso de enseñanza y aprendizaje; es una guía pedagógica y, además, sirve de esquema ordenado de las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de los objetivos, hay que mencionar los elementos que forman un currículum educativo. Citando las palabras del autor del capítulo *Diseño y programación de cursos de español*, destacamos: “a) la fijación de unos fines y *objetivos*, b) la selección de unos *contenidos*, c) la opción por una *metodología*, y d) el establecimiento de unos criterios de *evaluación*” (Paredes García, 2017: 603). Estos componentes del currículum se remontan a las preguntas del proceso educativo de las cuales hemos hablado antes.

De hecho, se puede afirmar que los *objetivos* responden a la pregunta *para qué*. En esta fase, es esencial establecer cuáles son las intenciones que se quieren perseguir durante el proceso educativo. En cuanto a los *contenidos*, hacemos referencia al *qué* enseñar. En este caso, se alude tanto a los conocimientos teóricos como a los conocimientos prácticos que se quieran impartir a los estudiantes. La *metodología*, por su parte, responde a la pregunta *cómo* enseñar, la cual “constituye el elemento del currículo que especifica las actividades y experiencias más adecuadas para que los diferentes tipos de contenidos se aprendan adecuadamente y contribuyan realmente al desarrollo de las competencias y capacidades que se pretende desarrollar en el alumnado” (Paredes García, 2017: 613). Por último, la fase de *evaluación* sirve tanto para hacer un análisis del rendimiento de los estudiantes como para el desarrollo de la planificación didáctica durante el curso.

Es más, nos parece obligado mencionar los modelos curriculares para la enseñanza de las lenguas. El primero es el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* y el segundo el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

El *Marco común europeo para la enseñanza de lenguas* es un producto del Consejo de Europa que surge como resultado del trabajo de investigación de especialistas en el ámbito de la Lingüística aplicada y de la Pedagogía de los 41 estados miembros de dicho Consejo. El organismo europeo se encarga de la difusión en inglés y francés; para el español el texto ha sido publicado en 2001 por el Instituto Cervantes y por el MEC y Anaya en 2002. Está traducido también al catalán, al gallego y al vasco.

Dicho modelo curricular, el *MCER*, se dirige tanto a los profesores que se dedican a la enseñanza de lenguas extranjeras como al alumnado. Es una herramienta fundamental ya que se considera la base para el proceso de enseñanza y aprendizaje en toda Europa y, además, proporciona las guías para enseñar las lenguas segundas o extranjeras. Los objetivos principales de este documento son: planificar los programas de aprendizaje de lenguas; plantear los contenidos y exámenes necesarios para adquirir los certificados de lenguas y, por último, programar el aprendizaje independiente del alumno. Por ende,

como ya hemos mencionado, el Consejo de Europa es el responsable de la creación de este desarrollo curricular. El fin de esta organización internacional es, además de promover el aprendizaje de una lengua extranjera, garantizar a todos los ciudadanos europeos una mejora social. Esta organización, en particular, pretende crear un contexto multilingüe y multicultural entre los países europeos y, además, contribuir en el desarrollo de una sociedad donde los estudiantes se sientan libres de pensar y actuar. Por lo tanto, se centra la atención en la acción ya que el programa *MCER* considera a todos los usuarios *agentes sociales*, “es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas (no solo lingüísticas) que llevar a cabo en unas determinadas circunstancias, en un entorno específico y en un campo de acción concreto” (Paredes García, 2017: 621).

El segundo documento que se presenta como modelo curricular es el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, el cual “contiene las pautas y contenidos sistematizados para la enseñanza del español como lengua extranjera, estructurados en los seis niveles de referencia para el español según las recomendaciones que propuso el Consejo de Europa en el año 2001” (Paredes García, 2017: 625). Esto hace que la lengua española se convierta en el primer idioma que beneficia de una descripción sistemática cuyo objetivo es facilitar el aprendizaje del idioma a estudiantes de segundas lenguas y, sobre todo, promover el uso y la cultura del español en todas sus variantes.

A estas alturas, al hablar del *currículum*, ya hemos explicado el significado de planificación didáctica, sin embargo nos parece oportuno señalar que el autor vuelve a abordar este asunto declarando que esta “se define como el conjunto de decisiones encaminadas a transformar las intenciones educativas – manifiestas por lo común en el plan curricular de un centro – en propuestas concretas de acción didáctica que permitan alcanzar los objetivos previstos para un curso determinado” (Paredes García, 2017: 626).

En definitiva, el objetivo de la programación didáctica es evitar la improvisación y las incoherencias a la hora de impartir conocimientos a los alumnos, elaborando, por lo tanto, contenidos coherentes y eficaces para el aprendizaje de la lengua extranjera. Es de suma importancia tanto para los profesores, porque les permite reflexionar sobre su propio trabajo, como para los estudiantes ya que están involucrados en un proceso de aprendizaje. En efecto, una valiosa planificación didáctica ha de tener en cuenta las necesidades de cada alumno a quien va transmitida; tiene que especificar los objetivos



que se han de perseguir, la metodología, los contenidos que proporciona y ha de organizar el proceso de aprendizaje y la fase de evaluación. Aunque no haya un modelo único de programación didáctica, cabe destacar que toda planificación es un proceso lineal en el que todas las fases están interrelacionadas entre sí.

Es más, muy a menudo los conceptos de programación didáctica y unidad didáctica se consideran sinónimos. En realidad, aunque sean interconectados, se trata de dos acciones distintas dentro del proceso de desarrollo curricular. De hecho, podemos afirmar que:

la programación didáctica es más amplia y consiste en establecer el plan general de actuación para un curso específico atendiendo a todos los condicionantes que puedan afectar al proceso de enseñanza/aprendizaje. [...] La unidad didáctica consiste en la planificación concreta, detallada y pormenorizada de todas las actividades que se llevarán a cabo en el aula durante el proceso de enseñanza. La unidad didáctica constituye, por tanto, el último eslabón del desarrollo curricular, en el que culminan y toman forma las propuestas de los niveles previos (Paredes García, 2017: 628).

Una vez establecido esto, es necesario recordar que, al plantear una programación didáctica, el enseñante ha de hacerse algunas preguntas y encontrar una respuesta adecuada. Tal como nos sugiere el autor citado, un profesor tiene que preguntarse qué tipo de actividad ha de proporcionar a sus estudiantes. En este caso, ha de ser hábil en tener en cuenta no solo el nivel de conocimientos del alumnado, sino también sus necesidades. Esto le permite entender qué tipo de tarea realizar y qué tipo de tema tratar. Además, el profesor ha de cuestionarse las finalidades que quiere perseguir con la tarea propuesta y, otra pregunta a la cual tiene que dar una respuesta es qué tipo de conocimientos quiere que adquieran con las actividades presentadas; esta fase está interrelacionada con los contenidos de las tareas. Los conocimientos pueden ser gramaticales, socioculturales, fónicos, etc. Por otra parte, el enseñante debe preguntarse qué conocimiento personal es fundamental que los alumnos tengan para poder llevar a cabo la tarea. A este propósito, el autor nos dice:

esta es una fase fundamental del enfoque y probablemente la más exigente para el profesor. En esta fase el profesor ha de reflexionar sobre qué requisitos lingüísticos y no lingüísticos deberá cumplir el aprendiz para poder realizar la tarea final. Esto le llevará al profesor a plantear las tareas posibilitadoras, que se pueden plantear a su vez como tareas propiamente dichas o, más a menudo, como actividades de aula (Paredes García, 2017: 630).

Por último, el profesor ha de preguntarse cómo evaluar a los estudiantes para entender si han aprendido o no los conocimientos presentados.

Otra cuestión fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas es tener en cuenta que el papel del profesor es muy complejo; de hecho, él está obligado a respetar determinados vínculos a la hora de organizar su actividad en el aula, a saber, los *condicionantes contextuales y personales*. Entre estos mencionamos (Paredes García, 2017: 630-635):

- *El contexto sociocultural*, es decir las situaciones y circunstancias en que se desarrolla el aprendizaje. Se trata de las peculiaridades socioeconómicas y culturales externas, las relaciones sociales entre los actores involucrados en el proceso adquisitivo y el papel de los agentes sociales del entorno, las condiciones histórico-culturales. El análisis del contexto sociocultural permite al enseñante entender qué contenidos proporcionar a sus estudiantes. Además, es importante que sepa el papel que desempeña el idioma que el alumno está aprendiendo en una sociedad, si, por ejemplo, se trata de una lengua extranjera o una segunda lengua.
- *El centro educativo*, dicho de otro modo, el profesor ha de tener en cuenta si el alumnado está aprendiendo una nueva lengua en un centro escolar o fuera de un contexto institucional. Aunque lo normal es que los cursos de lenguas sean dentro de una escuela, son muchos quienes imparten clases particulares (a domicilio), por ejemplo. En el caso de cursos dentro del contexto escolar, la planificación didáctica ha de considerar las características propia del centro y todo tipo de material que puede utilizarse a la hora de enseñar.
- *El tiempo* es otro condicionante. Los cursos pueden tener una duración predeterminada y prolongarse hasta un semestre o pueden ser de corta duración. Es por esta razón que el enseñante ha de considerar el tiempo que tiene a su disposición para poder organizar óptimamente sus clases.
- *Los alumnos* porque, ya que son las personas a quienes se dirige la programación didáctica, el profesor ha de conocer tanto sus características sociales como sus relaciones interpersonales puesto que estas influyen su forma de aprender.
- Por último, *el análisis de necesidades*, en otras palabras, el análisis de qué necesitan aprender los alumnos

En cuanto al último punto, para poder analizar las necesidades de los alumnos, el profesor dispone de varios instrumentos que puede utilizar. Por ejemplo, puede basarse en la observación del grupo y tomar nota de las carencias de sus estudiantes; crear pruebas de evaluación para averiguar el nivel de conocimiento y, a partir de ahí, plantearse cómo organizar su planificación didáctica; puede dialogar con sus estudiantes para que ellos mismos le comuniquen lo que necesitan o incluso utilizar las entrevistas o cuestionarios, que son medios eficaces y más impactantes (Paredes García, 2017: 635,636).

El análisis de los *condicionantes contextuales y personales* ayuda al enseñante a identificar cuál es el nivel que tendrán que alcanzar los estudiantes. Como nos recuerda el autor, el nivel tiene que coincidir con uno de los propuestos por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*; cada programación didáctica tiene que estar basada en alcanzar un solo nivel y, además:

la formulación del nivel tiene una función descriptiva y orientadora. Al alumno le sirve para conocer el estadio en que se encuentra y lo que se espera que haya logrado al acabar el curso. Al profesor le ayuda a situarse y seleccionar los contenidos acordes con los objetivos y, a la vez, constituye una primera herramienta para la evaluación del curso (Paredes García, 2017: 637).

Los niveles, como podemos leer en la página web del Instituto Cervantes, van desde el A1 hasta el C2, entonces desde una fase de iniciación, cuando el estudiante no tiene ningún conocimiento de la lengua que quiere aprender, a una etapa intermedia, cuando el alumno sabe ya hacer uso del idioma de forma independiente, hasta un nivel avanzado, cuando el estudiante sabe dominar perfectamente la lengua extranjera. Para alcanzar estos niveles, en el proceso de enseñanza de lenguas, cabe destacar los contenidos que se quiere que un alumno aprenda: a este propósito podemos distinguir tres tipos de contenidos: “los contenidos necesarios para el desarrollo de la *competencia lingüística de los alumnos*; los contenidos necesarios para el desarrollo de la *competencia sociolingüística de los estudiantes*; y los contenidos necesarios para el desarrollo de la *competencia pragmática* (Paredes García, 2017: 643,644):

- en cuanto a los primeros, se puede afirmar que se trata de tipos de contenidos relacionados con la gramática, el léxico, la fonológica y ortografía;

- los segundos, por otra parte, hacen referencia a los contenidos socioculturales, es decir aquellas informaciones que dan la oportunidad al alumno de saber cómo actuar cuando tiene que relacionarse con los demás;
- los últimos “se refieren a las funciones que contiene un acto de comunicación (expresar acuerdo o desacuerdo, preguntarse, excusarse, etc.) o las nociones (tiempo, espacio, cualidad, existencia), así como con las formas lingüísticas asociadas a ellas” (Paredes García, 2017: 644).

Además, una vez establecidos los contenidos que se quieren proporcionar a los alumnos, el profesor ha de tener en mente qué metodología utilizar, es decir cómo enseñar, qué técnicas y estrategias utilizar para que se alcance el objetivo establecido.

Con todo y con esto, se desprende que en el proceso enseñanza aprendizaje tanto el profesor como el alumno tienen un papel muy importante: el docente es quien guía a los alumnos durante todo el periodo de su formación; el estudiante es el eje central de todo el procedimiento, un sujeto activo y no pasivo.

Para terminar, al hablar de currículum y de planificación didáctica, se ha mencionado la evaluación como última fase y uno de los momentos clave del entero proceso de aprendizaje. En este caso, el profesor ha de responder a algunas preguntas para llevar a cabo una evaluación lo más exhaustiva posible: por qué se evalúa; para qué se evalúa; qué tipos de contenidos han de evaluarse; en qué momento un alumno tiene que ser evaluado y cómo se tiene que evaluar.

## 2.2. Propuesta de unidad didáctica

El presente capítulo tiene como objetivo proponer una unidad didáctica – aplicando todo lo mencionado previamente – sobre la serie de televisión española *Las chicas del cable* con el propósito de desarrollar las competencias lingüísticas que sirven para dominar un idioma, mediante la realización de ejercicios de comprensión, escritura, gramática y léxico. La unidad didáctica se dirige a estudiantes que están aprendiendo la lengua española partiendo de un nivel básico para alcanzar un nivel B1. Por lo tanto, los ejercicios que se proponen tienen en cuenta y respetan el nivel de competencia de los

alumnos. Dicha unidad didáctica pretende analizar y mostrar cómo es realmente posible aprender una lengua extranjera en todos sus aspectos viendo una serie televisiva: *Las chicas del cable* ofrece la oportunidad de tener conocimiento de las cuestiones históricas y socioculturales que interesan la España del siglo XX. Además, al ver los episodios, se pueden adquirir ciertas nociones del español en cuanto idioma de aprendizaje.

El grupo target de esta propuesta está formado por alumnos universitarios de máster que estudian ELE partiendo de un nivel inicial al que se presentó la unidad didáctica en una clase de una hora y media del curso *Comunicare in spagnolo* durante el mes de mayo de 2023.

Para ello, se presentan actividades que retoman los temas desarrollados a lo largo de los episodios, en concreto el de la comunicación y el papel de la mujer, a través de oraciones emitidas por los personajes de la serie. Se sugieren dos ejercicios de comprensión audiovisual: uno consta de algunas preguntas que permiten averiguar cuánto los estudiantes han logrado entender tras haber visto un fragmento de un episodio de *Las chicas del cable*; otro consiste en un cuestionario relativo a la importancia de la subtitulación como herramienta didáctica. Además, los alumnos tendrán que redactar un texto, es decir desarrollar su expresión escrita, sobre el vídeo propuesto, cuyo objetivo es el resumen de lo que han entendido. Por su parte, los ejercicios de gramática se centran en el presente de indicativo ya que, cuando empieza el proceso de aprendizaje, este es el primero de los tiempos verbales que los alumnos tienen que estudiar. Se propone asimismo un ejercicio sobre el uso de las preposiciones, cada una con su específico significado. En lo que respecta al léxico, las dos actividades tienen como tema común el de la comunicación, visto que es un asunto muy importante en *Las chicas del cable* y es también fundamental en el programa de estudio de las personas a quienes se dirige este trabajo, puesto que se trata de estudiantes del curso de máster en *Strategie per la comunicazione*.

La unidad didáctica, titulada “Aprender la lengua española mediante un soporte audiovisual: *Las chicas del cable*”, como ya se ha afirmado, está dirigida a un grupo de estudiantes que tienen que alcanzar un nivel B1. Los alumnos tienen que realizar las tareas propuestas en una hora y media con el fin último de mostrar la eficacia de la visión de fragmentos de una serie televisiva en lengua original para aprender y mejorar el

conocimiento de una lengua extranjera. Los contenidos presentados son los que se consideran necesarios para el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos. Por lo tanto, se proponen tareas de comprensión audiovisual, expresión escrita, gramática y léxico, contenidos relacionados con el objetivo de dicha unidad. En cuanto a la metodología empleada, no se utilizan solo instrumentos audiovisuales, sino que también se promueve el diálogo entre alumnos y enseñante con el fin de crear un ambiente cooperativo y estimulante. La evaluación, por lo tanto, es una evaluación continua o, según las palabras de Paredes García (2017), una *evaluación formativa*, esto es, una fase que interesa y se realiza durante todo el proceso de aprendizaje de los alumnos. De hecho, antes de dar clase se han buscado informaciones sobre el nivel de conocimiento de los alumnos y se han evaluado en el aula creando con los estudiantes un debate constructivo, discutiendo las tareas y los posibles problemas encontrados al realizar los ejercicios. Al final, se han corregido en casa los ejercicios, intentado evaluar a los alumnos para averiguar sus mejoras.

### 2.2.1. Comprensión audiovisual

En este apartado se propone la visión de un pequeño fragmento de la serie *Las chicas del cable*. Los estudiantes están llamados a comprender el lenguaje empleado por hablantes nativos de español también gracias a la ayuda de las imágenes que se suceden en el vídeo, en un ejercicio de comprensión audiovisual. A este propósito, cabe señalar qué es el lenguaje audiovisual:

el lenguaje audiovisual se distingue de otras formas de comunicación por transmitirse mediante un doble canal sensorial que mezcla la imagen, normalmente en movimiento, con una banda sonora. [...] Así, escuchar la radio, avisos magnetofónicos o canciones e interactuar mediante llamadas telefónicas convencionales son actividades cotidianas que están dando paso a otras en las que se cuelan imágenes para complementar el mensaje transmitido por el canal auditivo (Ramos Álvarez, 2011).

Mediante el doble canal sensorial, quien vea una serie de televisión puede lograr entender un mensaje. Según el Marco común europeo de referencia hay tres tipos de actividades de comprensión audiovisual: “comprender un texto leído en voz alta; ver la televisión, un vídeo o una película con subtítulos; utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, CD-ROM)” (Ramos Álvarez, 2011). El *MCER* considera el ver una película dotada de

subtítulos un ejercicio de comprensión audiovisual y el motivo es que, como explica el autor Ramos Álvarez en su obra *La comprensión audiovisual: una nueva "visión"*, con la subtitulación entra en juego también la comprensión lectora. Al ver la serie televisiva subtitulada se puede tanto escuchar la conversación entre actores como leer los mensajes escritos que reproducen los diálogos, "con la intención de que el espectador pueda seguir más fácilmente el hilo argumental de una película" (Ramos Álvarez, 2011).

Por consiguiente, además de proponer un test con algunas preguntas de verdadero y falso para averiguar la capacidad de comprensión de los estudiantes, se propone un cuestionario sobre la importancia de los subtítulos en una serie de televisión. En tal sentido, los alumnos tienen la oportunidad de ver el vídeo con y sin subtítulos, no solo para comprender mejor las escenas, sino también para disponer de elementos suficientes para rellenar el cuestionario sobre la subtitulación.

A continuación, los ejercicios propuestos.

**1) Tras haber visto un fragmento del capítulo 1 de la primera temporada de *Las chicas del cable*, marca la opción correcta entre verdadero y falso.**

1. En 1928 las mujeres tenían los mismos derechos que el hombre. V F
2. Las mujeres estaban dispuestas a hacer todo lo posible para cambiar su destino. V F
3. La figura de la mujer estaba ligada a estereotipos de género. V F
4. El hombre solía imponer su poder sobre la mujer. V F
5. La mujer del vídeo quería quedarse con su novio y no irse a Argentina con su amiga. V F

**2) Responde al cuestionario sobre la subtitulación teniendo en cuenta el vídeo que acabas de ver.**

1. ¿Los subtítulos te han ayudado a comprender mejor la escena?
2. ¿Crees que los subtítulos pueden considerarse un instrumento didáctico? Justifica tu respuesta.

3. ¿Añadirías este instrumento en el aprendizaje de una lengua extranjera?
4. ¿En tu opinión, los subtítulos reflejan siempre el significado original?
5. ¿Piensas que es mejor que los subtítulos sean en lengua original o en tu lengua materna? Justifica tu respuesta.

### 2.2.2. Expresión escrita

Tras haber visto el vídeo, los estudiantes tienen que resumir en pocas líneas lo que han entendido para desarrollar la expresión escrita. De hecho, cualquier estudiante de idiomas no puede detenerse simplemente al estudio de la gramática y del léxico de una lengua extranjera, o a la comprensión y expresión oral; el alumno tiene que aprender a escribir correctamente y de forma clara. En concreto, para dominar la destreza escrita, el estudiante tiene que conocer los rasgos típicos del discurso escrito: la adecuación, la coherencia, la cohesión, la corrección gramatical, la variación y el estilo (Sánchez, 2009: 5). Con adecuación se hace referencia a la variedad y al registro que debe emplearse a la hora de escribir un texto; la coherencia ayuda al estudiante a saber cómo seleccionar la información para organizar y estructurar el texto; la cohesión indica la conexión que se establece entre las frases que forman un mensaje; la corrección gramatical remite a los conocimientos gramaticales adquiridos por los alumnos; la variación y estilo se refiere a la expresividad y al estilo de un discurso escrito (Sánchez, 2009: 6,7).

Como se muestra en el *MCER*, los aprendices que tienen que alcanzar un nivel B1 deben saber cómo escribir adecuadamente un texto, con sencillez, pero también con claridad. Por esta razón, se espera que los alumnos hagan esta actividad utilizando un registro y un estilo apropiado, organizando debidamente el texto y las frases relacionadas entre sí, aplicando todas las reglas gramaticales que han aprendido durante el curso de español.

### **3) Después de ver el vídeo, resume en unas líneas lo que has entendido.**

---

---



---

---

---

---

### 2.2.3. Competencia gramatical

Por lo que respecta a la competencia gramatical, los estudiantes tienen que mostrar lo que han estudiado durante el curso de español, sobre todo en lo que concierne al modo verbal del presente de indicativo y a las preposiciones.

El primer ejercicio que se presenta al alumnado se basa en la conjugación de verbos en presente de indicativo. En este caso ha sido tomando en consideración un discurso de Carlota, una de las principales feministas de la serie. Es muy importante que los alumnos sepan cómo conjugar y conozcan este tiempo verbal ya que su uso es fundamental incluso para comunicarse con los demás en la vida cotidiana. El presente de indicativo en español tiene distintos usos. Por esta razón se habla de:

presente actual (el que coincide con el momento del habla), presente durativo (coincide con el momento del habla, pero se extiende en el tiempo), presente habitual (expresa rutinas, acciones habituales y, por lo tanto, relacionadas con el pasado y con el futuro) o presente con valor de futuro (para expresar como muy seguras acciones futuras o programadas) (Díaz Rodríguez, Yagüe Barredo, 2015: 6).

En cuanto a las preposiciones,

como sucede en otros idiomas, el español tiene palabras “pequeñas” que en ocasiones son un poco difíciles de usar. Las preposiciones forman parte de ese grupo de palabras “pequeñas”. [...] No cambian nunca de género ni de número: no tienen formas masculinas ni femeninas, ni singular ni plural. Nunca aparecen solas: siempre aparecen junto a otras palabras. Además de ofrecer significado, tienen una función muy importante: la de relacionar palabras (Díaz Rodríguez, Yagüe Barredo, 2015: 1).

Teniendo en cuenta que las preposiciones tienen la importante función de relacionar palabras, es significativo que los alumnos aprendan y sepan utilizar todas las que les ayuden a expresarse de la mejor manera posible.

#### **4) Completa con el presente de indicativo de los verbos entre paréntesis.**

Yo (ser) \_\_\_\_\_ una telefonista, una chica del cable, una trabajadora que luchó y (luchar) \_\_\_\_\_ por sus derechos y que hoy, gracias a la república, todos nuestros esfuerzos (estar) \_\_\_\_\_ recibiendo sus frutos. ¿Sabéis por qué? Porque hoy hombres y mujeres (poder) \_\_\_\_\_ decidir entre todos quién va a gobernar. Porque hoy la mujer puede acceder a una educación igualitaria, dejando de ser una ciudadana de segunda. Porque hoy las mujeres pueden acceder al mercado laboral, dejar las labores del hogar y ponerse a trabajar, sin culpas, porque hemos aprobado una ley de divorcio que (permitir) \_\_\_\_\_ que hombres y mujeres vivan el amor y el desamor con libertad. [...] Pero nosotros (tener) \_\_\_\_\_ que seguir luchando, porque está claro que es la única manera de conseguir lo más importante: nuestra libertad (*Las chicas del cable*, Temporada 4, Capítulo 1).

**5) Elige la preposición adecuada y completa las frases.**

A – CON – DE – EN – ENTRE – POR – SIN – SOBRE

1. Carlota escuchó \_\_\_\_\_ Sergio hablar \_\_\_\_\_ alguien (*Las chicas del cable*, Temporada 4, Capítulo 7).
2. Yo creo que ha llegado el momento \_\_\_\_\_ poner las cartas \_\_\_\_\_ la mesa (*Las chicas del cable*, Temporada 4, Capítulo 7).
3. He descubierto lo que se traen \_\_\_\_\_ manos Carlos y Carmen. Es \_\_\_\_\_ la niña (*Las chicas del cable*, Temporada 4, Capítulo 7).
4. Me lo robó mientras estaba \_\_\_\_\_ la cárcel (*Las chicas del cable*, Temporada 4, Capítulo 7).
5. La vida sería mucho mejor \_\_\_\_\_ ti (*Las chicas del cable*, Temporada 4, Capítulo 8).

#### 2.2.4. Competencia léxica

Bajo el concepto de competencia léxica se entiende:

conocimiento y capacidad del hablante para utilizar el vocabulario de una lengua. Esto implica el conocimiento y uso correcto de unidades y grupos léxicos (frases idiomáticas,

expresiones fijas, construcciones formulaicas, colocaciones), así como de palabras con significado gramatical (artículos, preposiciones, conjunciones, demostrativos, posesivos, etc.). La competencia léxica supone asimismo el empleo de la palabra y de los posibles sentidos de la misma en el momento y contexto adecuados (Palacio Martínez, et al. 2019).

Cuando un estudiante aprende un nuevo idioma, debe tomar en consideración el aprendizaje del vocabulario. No es siempre fácil adquirir nuevas unidades léxicas, ya que cada alumno tiene que entender no solo cuál es la mejor estrategia para memorizar nuevas palabras, sino saber cuál es el contexto más apropiado para utilizarlas. Tener un amplio bagaje léxico les permite saber comunicarse y poder dominar un idioma. Cabe también destacar que, adquiriendo nuevos vocablos, el estudiante tiene la posibilidad de saber cómo escribir nuevas palabras con todas sus irregularidades.

En cuanto al léxico, se proponen dos actividades que tienen como tema principal la comunicación. La serie *Las chicas del cable* gira alrededor de este eje central, puesto que las protagonistas son telefonistas y, además, a lo largo de los capítulos se hace un recorrido de la historia de la comunicación. Los dos ejercicios pueden ayudar al alumno a memorizar de manera simple y eficaz nuevas palabras. La primera actividad requiere que el aprendiz sepa rellenar los huecos escribiendo la palabra que falta según el contexto; la segunda tarea, posiblemente un poco más complicada, pide al estudiante que entienda y combine cada término con su definición correspondiente.

**6) Lee estos tres fragmentos y completa los huecos con las siguientes palabras.  
¡Ten cuidado! Sobra una.**

- Υ Teléfono
- Υ Abonado
- Υ Telecomunicaciones
- Υ Operadora
- Υ Cabinas públicas
- Υ Comunicación
- Υ Conmutador automático
- Υ Llamada

Buenas tardes, (1) \_\_\_\_\_ tres, ¿en qué puedo ayudarle?

[...]

Aquí Central. Tiene una llamada del (2) \_\_\_\_\_ 235. ¿Desea aceptarla? (*Las chicas del cable*, Temporada 1, Capítulo 1).

Señores, sin más dilación, vamos a proceder a efectuar una llamada con el nuevo (3) \_\_\_\_\_ el Rotary 7, un sistema que permite efectuar llamadas sin intervención humana. Señores, ante ustedes, el futuro.

¿Diga?

¿Puede oírme?

¡Perfectamente! (*Las chicas del cable*, Temporada 1, Capítulo 8).

Hoy la historia del (4) \_\_\_\_\_ va a cambiar para siempre y ustedes serán sus testigos de excepción. Yo siempre soñé con revolucionar el mundo de las (5) \_\_\_\_\_ con llegar a lo más alto. Eso no se puede conseguir si no se mira desde abajo. Hay que estar en la calle con la gente, algo que no hubiese aprendido de no ser por la señorita Aguilar. Ella es el brillante cerebro detrás de esta idea. [...] Hace diez años llegué a Madrid y perdí a una persona muy importante para mí. Y si en ese momento hubiera tenido al alcance de mis manos un teléfono para hacer al menos una (6) \_\_\_\_\_, solo una, quizá mi futuro hubiera cambiado. [...] Con todos ustedes, las (7) \_\_\_\_\_ (*Las chicas del cable*, Temporada 2, Capítulo 7).

**7) Relaciona cada palabra con su definición correspondiente.**

1. Operador/a \_\_\_\_\_
2. Teléfono \_\_\_\_\_
3. Cable \_\_\_\_\_
4. Centralita \_\_\_\_\_

- A) “Aparato que conecta una o varias líneas telefónicas con diversos teléfonos instalados en los locales de una misma entidad” (Diccionario de la lengua española, RAE).
- B) “Conjunto de aparatos e hilos conductores con los cuales se transmite a distancia la palabra y toda clase de sonidos por la acción de la electricidad” (Diccionario de la lengua española, RAE).
- C) “Cordón formado con varios conductores aislados unos de otros y protegido generalmente por una envoltura flexible y resistente” (Diccionario de la lengua española, RAE).
- D) “Persona que se ocupa de establecer las comunicaciones no automáticas de una central telefónica” (Diccionario de la lengua española, RAE).

#### 2.2.5. Solucionario

##### 2.2.1. Comprensión audiovisual

#### **Ejercicio 1**

- 1. F
- 2. V
- 3. V
- 4. V
- 5. F

##### 2.2.3. Competencia gramatical

#### **Ejercicio 4**

- 1. Soy
- 2. Lucha

3. Están
4. Pueden
5. Permite
6. Tenemos

### **Ejercicio 5**

1. A – CON
2. DE – SOBRE
3. ENTRE – POR
4. EN
5. SIN

### 2.2.4 Competencia léxica

### **Ejercicio 6**

1. Operadora
2. Abonado
3. Conmutador automático
4. Teléfono
5. Telecomunicaciones
6. Llamada
7. Cabinas públicas

### **Ejercicio 7**

1. D
2. B
3. C
4. A

## 2.3. Comentario

### 2.3.1. Resultados de los estudiantes

La unidad didáctica que se ha presentado fue propuesta a un grupo de 20 estudiantes, la mayoría de lengua materna italiana a excepción de dos hablantes nativos de inglés. Mientras gran parte de los alumnos estaban presentes en el aula, solo algunos asistieron a la clase por la plataforma Zoom.

Al principio, todos juntos leímos atentamente los ejercicios de la unidad didáctica para entender cómo había que completar las actividades; seguidamente los alumnos tenían algunos minutos para realizar individualmente las tareas. Al terminar los ejercicios, corregimos las actividades colectivamente.

En primer lugar, se propuso la visión de un fragmento del capítulo 1 de la primera temporada de *Las chicas del cable*. Los alumnos tenían que escuchar atentamente a los actores, hablantes nativos de español, e interpretar lo que estos querían transmitir a los espectadores. El objetivo del ejercicio era averiguar la capacidad de escucha, esto es, de comprensión auditiva de los estudiantes de lengua española para determinar si habían mejorado sus habilidades en comparación con el principio del curso. Tras haber visto dos veces el fragmento, con y sin subtítulos, los alumnos tenían que marcar la opción correcta entre verdadero y falso en el primer ejercicio. Ninguno de ellos encontró dificultades y problemas para comprender el video propuesto. De hecho, no hizo falta que escucharan más veces de lo planeado; al contrario, cuando habían empezado a estudiar español como lengua extranjera, los alumnos necesitaban más tiempo para comprender la lengua española hablada por nativos. Esta es una demostración de cuánto efectivamente ha sido útil para ellos participar en el curso de *Comunicare in spagnolo* y cómo han logrado el objetivo del curso alcanzando el nivel B1.

En cuanto al segundo ejercicio, cada alumno tenía que expresar su propia opinión sobre la subtitulación respondiendo al cuestionario y teniendo en cuenta el vídeo que propusimos. Todos estaban de acuerdo que los subtítulos les habían ayudado a entender mejor la escena y que, por lo tanto, estos pueden considerarse un instrumento didáctico valioso. De hecho, justificando esta respuesta en la tarea, confirmaron que la subtitulación

puede ser vista como herramienta de aprendizaje dado que ayuda al estudiante a entrenar el oído, aprender cómo escribir las palabras, conocer nuevas expresiones y estructuras gramaticales. Además, los participantes subrayaron que al contrario que otros medios tradicionales de aprendizaje como, por ejemplo, los libros, las series televisivas y los subtítulos representan el lenguaje de la vida cotidiana. Por consiguiente, contestaron positivamente a la tercera pregunta, destacando que sí, añadirían el uso de la subtitulación en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En la cuarta pregunta del cuestionario se les preguntaba a los alumnos si los subtítulos reflejaban siempre el significado original. En este caso la clase estaba dividida en dos: algunos estudiantes contestaron que sí porque para ellos los subtítulos representan siempre el sentido del significado original, mientras que otros respondieron que no puesto que la subtitulación puede presentar márgenes de errores y no ajustarse al sentido original.

También a la última pregunta los estudiantes contestaron de manera distinta: una parte confirmó que al ver una serie de televisión es mejor que los subtítulos sean en la lengua original y esto se debe al hecho de que al hacerlo, entre otras cosas, pueden aprenderse los modismos y las frases hechas, el uso de los tiempos verbales, el uso de diferentes términos en un contexto apropiado, etc. Los alumnos que prefieren ver una serie televisiva en su propia lengua materna lo hacen porque no conocen la lengua original y no quieren perder tiempo esforzándose en comprender un idioma que perciben como desconocido. Por consiguiente, de acuerdo con las respuestas de los estudiantes, la elección del idioma al ver una serie depende del conocimiento de una lengua y también del objetivo que cada uno tiene.

A continuación, en el ejercicio número 3 los alumnos tenían que resumir brevemente lo que habían entendido del fragmento propuesto. El propósito de esta actividad era el de desarrollar la competencia de escritura de los estudiantes averiguando no solo si habían logrado entender lo que estaba pasando en el vídeo y sabían cómo resumirlo, sino también averiguar su capacidad de escribir correctamente el texto respetando el nivel B1. Por lo que respecta la expresión escrita, al redactar el texto, los alumnos han demostrado tener dificultades en escribir la preposición adecuada que sigue los verbos como, por ejemplo, el verbo *escapar* que rige la preposición *a* y no la preposición *en*. Además, otros errores encontrados en la expresión escrita son errores en las comparaciones, a modo de ejemplo,



*los mismos derechos de los hombres en cambio de los mismos derechos que los hombres.* Por lo demás, los estudiantes escribieron textos coherentes, bien organizados y resumidos.

En el cuarto ejercicio los estudiantes tenían que completar las frases rellenando los huecos con el presente de indicativo de los verbos. Ningún alumno ha demostrado tener dificultades en la conjugación de dichos verbos, como evidencia del hecho de que han asimilado perfectamente el uso de este tiempo verbal y saben cómo utilizarlo.

La actividad siguiente no ha dado lugar a dudas, de hecho, todos los alumnos han logrado llevarla a cabo correctamente eligiendo la preposición adecuada en cada frase, a excepción de la tercera *He descubierto lo que se traen entre manos Carlos y Carmen* porque algunos decidieron utilizar la preposición *en* en cambio de la preposición *entre*, probablemente debido a la influencia de la lengua materna (el italiano).

Los estudiantes del curso tampoco han tenido dificultades en hacer las últimas dos tareas, lo que demuestra una fuerte capacidad de comprensión del contexto, del léxico y de su significado.

### 2.3.2. Reflexiones personales

Poder corroborar la validez de mi unidad didáctica a estudiantes universitarios ha sido una experiencia enriquecedora y constructiva. Ante todo, he presentado mi trabajo a los alumnos explicándoles el objetivo de mi tesis y porqué era tan importante para mí que hicieran estas actividades. He organizado los ejercicios según los conocimientos de los estudiantes adaptándolos a sus capacidades lingüísticas, intentando proponer ejercicios divertidos que pudiesen llamar su atención. Por esta razón, he elegido un fragmento de una serie española como punto de partida porque entiendo que hoy en día los jóvenes suelen ver muy a menudo este tipo de producto audiovisual.

En este caso, *Las chicas del cable* no es simplemente una serie que entretiene a quien la mire, sino que también es una serie llena de ideas y elementos interesantes que estimulan el pensamiento y el debate. En efecto, en mi opinión, propone temas profundos y problemas arraigados en la cultura del ser humano con una ligereza que permite a los espectadores tanto informarse sobre ellos cuanto aprovechar el momento quedando

pegados a la televisión. Además, a través de una serie televisiva se pueden construir diferentes ejercicios que conectan todas las competencias necesarias para dominar un idioma. De ahí que los alumnos por un lado han estado entretenidos con la serie y por el otro han podido hacer las tareas propuestas y revisar la gramática, el léxico, la expresión escrita y entrenar el oído. He podido asimismo crear un ambiente social, abierto y de cooperación entre todos: los alumnos tenían tiempo suficiente para reflexionar sobre los ejercicios para luego hacer una puesta en común entre todos intentando entender y aclarar las dudas sin que ellos se sintiesen presionados por el contexto.

### 3. Explotación didáctica de *Las chicas del cable*

#### 3.1. Cuestiones históricas

Ver una serie de televisión en su lengua original significa saber prestar atención también al contexto histórico que rodea a los personajes y los acontecimientos, sobre todo si se trata de una serie repleta de nociones históricas como *Las chicas del cable*. Estrenada en Netflix el 28 de abril de 2017, esta serie tiene lugar durante los años 20 y 30 del siglo XX español. Por lo tanto, es importante destacar las cuestiones históricas de este periodo. Tras un análisis preciso y exhaustivo, efectivamente, el espectador puede entender las alusiones a los datos históricos que abundan en la serie española. Estos no siempre son explícitos y de ahí que, muy a menudo, haya que interpretarlos.

Las temporadas de *Las chicas del cable* hacen referencia al periodo histórico marcado por la monarquía de Alfonso XIII y la dictadura de Miguel Primo de Rivera, aunque cabe señalar que nunca se hace mención explícita a este último a lo largo de los episodios. La serie no se detiene en la presentación de España durante la monarquía, va incluso más lejos tomando en consideración y pasando por la segunda república hasta la Guerra Civil.

Antes de concentrarnos en la figura de Alfonso XIII, es importante prestar atención a las tensiones políticas y sociales que caracterizaron el periodo anterior al reinado del monarca. En 1898 el país había sufrido la pérdida de Cuba, Puerto Rico y Filipinas tras la derrota militar a manos de los EE.UU. (Estados Unidos de América) y la Primera República española había fracasado. Por consiguiente, se sentía la necesidad de superar este momento de tensión restableciendo la dinastía borbónica liderada por Alfonso XII. Con el monarca se dio lugar al periodo conocido como La Restauración, un movimiento conservador cuyo lema principal era favorecer sobre todo a la burguesía. Si pensamos en el personaje de Doña Carmen en *Las chicas del cable* se nota como ella encarna perfectamente a la mujer burguesa que quiere mantener inalterado su estatus en la sociedad. La Restauración, asimismo, proponía leyes que muy a menudo terminaban por

limitar las libertades de la mujer, oprimida por el sistema patriarcal. La muerte de Alfonso XII llevó al reinado de Alfonso XIII.

El monarca aparece ya en el primer capítulo de la primera temporada interpretado por Miguel Lago, actor español. Este se presenta a los espectadores en una ocasión muy importante: durante la conexión transoceánica entre él y Calvin Coolidge, presidente de EE.UU. Esta llamada se ve introducida por algunas palabras:

la expectación es máxima entre los medios reunidos en esta décima planta de la compañía telefónica. Hoy, a las doce en punto del mediodía, se producirá un hecho que marcará un antes y un después en la historia: la primera llamada telefónica intercontinental realizada desde nuestro país. Su majestad Alfonso XIII, cuya llegada al palacio de la Compañía de Telefonía estamos a punto de presenciar (*Las chicas del cable*, Temporada 1, Capítulo 1).

Alfonso XIII aparece recibido entre vítores y aplausos al entrar al palacio. Esta llamada confirma las buenas relaciones entre ambos países. El rey pide a Lidia, narradora de la serie de televisión y telefonista encargada de conectarle con Estados Unidos: “¿Operadora? ¿Podría hacer el favor de comunicarme con Washington, Estados Unidos? Número 0002, con el presidente” (*Las chicas del cable*, Temporada 1, Capítulo 1). Este representa un momento significativo no solo para la historia de España, también para la comunicación en general. Podemos decir que 1928 es un año clave porque es en ese mismo año que se realiza dicha llamada entre dos políticos y además se instala en la capital española la primera cabina pública de teléfonos (Valdeolmillos, 2019). El monarca sigue apareciendo durante fiestas importantes organizadas en la Compañía telefónica como prueba de su conexión no solo con la familia Cifuentes, dueña y fundadora de la empresa, sino también con la alta burguesía. Otro capítulo que presenta a Alfonso XIII como uno de los protagonistas es el segundo de la primera temporada, precisamente en un ambiente festivo.

El periodo de la monarquía fue muy complicado, Alfonso XIII tuvo que enfrentarse a una serie de problemáticas no fáciles de solucionar y derivadas de la época anterior. Según sugiere Hall (1999: 171), no es fácil determinar la línea política del monarca, pero lo cierto es que fueron años de inestabilidad política y socioeconómica. El monarca intentó salvar el destino del país llevando a cabo una política expansionista conquistando Marruecos. En realidad, esto no favorecía España puesto que suponía no solo una pérdida significativa de soldados sino también una crisis económica que condujo sin falta a

levantamientos populares, principalmente en grandes ciudades como Barcelona. Además, a pesar de la neutralidad de España en la Primera Guerra Mundial, no se pudo evitar que el país se encontrara en plena crisis y sufriera una depresión económica, lo que finalmente resultó en el golpe de estado del general Miguel Primo de Rivera en 1923. Las diferencias económicas entre la gente de la sociedad se plasman en las diferencias entre clases de los personajes principales de *Las chicas del cable*: mientras la familia Cifuentes lleva una vida lujosa, las mujeres protagonistas de la serie viven en una humilde pensión. Aunque no se nombra al dictador a lo largo de los capítulos, como ya se ha mencionado, es fundamental enfocarnos en su figura. Esto porque fue bajo la dictadura que la Compañía Telefónica Nacional de España (CTNE) cobró vida. Como afirma Pérez Yuste (2007: 102), se trata de una de las mayores empresas de telecomunicación fija y móvil, fundada el 19 de abril de 1924 y cuya sede social se encontraba en la ciudad de Madrid, precisamente en la que hoy en día se conoce como Gran Vía. Valdeolmillos (2019) sostiene que se trata de una de las mayores compañías no solo en Europa, sino también a nivel mundial ya que ocupa el quinto lugar. Lo que para nosotros es importante señalar es que la CTNE fue una de las primeras instituciones en incorporar a la mujer al mundo laboral y los diversos capítulos de *Las chicas del cable* son una clara demostración. De hecho, eran las mujeres quienes tenían el papel de establecer la conexión telefónica entre hombres, precisamente las telefonistas. Las protagonistas de la serie televisiva que estamos analizando reciben la denominación de “las chicas del cable” debido justamente al trabajo que realizan. Un momento crucial en la historia de la CTNE fue 1945, cuando se convirtió en una propiedad estatal dejando así de ser pública. Años después la empresa cambió su nombre a Telefónica y, actualmente, la Compañía de Telefonía se halla presente en diferentes países de todo el mundo contando con más de 100.000 empleados. Después de 95 años de historia, la función principal de Telefónica sigue siendo la misma: permitir la comunicación entre todos los usuarios y, gracias a los avances tecnológicos típicos de nuestra época, esto se hace posible no solo a través de un teléfono fijo, sino también gracias a los móviles.

Como señala la historiadora española Matilde Eiroa San Francisco (2016: 38), la dictadura de Miguel Primo de Rivera dio lugar a una política represiva contra quienes

consideraba sus enemigos, como los anarcosindicalistas<sup>3</sup>, actuando con estrategias de censura férrea en los medios de comunicación. Su postura política llevó al propio monarca Alfonso XIII y otros seguidores, entre los cuales los socialistas, a alejarse de él.

Los conflictos que marcaron este momento se ven reflejado en personajes secundarios como el padre de Carlota, conocido como el “Halcón”. Emilio Rodríguez, nombre artístico de Joan Crosas, aparece en algunos episodios de la primera temporada mientras planea clandestinamente juntos con otros soldados un golpe de Estado contra el rey. En el capítulo 5 un soldado, quien no ha sido identificado a lo largo del episodio, llama a la Compañía de Telefonía para que le pongan en contacto con el número 386 de Madrid.

Hombre 1: Soy yo, he hablado con varios generales y la mayor parte del ejercito estaría con nosotros. El primer ministro incumplió las promesas que nos había hecho disolviendo el cuerpo de artilleros y eso no se lo perdono.

Hombre 2: ¿Y qué hacemos con el rey?

Hombre 1: El rey tomó partido, que asuma las consecuencias. Otra república no puede ser peor que este desgobierno.

Hombre 2: Hay que saber si los conservadores están con nosotros.

Hombre 1: Más les vale, vamos a dar el golpe con su apoyo o sin él. No estamos dispuestos a seguir así. Házselo saber al Halcón (*Las chicas del cable*, Temporada 1, Capítulo 5).

Esta conversación nos hace entender cuánto la situación sociopolítica había empeorado durante la monarquía y la palabra “desgobierno” utilizada por uno de los dos soldados, como subraya el diccionario de la RAE, nos hace pensar en “desorden, desconcierto, falta de gobierno”. El diálogo entre los dos hombres refleja perfectamente el caos y los tumultos de la era de Alfonso XIII y de Miguel Primo de Rivera. Las palabras de los soldados anticipan ya el futuro movimiento político republicano que se presentaba como luz en la oscuridad.

---

<sup>3</sup> Como aparece explicado en el diccionario de la RAE, el término *anarcosindicalista* se refiere a una persona perteneciente al anarcosindicalismo, es decir “un movimiento sindical de carácter revolucionario y orientación anarquista”. La anarquía indica “ausencia de poder público, desconcierto, incoherencia, barullo”.

El monarca Alfonso XIII, no conseguía hacer frente a los tumultos que caracterizaban su era y, para prevenir el estallido de una guerra civil, decidió suspender sus poderes constitucionales y acabó abandonando el país (Hall, 1999: 166). El penúltimo capítulo de la tercera temporada nos muestra precisamente el momento en el cual el rey se ve obligado a irse de España como preanuncio del fin de la monarquía. Tras su aparición en los primeros capítulos de la primera temporada, Alfonso XIII vuelve a la Compañía de Telefonía. Allí, un grupo de extremistas llegan al palacio amenazando al rey que se ve forzado a firmar su renuncia al trono si no quiere que los extremistas hagan estallar la Compañía.

Hombre 1: Lo que queremos es que su majestad firme la renuncia a la Corona y nadie saldrá de aquí hasta que lo haga.

Alfonso XIII: Eso es una insensatez, no pienso abdicar por más que usted insista

Hombre 1: ¿Y qué tal si le digo que está en juego la vida de todos?... Podemos hacer volar por los aires el edificio (*Las chicas del cable*, Temporada 3, Capítulo 7).

Lucía, personaje secundario de la serie, está del lado de los extremistas y es gracias a su ayuda que pudo organizarse este ataque. La mujer explica a sus compañeras que la renuncia del rey tendría importantes consecuencias para los derechos de las mujeres ya que, según ella, la monarquía de Alfonso XIII negaba la libertad a todas.

Lo fracasos de la monarquía llevaron inevitablemente a la República. La cuarta temporada arranca en 1931 representando el nuevo régimen político: la República. Es un periodo muy importante para las mujeres que continúan su batalla feminista y por fin asisten a unos cambios significativos: ya pueden votar y acceder a cargos públicos, algo que hoy en día nos parece normal pero que, en aquella época, había que ganárselo. Lidia, narrando e introduciendo la nueva temporada nos dice: “en 1931, la mujer estaba más cerca de lograr lo que tanto había deseado: la igualdad. Era nuestro momento para dejar a un lado los miedos y mostrarnos tal y como éramos” (*Las chicas del cable*, Temporada 4, Capítulo 1). La misma Carlota cuando se presenta a las elecciones a la alcaldía de Madrid insiste en los cambios que se van produciendo gracias al nuevo régimen republicano:

Yo soy una telefonista, una chica del cable, una trabajadora que luchó y lucha por sus derechos y que hoy, gracias a la república, todos nuestros esfuerzos están recibiendo sus frutos. ¿Sabéis por qué? Porque hoy hombres y mujeres pueden decidir entre todos quién va a gobernar. Porque hoy la mujer puede acceder a

una educación igualitaria, dejando de ser una ciudadana de segunda. Porque hoy las mujeres pueden acceder al mercado laboral, dejar las labores del hogar y ponerse a trabajar, sin culpas, porque hemos aprobado una ley de divorcio que permite que hombres y mujeres vivan el amor y el desamor con libertad. [...] Pero tenemos que seguir luchando, porque está claro que es la única manera de conseguir lo más importante: nuestra libertad (*Las chicas del cable*, Temporada 4, Capítulo 1).

Niceto Alcalá-Zamora y Torres fue uno de los políticos adversarios de Miguel Primo de Rivera y promotor del nacimiento de la Segunda República en España. Según Matilde Eiroa San Francisco (2016: 39), la nueva política presentaba una línea reformadora, capaz de prestar atención a los deseos de cambio de la sociedad española. Durante este momento histórico, se intentó redactar una nueva constitución republicana para sentar las bases de un estado democrático moderno. La estabilidad política, pero, se vio pronto afectada por revoluciones proletarias en Cataluña y Asturias. El país tuvo que esperar a Manuel Azaña, elegido nuevo presidente de la República, para dar lugar a un nuevo periodo de reformas. Este periodo de tranquilidad política no duró mucho. Nuevos militares llegaron a España y se enfrentaron a los republicanos dando lugar a un cruento conflicto denominado Guerra Civil (1936-1939). El estallo de la guerra vio en el campo de batalla dos bandos muy distintos: por un lado, el bando republicano sostenedor de la Segunda República y por el otro el bando franquista. De hecho, entre los promotores de la guerra debe recordarse Francisco Franco, cuya llegada a España pudo considerarse el final de la democracia y la instauración de un modelo antidemocrático. La Guerra Civil era el espejo de las enormes fracturas presentes en el país español ya que este se presentaba dividido entre zonas más modernizadas y cosmopolitas y zonas rurales marcadas por un agudo retraso económico; grupos sociales que apoyaban una línea política liberal-democrática y otros que, en cambio, defendían valores antiliberales. Por lo tanto, no se trataba solo de una lucha de clases sino de una lucha de ideologías políticas, sentimientos nacionales y socioculturales opuestos (Moradiellos García, 2016: 15-17). España se preparaba para abordar una nueva dictadura.

Según datos aportados por Cortés (2020), la quinta temporada se desarrolla durante la Guerra Civil y, no por casualidad, el primer capítulo de dicha temporada se titula “La guerra”. Para empezar desde cero una nueva vida, Lidia se había ido a Estados Unidos con Francisco, Eva y Sofía, la hija de Ángeles. Cuando falleció su amiga, Lidia había decidido adoptar a su niña. Sofía, mujer con ganas de cambiar el mundo al igual que su madre, decide irse a España para luchar en la Guerra Civil. Lidia, al enterarse, igualmente



vuelve a Madrid para buscarla. Allí, se encuentra con una ciudad muy diferente, sitiada por el enemigo y destruida por bombardeos. Incluso la Compañía de Telefonía, donde había trabajado, había sido transformada y convertida en la Oficina de Prensa y Censura. Como dice Lidia: “no hay nada que la guerra no logre cambiar, nada que no destruya a su paso” (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1).

Las palabras de la narradora no hacen comprender mejor la situación en la que se encontraba España en aquella época:

La ciudad había cambiado, no era la misma que un día conocí. Pobreza, ruina, devastación. El hambre y el desamparo reinaban entre la población. Pero lo más difícil era ignorar la presencia de militares y milicianos por las calles. Ver fusiles y armas se había convertido en algo habitual para los madrileños que seguían adelante, resignados a vivir entre escombros en sus casa medio derruidas y empapeladas con propaganda de guerra (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1).

En Madrid, Lidia vuelve a encontrarse con su amiga Marga; a continuación, el diálogo entre las dos:

Lidia: Marga, Madrid está irreconocible no sé cómo podéis vivir así.

Marga: Pues mira, tampoco nos han dejado mucha más alternativa. Son tres años ya y... o te acostumbras o pierdes la cabeza.

Lidia: ¿Acostumbrarse cómo?

Marga: Dormimos con la ropa puesta y comemos cuando podemos, la verdad. Hasta los aviones que lanzan las bombas tienen mote.

Las palabras de Marga traducen la amargura de un momento histórico complicado, las de Lidia, por el contrario, expresan la inquietud y el shock de alguien que, viviendo lejos de la ciudad que está siendo atacada, no consigue entender cómo puede pasar algo así terrible.

En la última temporada, Doña Carmen se presenta al mando de un campo de rehabilitación. La mujer, siempre hostil a las telefonistas, una vez más pone en dificultad a las protagonistas. ¿Podríamos decir que Doña Carmen es una representación de la dictadura y de la falta de libertad, que estaba sufriendo la España de aquel periodo histórico? Efectivamente, Doña Carmen desde la primera temporada ha sido el símbolo de la clase elitaria en contraposición a la clase media-baja a la que pertenecen las chicas

del cable. Desprecia a las telefonistas, de manera especial a Lidia hasta el punto de quitarle a su hija durante la celebración del matrimonio entre ella y su hijo Carlos (*Las chicas del cable*, Temporada 3, Capítulo 1). En contraste con las mujeres de la serie que siempre luchan por sus derechos, ella se opone a estas batallas que suponen un cambio socio-político porque no quiere perder su posición de élite en la sociedad.

Como se puede notar, las temporadas de *Las chicas del cable* pasan por todas las etapas más significantes de la historia del siglo XX de España: la monarquía de Alfonso XIII y la dictadura de Miguel Primo de Rivera, la nueva República, que intenta volver a un sistema político democrático, y la guerra civil con la consiguiente dictadura de Francisco Franco. Fases relevantes porque todas contribuyeron a la realización de la historia de España tal como la conocemos hoy.

## 3.2. Cuestiones socioculturales

### 3.2.1. El papel de las mujeres

#### 3.2.1.1. La representación de la mujer en la televisión relacionada a los estereotipos de género

Las cuestiones históricas que surgen al ver la serie de televisión *Las chicas del cable* no son las únicas que llaman la atención del espectador. De hechos, hay también muchas referencias a cuestiones socioculturales importantes; una de ellas es el papel que juega la mujer en la España del siglo XX.

En este párrafo se va a analizar primero la representación de la mujer en la televisión, poniendo énfasis en cómo muchas veces estas se ven relacionadas a algunos estereotipos femeninos. Luego, se va a centrar en las mujeres protagonistas de la serie que se está examinando para mostrar que los estereotipos de mujer junto a la desigualdad de género están presentes desde hace mucho tiempo y forman parte de la sociedad donde vivimos. Estos se reproducen no solo en las series de televisión, sino también en los programas televisivos en general. Este primer análisis nos permite acercarnos a las grandes

problemáticas acerca de las mujeres, las mismas que se han podido constatar en la serie española *Las chicas del cable*.

Cabe insistir en el rol de la televisión porque, como afirma López Ortiz en *La desigualdad de género en televisión: la mujer en los nuevos formatos de telerrealidad* (2016: 1-13), aunque hoy en día los medios de redes sociales han tomado ventaja sobre los medios de comunicación tradicionales, la televisión sigue ocupando un papel fundamental. Este vehículo de comunicación transmite, a través de programas de telerrealidad y series, conocimientos importantes que afectan inevitablemente el juicio de las personas. Entre los temas abordados en los programas televisivos, muchos hacen referencia a la relación desigual entre hombres y mujeres que se ven representados como dominante-sumiso. La televisión, igual que los otros medios de comunicación, sigue proponiendo una imagen errónea y obsoleta de esta relación y las creencias transmitidas por este instrumento de comunicación influirán en el comportamiento y en las convicciones del ser humano. Puede afirmarse que se corre el riesgo de que la sociedad interprete y acepte las imágenes ofrecidas como verdad indiscutible. La televisión es, por lo tanto, una importante e influyente fuente de información en la actualidad no obstante está siendo suplantada por otros medios. Elena Galán Fajardo señala algunos de los rasgos típicos del mensaje televisivo:

inmediatez: la sensación del espectador de que lo que ve sucede realmente en algún sitio. Espontaneidad: la impresión de que la acción nunca habría sucedido antes, al menos de aquella manera. Actualidad informativa: pone a nuestro alcance acontecimientos y personas de vida real, ofreciéndonos presencias vivas y no solo imágenes (2006: 62).

Como prueba de ello, se han tomado en consideración algunos documentos que se centran sobre todo en el análisis de la desigualdad de género que atañe a la televisión. López Ortiz (2016: 1-13) investiga precisamente la imagen de la mujer en los programas de televisión subrayando como esta refleja la desigualdad de género que se produce en todos los ámbitos “no solo comunicacionales, sino educacionales, económicos, sociales y estructurales”. El autor hace incluso un análisis del lenguaje verbal y no verbal que le permite demostrar los estereotipos de mujer en la televisión. De hecho, tomando en consideración el *reality show* *¿Quién quiere casarse con mi hijo?*, Luis Miguel López Ortiz asume que el lenguaje verbal del programa de telerrealidad es espejo del sexismo lingüístico que presenta discriminaciones hacia las mujeres. Sabemos que el lenguaje

verbal es el medio con el cual expresamos nuestros pensamientos, nuestra cultura y de ahí que sea útil saber cómo utilizarlo.

En la serie española protagonista de esta tesis, el lenguaje verbal utilizado sobre todo por los hombres muestra las diferencias entre hombres y mujeres, como se señalará más adelante. También el lenguaje no verbal tiene su importancia puesto que los gestos reflejan los rasgos de la cultura de pertenencia de los personajes. Cabe señalar incluso en este caso que, en *Las chicas del cable*, tanto como en el programa *¿Quién quiere casarse con mi hijo?*, los protagonistas masculinos suelen mostrar su superioridad sobre las mujeres a través del lenguaje no verbal, por ejemplo, pegándolas.

Efectivamente, en lo que concierne a la representación de la mujer en los medios de comunicación no podemos no fijarnos en la situación de desigualdad en la que se encuentra esta con respecto al hombre. Esto se debe a que los estereotipos sociales que ven al hombre en una posición de superioridad con respecto a la mujer están arraigados en nuestra comunidad. Entonces la descripción del vínculo hombre-mujer representado a lo largo de los programas televisivos hace que aumenten los prejuicios sobre la mujer y que el binomio superioridad – inferioridad se haga cada vez más evidente. Hay que preguntarse a este propósito qué debe entenderse por estereotipos. Según Elena Galán Fajardo (2006: 63):

los estereotipos se definen como un tipo de pensamiento generalizado en la población, estables en la mentalidad de los individuos, lo que facilita su sedimentación. Por lo tanto, están basados en convenciones sociales y, a pesar de su arraigo, pueden considerarse como un producto cultural sometido a crítica para provocar su modificación, al margen de la gran dificultad que esto supone.

Estos se transfieren a través de la educación escolar, de los medios de masas y de la educación familiar. Debido a dichos estereotipos, la mujer en las series de televisión sigue siendo representada en el mismo oficio: ama de casa, madre y esposa. La figura femenina no solo está infrarrepresentada con respecto al hombre, también se muestra siempre como sumisa a los miembros de su familia, lo que hace incluso pensar en la existencia un rígido sistema patriarcal. Si el hombre suele ser representado tanto como adolescente que como adulto, a la mujer le toca el papel de mujer adolescente y joven, frágil, en busca del consuelo y del soporte de su pareja (Barrios Rodríguez, González-de-Garay, Marcos Ramos, 2021: 300).

Tal como sugieren las profesoras Emma Torres-Romay y Jéssica Izquierdo-Castillo (2022: 105), los roles y estereotipos ligados a la figura femenina han sido objeto de estudio de muchos trabajos. En estas investigaciones se señala cómo en la televisión las mujeres aparecen vinculadas mayormente a asuntos familiares en situaciones de cotidianidad, incluso intimistas. De hecho, casi nunca se elige a una mujer para narraciones históricas o cuentos que tratan temas relevantes para la humanidad. Por el contrario, sí que se escoge para interpretar un papel que le pueda hacer quedar mal, como el de la prostituta. A lo largo de los años, se han creado rígidas clasificaciones alrededor de la figura femenina. Si prestamos atención a su representación, a pesar de la temática que se trate en la película, la mujer se presenta como “Eva/María; santa/puta; ángel del hogar/pérfida y maligna” (Gallego Ayala, 2021: 325).

Gracias a los cambios socioculturales que se han producido en los últimos años, la mujer ha podido adquirir nuevas identidades y de ahí que hoy en día se represente también como soltera, divorciada, trabajadora, etc. Estos cambios coinciden con el pasaje de la televisión tradicional a las plataformas streaming, gracias a las cuales todo el mundo puede ver los programas que quiera con el móvil, en cualquier momento y lugar. Con la investigación de Barrios Rodríguez, González-de-Garay, Marcos Ramos (2021: 317, 320) sabemos que, aunque es cierto que algunos cambios importantes se han producido, las mujeres siguen siendo subrepresentadas. A pesar de que infrarrepresentación e hipersexualización continúan representándose en las series televisivas, los personajes femeninos están por fin ganando la debida importancia porque desempeñan papeles más heterogéneos. Por lo tanto, todos los programas de televisión se están lentamente convirtiendo en testigos de las conquistas sociales de las mujeres.

### 3.2.1.2. Las mujeres de *Las chicas del cable*

Tras una pequeña reflexión sobre la representación de la mujer en los programas televisivos, este apartado se centrará en el análisis del papel de las mujeres protagonistas de *Las chicas del cable*. También a este respecto cabe destacar las problemáticas concernientes a la figura femenina en la España del siglo XX que son visibles ya en el

primer capítulo de esta serie de televisión. De hecho, Lidia empieza narrando la primera temporada utilizando las siguientes palabras:

En 1928 las mujeres éramos algo así como adornos que se llevaban a las fiestas para presumir de ellos. Objetos sin poder de opinión ni decisión. Es cierto que la vida no era fácil para nadie, pero mucho menos si eras mujer. Si eras mujer, en 1928 ser libre era algo que parecía inalcanzable. Porque para la sociedad las mujeres solo éramos amas de casa, madres, esposas. No teníamos derecho a tener sueños ni ambiciones. Para buscar un futuro muchas tenían que marcharse lejos y otras tenían que enfrentarse a las normas de una sociedad machista y retrógrada (*Las chicas del cable*, Temporada 1, Capítulo 1).

Para empezar, se mostrarán a las protagonistas de *Las chicas del cable*.

Lidia Aguilar, interpretada por la actriz española Blanca Suárez, es la protagonista principal de la serie de televisión, así como la narradora que acompaña al telespectador a lo largo de los capítulos. En realidad, se llama Alba Romero; ha tenido que cambiar de nombre y convertirse en otra persona para empezar desde cero una nueva vida. Por esta razón se traslada a Madrid para encontrar trabajo en la Compañía de Telefonía. Más que buscar un empleo, su objetivo es otro: robar dinero debido a que es extorsionada por un inspector corrupto. Su personalidad muestra latos oscuros: es un personaje convulso que siempre tiene misterios que ocultar. Lo cierto es que quien ve esta serie no puede prescindir de su personaje, al igual que los dos protagonistas masculinos Carlos y Francisco, enamorados de Lidia. El personaje de Lidia se caracteriza por ser una mujer fuerte que ha sufrido mucho en la vida, encuentra amigas y tiene la oportunidad de cerrar el capítulo del pasado y pensar solo en su futuro.

Carlota Rodríguez de Senillosa, el personaje que interpreta la actriz Ana Fernández, es seguramente una de las mujeres que más lucha por la igualdad de género. Aunque nació en una familia acomodada, quiere trabajar y ser una mujer independiente como ella misma repite muchas veces. Huye a menudo de su padre, el Halcón, que se muestra como padre dominante y que no quiere en absoluto que trabaje como telefonista. Podríamos definirla una mujer adelantada a su tiempo. Además, los espectadores se ven pegados a la televisión gracias a su historia de amor con Sara. Aunque es difícil para ellas poder vivir una relación en absoluta armonía, las dos tratan de que todo el mundo acepte su sentimiento.

Ángeles Vidal, interpretada por Maggie Civantos, es el caso ejemplar de cómo un personaje puede evolucionar a lo largo de una serie televisiva. En la primera temporada

Ángeles se muestra como una mujer frágil que sufre los maltratos físico y psíquico de su marido, una mujer que está dispuesta a perderlo todo para su familia si es eso lo que exige el padre de su hija. Todo va a cambiar cuando para defenderse, mata a su compañero Mario y empieza una nueva vida. Con el paso del tiempo, se convierte en una mujer fuerte: ya sabe lo que quiere y sobre todo cómo quiere que no sea su próximo compañero de vida.

Nadia de Santiago interpreta al personaje de Marga Suárez. Marga, como Ángeles, está en pleno proceso de evolución. Es una mujer que siempre ha vivido en el pueblo y no está acostumbrada a vivir en grandes ciudades como Madrid. Frágil, tímida y temerosa, todo el mundo la definiría como “buena mujer”. A menudo se muestra casi sin carácter, pero son sus amigas quienes le hacen entender el valor de hacerse respetar y creer en sí mismos.

Sara Millán es el nombre del personaje interpretado por Ana Polvorosa. Sara tiene un papel significativo en la Compañía de Telefonía, ya que dirige todo el trabajo de las telefonistas siendo su supervisora. Aunque al principio aparece muy exigente, poco a poco muestra su alma buena y gentil, sobre todo cuando se enamora de Carlota. El personaje de Sara es muy interesante puesto que nos da el pretexto para hablar de cuestiones sensibles como el tema de la homosexualidad y el de la transexualidad. Sara Millán se siente más cómoda consigo misma cuando se viste como hombre, de ahí que se haga llamar Oscar Ruiz. A lo largo de la serie se realzan sus valores como mujer muy disciplinada, feminista y revolucionaria.

Aunque no se considere una de las protagonistas de *Las chicas del cable*, otro personaje que merece atención es el de Elisa Cifuentes, interpretado por la actriz española Ángela Cremonte. Elisa Cifuentes es hija de Don Ricardo Cifuentes y Doña Carmen, dueños de la compañía de Telefonía, y hermana de Carlos Cifuentes, uno de los pretendientes de Lidia Aguilar. Es una joven frágil, insegura y de buen corazón, cuya bondad y vulnerabilidad muy a menudo hacen que su familia la considere una persona enferma que necesita ayuda médica, incapaz de ocupar una posición respetable en la Compañía. Casi la definiríamos una víctima de la alta sociedad, del que forma parte su familia y que domina en la España de la época.

Por último, no se puede no mencionar a Doña Carmen como una de las protagonistas en absoluto dado que acompaña a las telefonistas durante todos los episodios. Interpretada

por Concha Velasco, una de las más grandes e icónicas actrices españolas, ha dejado su huella también en *Las chicas del cable*. Aunque es cierto que al principio su presencia aparece un poco imperceptible, su aparición se hace cada vez más importante hasta convertirse en la dueña de un campo de rehabilitación en la última temporada y grande opositora del amor entre Carlos y Lidia.

Las distintas historias personales de cada una de las protagonistas y las relaciones entre ellas ofrecen la oportunidad de reflexionar sobre las tensiones sociales y políticas que afectaron a España en el siglo XX, que ya se han mencionado, y sobre el tema del feminismo en cuanto un asunto muy delicado. De hecho, se abordan temáticas relativas al papel de las mujeres durante aquella época, sus derechos y ganas de ser libres, la igualdad y la violencia de género, la diversidad entre hombres y mujeres, etc. *Las chicas del cable* nos quieren enviar un mensaje muy claro haciendo frente a problemas que a menudo hoy en día están presente en nuestra sociedad.

Todas ellas, a excepción de Doña Carmen, reflejan los estereotipos femeninos de los que se han expuesto anteriormente. A partir del personaje de Lidia Aguilar, se puede afirmar que ella aparece desde el principio en contraposición a dos personajes distintos: por un lado, el inspector Beltrán y, por el otro, Doña Carmen. En cuanto a su relación con el comisario de policía, Lidia se ve amenazada por él e incluso extorsionada, lo que demuestra no solo la corrupción del hombre sino también su poder. El hecho de que sea una de las autoridades policiales hace que pueda manipular y ejercer todo su poder sobre una mujer frágil que no puede competir con él si no quiere terminar en la cárcel. Todo empieza cuando intenta irse a Argentina con su amiga para huir del novio de ella que no dejaba de maltratarla. El novio se da cuenta de que las dos quieren escaparse y, para evitar que se marchen, intenta dispararle. Lidia intenta proteger a su amiga, pero sin éxito: él la mata y luego, debido a que se le escapa un tiro, muere él también. Al llegar la policía, la protagonista se encuentra en la escena del crimen con el cuerpo de los cadáveres, lo que hace pensar que sea ella la culpable. Lidia tenía ya antecedentes penales, puesto que había sido acusada de robo y lo único que en aquel momento podía hacer para salvarse y no irse a la cárcel, o incluso sufrir la pena de muerte, era obedecer los mandatos del inspector. Este último quería que se trasladara a Madrid para trabajar en la Compañía de Telefonía y robar todo el dinero de la caja fuerte. Cuando Lidia lo consigue le dice: “no me sorprende que hayas conseguido el trabajo. Eres muy lista para ser una mujer” (*Las chicas*



*del cable*, Temporada 1, Capítulo 3). Esta afirmación muestra claramente como los hombres consideraban a las mujeres seres inferiores. A partir de este momento empieza un periodo muy difícil para la joven que se ve siempre intimidada por el policía. Él representa para Lidia, y las mujeres en general, la falta de libertad y la amenaza del sistema patriarcal rígido que seguía siendo dominante en España. Ni siquiera podía ir en busca de ayuda porque ¿quién iba a creer a una mujer y no a un policía?

Igual que el comisario, también Doña Carmen representa una amenaza para la protagonista. Desde el principio se opone con desprecio a la historia de amor entre su hijo Carlos y Lidia porque, en su opinión, es imposible pensar que un hombre tan poderoso social y políticamente pueda tener relación con una mujer de clase media baja. De hecho, en ocasión del funeral de Don Ricardo Cifuentes, titular de la CTNE, mientras Lidia intenta consular a su novio, Doña Carmen se dirige a ella diciéndole con desprecio: “déjele, usted ya ha hecho bastante. Carlos necesita a su familia. Manténgase al margen y vuelva a su puesto. ¡Operadora!” (*Las chicas del cable*, Temporada 1, Capítulo 7). Doña Carmen no muestra signos de querer parar hasta que no consiga lo que desea y cuando se da cuenta de que su hijo ha pedido la mano de la joven le dice: “no voy a permitir que una buscona como tú lleve el apellido Cifuentes. Te doy la oportunidad de que rompas el compromiso inmediatamente y te evitarás muchos sufrimientos” (*Las chicas del cable*, Temporada 1, Capítulo 8). Estas palabras muestran la relación de menosprecio y odio entre las dos figuras femeninas. La palabra “buscona” tiene una denotación negativa y en este caso viene utilizada para mostrar su hostilidad hacia Lidia. Incluso cuando Doña Carmen descubre que Lidia espera un hijo de Carlos, no puede detener su ira y enemistad hacia la mujer:

Doña Carmen: Reconocer un hijo de esa mujer sería el gran error de tu vida.

Carlos: Es mi hijo. ¿Qué propone? No puedo hacer como si no existiera.

Doña Carmen: Piensa en lo que dirá la gente (*Las chicas del cable*, Temporada 2, Capítulo 6).

Cuando ve que su hijo no piensa dejar a Lidia, Doña Carmen se dirige hacia la joven diciéndole:

Doña Carmen: He venido a proponerte una cosa. Te daré mucho dinero a cambio de que te vayas muy lejos.

Lidia: No pienso irme a ningún sitio. Ya sé dónde quiero estar y es aquí y ni usted ni su dinero van a impedirlo.

Doña Carmen: Muy bien. No quieres irte, de acuerdo. Pero las dos sabemos que ese niño que llevas dentro es un error. Y los errores pueden subsanarse.

Lidia: ¿Quiere deshacerse de él?

Doña Carmen: Sí, es lo mejor para todos. Tu serías la más beneficiada. ¿No te parece demasiado? La dirección de la compañía, tu hijo. Cualquiera persona con dos dedos de frente sabe que aspirar a eso es demasiado para una mujer (*Las chicas del cable*, Temporada 2, Capítulo 6).

Con estas palabras Doña Carmen no solo se preocupa por lo que pensaría la gente, como subraya al hablar con su hijo, sino que también se niega a imaginar que el hijo dado a la luz por una mujer como Lidia pueda llevar el apellido Cifuentes. Por lo tanto, le propone abortar y denigra su vida destacando como todo esto sea demasiado para una mujer, naturalmente refiriéndose a su clase social. Las mujeres protagonista – antagonista encarnan las dos clases sociales de aquella época. Por un lado, Lidia es una simple telefonista que hace uso de cualquier medio necesario para poder sobrevivir y cambiar su *estatus quo*. Lucha para que las mujeres obtengan sus derechos, incluso adoptando maneras inapropiadas e ilegales. Por el otro, Doña Carmen es la esposa del dueño de la Compañía de Telefonía y nunca cambiaría su estatus quo ya que tiene todo lo que le hace falta. Por esta razón, se opone a los cambios políticos y sociales que podrían ocurrir en aquel momento histórico porque significarían perder su estilo de vida.

Asimismo, como ya se ha señalado, Carlota sufre las continuas amenazas de su padre que no acepta que trabaje como telefonista dado que pertenece a una familia adinerada. Para Carlota el trabajo es una manera de mostrarse libre e independiente, una forma de oponerse a las rígidas reglas del sistema patriarcal. De hecho, ella misma declara: “¿sabes cuánto tiempo he estado suplicando por un trabajo como este? Todo para ser libre... no me importaba el precio” (*Las chicas del cable*, temporada 1, Capítulo 3). Sin embargo, su padre no le permite seguir con sus ideas progresistas porque para él ser mujer equivale

a ser ama de casa. Cuando Carlota se encuentra con sus amigas del trabajo en un bar para festejar el logro del nuevo empleo, su padre va a recogerla:

Emilio: Carlota coge tus cosas y ven conmigo ahora mismo.

Carlota: No, no tengo que ir a ningún sitio. Tengo trabajo y soy una mujer independiente. No quiero un marido, quiero un trabajo y quiere ser independiente.

Emilio: Una señorita de tu categoría no trabaja. Deja de decir tonterías y sube al coche.

Carlota: A sus órdenes, mi coronel (*Las chicas del cable*, Temporada 1, Capítulo 1).

Carlota siempre trata de usted a su padre, quien parece actuar de coronel también cuando se encuentra en casa con su familia. Ejerce su poder sobre la hija no solo a través de las órdenes que le da, sino también utilizando la violencia física. Igual que el comisario Beltrán, Emilio Rodríguez de Senillosa demuestra su fuerza psíquica y físicamente aprovechando su posición profesional. Carlota frecuenta el Lyceum para defender sus ideas progresistas. El Lyceum Club Femenino fue fundado en 1926 por un grupo de mujeres con el objetivo de defender los derechos y los intereses de la mujer. En este lugar de encuentro, las mujeres se reunían para hablar y discutir de asuntos muy importantes que afectaban a la figura femenina en aquel periodo histórico. Un día, al ir al allí con Sara, hubo una redada durante la cual esta última fue detenida. Después de este acontecimiento, Carlota busca la ayuda de su padre para que él contacte con la policía y Sara pueda salir de la cárcel. El diálogo entre los dos se desarrolla de la siguiente manera:

Carlota: Han detenido a una amiga mía y está en el calabozo. Como usted tiene contactos con la policía había pensado que podía ayudarla porque... Sara no puede perder su trabajo.

Emilio: Así que has venido por eso...a pedir un favor.

Carlota: He venido porque creo que debajo de ese uniforme de coronel existe un hombre bueno, con un buen corazón. Y he venido para que me demuestre que no me equivoco.

Emilio: Tu amiga debió de ser más cuidadosa. Según que sitios se frecuenta, uno se arriesga a que haya una redada (*Las chicas del cable*, Temporada 1, Capítulo 6).

En realidad, al principio de la conversación Carlota no le había explicado a su padre que había habido una redada en el Lyceum. Por otro lado, las palabras del coronel dan a entender que él sí tenía conocimiento de ello y quizás había sido propio él quien la había organizado. El coronel está dispuesto a ayudar a Carlota y Sara solo con la condición de que su hija deje de trabajar y vivir en la pensión y vuelva a su casa. La respuesta de Emilio muestra a todos los apasionados de la serie televisiva que él quiere tomar control de la vida de su hija y manipularla con sus amenazas según lo que él quiere que ella haga. La madre de Carlota, asimismo, aparece como una mujer emarginada puesto que nunca se opone al marido y actúa como si valiera solo lo que él piensa y dice. Es el padre quien tiene el mando de la situación familiar; la figura materna adquiere mayor importancia cuando el padre de Carlota muere. Sara y Carlota, además, están relacionadas al tema de la homosexualidad y transexualidad y a los estereotipos conectados a estas temáticas que se analizarán detalladamente más adelante.

Por su parte, Ángeles es el claro ejemplo de la mujer que según el hombre tiene que ser simplemente ama de casa, estereotipo femenino ya señalado al hablar del papel de las mujeres. La telefonista sufre continuamente maltratos por su esposo, sobre todo porque él quiere que ella deje de trabajar y se dedique completamente a su hija. Además, Mario tiene una amante en la CTNE, la secretaria de los Cifuentes, y no quiere que su esposa se entere de esta relación. Es por esta razón que al principio Ángeles decide dejar su puesto de trabajo para obedecer a su marido (*Las chicas del cable*, Temporada 1, Capítulo 2). Aunque lo escuche, los golpes se hacen cada vez más fuertes, suficiente como para perder el hijo que estaba esperando, y los signos de violencia cada vez son más evidentes hasta que Ángeles ya no puede esconder la verdad a sus amigas:

Lidia: Ángeles, vi tus golpes. Te lo ha hecho Mario, ¿verdad?

Carlota: ¿Por qué te callas? Deja de protegerle.

Ángeles: Tengo miedo. Yo no tengo miedo de él, tengo miedo de mí misma.

Lidia: ¿Por qué dices eso?

Ángeles: ¿Y si no hice lo suficiente para que no me golpeará? (*Las chicas del cable*, Temporada 1, Capítulo 5).

No se trata solo de violencia física, sino también de violencia psíquica. Ángeles llega a tener miedo de sí misma porque su esposo ha conseguido que ella dudara incluso de sus capacidades. Ella cree que se merece todo lo que le ha pasado y que es justo que esté en casa cuidando de su familia. Tiene la convicción de merecer ser tratada con desprecio y poco respeto. Sus amigas intentan ayudarla a encontrar una solución contactando con la señora Kent, la primera mujer abogada en España:

Carlota: Lo que queremos saber es si existe un supuesto legal que ayude a mi amiga a divorciarse de su marido.

Srta. Kent: Por desgracia y a pesar de lo mucho que estamos luchando, el matrimonio aún se rige por el artículo 52 del Código Civil de 1889.

Ángeles: ¿Y eso qué quiere decir?

Srta. Kent: Solo hay una causa por la que se puede disolver un matrimonio: la muerte de uno de los cónyuges. Así que... a no ser que piense deshacerse de su marido...

Carlota: Pero le ha dado una paliza, ¿eso no cambia el supuesto legal?

Srta. Kent: Lo lamento. Mire, puede usted acudir a la policía y denunciarlo si tiene pruebas, pero si no, la encerrarán a usted por perjurio.

Ángeles: Pero, ¿en qué clase de mundo vivimos?

Carlota: Uno que tiene que cambiar ya (*Las chicas del cable*, Temporada 1, Capítulo 5).

Desafortunadamente, las leyes en aquel periodo histórico no favorecían a las mujeres quienes, muy a menudo, estaban forzadas a aceptar incluso las peores situaciones en las que se encontraban. La legislación apoyaba al hombre en cuanto único que gozaba de ciertos derechos y beneficios. Antes de la Segunda República, el divorcio se concedía solo en determinados casos. La lucha por la igualdad de género estaba intentando hacerse un hueco en la sociedad, no siempre con buenos resultados. Está claro que también Mario está consciente de que la ley está de su lado. De hecho, cuando Ángeles intenta escaparse de Madrid con su hija para empezar desde cero lejos de su marido, él se entera de su plan y, además de no dejarle marchar, no le permite que vuelva a ver a su hija:

Ángeles: Quiero ver a mi hija.

Mario: ¿Quieres ver a tu hija?

Ángeles: Sí.

Mario: Haberlo pensado antes de montarte ese plan para llevártela. Soy su padre. La ley está de mi lado y lo sabes. [...] Vete. No me hagas llamar a la policía (*Las chicas del cable*, Temporada 1, Capítulo 7).

Mario no se detiene a amenazar solo a su esposa, va mucho más allá amenazando también a sus amigas porque según él son ellas las que influyen de manera negativa en los pensamientos y comportamientos de Ángeles:

Mario: Quiero que te alejes de mi mujer, que no la vuelvas a llamar.

Carlota: Eres un hijo de puta.

Mario: Y hay otra cosa que quiero que hagas por mí o si no esta noche, después de las campanadas, compartiré tu repugnante desviación.

Carlota: ¿Y qué quieres?

Mario: Quiero que le pides a la zorra de tu amiga que me proponga como único candidato al nuevo puesto de jefe técnico (*Las chicas del cable*, Temporada 2, Capítulo 1).

Las palabras utilizadas por Mario muestran el desprecio hacia la figura femenina. Además, considera la homosexualidad de Carlota como una “repugnante desviación”, lo que hace entender que en aquel momento histórico era algo impensable que dos mujeres pudiesen quererse. Mario muestra menosprecio asimismo por su amante Carolina. Cuando le comunica que va a ser padre del hijo ella está esperando, él la rechaza:

Mario: ¿Qué esperabas que te dijera? “Que bien cariño no te preocupes, dejo a mi mujer y a mi hija y me voy a vivir con una don nadie”. [...] ¿Cuánto necesitas para que te lo quiten? (*Las chicas del cable*, Temporada 2, Capítulo 1).

La falta de respeto por parte de Mario se ve explícitamente en la palabra “don nadie” que usa al referirse a la mujer, para indicar que para él ella no vale nada.

Por lo que respecta al personaje de Elisa Cifuentes, se puede decir que la mujer siempre ha sido dejada a un lado por su familia. En especial modo, Doña Carmen nunca ha apoyado a su hija en sus decisiones considerándola incompetente para cuidar los negocios

de la Compañía. De hecho, cuando en la segunda temporada los Uribe han tomado el control de la CTNE y Elisa se presenta en la empresa para conocer a los nuevos dueños, su madre la recibe de la siguiente manera:

Carmen: Elisa, pero, ¿qué haces aquí, hija?

Y Elisa, dirigiéndose a Sebastián Uribe:

Elisa: Imagino que mi madre ya le habrá comentado mi disposición para trabajar en la fundación de la compañía.

Doña Carmen: No ha habido ocasión, hija. Estamos conociendo a Alexandra Uribe, querida. Es la hermana de Sebastián y acaba de llegar a la ciudad.

Elisa: Alexandra, muchísimo gusto. Encantada, le va a gustar mucho Madrid. Sus bares, sus teatros, las terrazas. Yo también voy a recuperar muy pronto esa vida.

Uribe: Ah, qué bueno. ¿Y a qué se debe, si se puede saber?

Doña Carmen: No se lo tome en cuenta, se está recuperando de su dolencia y a veces...

Elisa: A veces nada, madre. Estoy procesando la nulidad matrimonial.

Carlos: Bueno, eso está por ver.

Elisa: Como verá, señor Uribe, aquí todo el mundo opina sobre una (*Las chicas del cable*, Temporada 2, Capítulo 2).

Incluso Elisa es consciente de que su familia se avergüenza de ella y casi intenta ocultar lo que le pasa a la mujer para que nadie se dé cuenta.

Doña Carmen: ¿Se puede saber a qué viene ese numerito?

Elisa: No sé de qué me habla madre. A mí me ha parecido una conversación de lo más normal. Además, mi acercamiento a Uribe puede ser de lo más conveniente para la familia, madre.

Doña Carmen: Deja esos asuntos para tu hermano.

Elisa: Ah, claro, sí, ya veo. El seductor nato de la familia siempre un paso por delante de mí.

Doña Carmen: Esto no es un juego, hija. Además, tu hermano ya tiene puesto en marcha un plan para recuperar la compañía.

[...]

Elisa: Ya estoy harta, madre. ¡Harta! Y no voy a parar hasta que me respeten como es debido.

Doña Carmen: Deberías descansar, hija. Ya hablaremos en casa (*Las chicas del cable*, Temporada 2, Capítulo 2).

Elisa intenta hacerse respetar y para lograrlo, entre otras cosas, entrega las pruebas del desfalco a Uribe para luchar contra su madre:

Elisa: He sido yo. Yo le he llevado esos documentos a Uribe. [...]

Doña Carmen: Elisa, eres sangre de mi sangre...

Elisa: ¿Y eso no le importó cuando me encerró seis meses en ese lugar ni cuando intentó incapacitarme? Pero... de poco le ha valido. Tengo el alta, madre.

Doña Carmen: Elisa, te estás equivocando.

Elisa: Tal vez. Pero ¿la libertad le parece poco premio? Usted me ha destrozado la vida, y yo voy a pagarle con la misma moneda (*Las chicas del cable*, Temporada 2, Capítulo 4).

Cuando Elisa y Francisco se divorciaron, Doña Carmen decidió encerrar a su hija en una clínica, como ya lo había hecho. De hecho, después del incendio que había destruido la iglesia donde deberían haberse casado Carlos y Lidia, Doña Carmen había decidido esconder a su hija y a su nieta en un convento, haciéndolos pasar como muertos.

Si bien Elisa pertenece a la élite, es una mujer que sufre continuos maltratos por parte de su familia que no la considera a la altura de su posición. Sin embargo, sigue queriendo a su madre y lo demuestra cuando la protege para que no le disparen. Defendiéndola, recibe un disparo y se muere:

Doña Carmen: Hija, hija. ¿Qué has hecho? Dime por qué lo has hecho. Hija mía...

Elisa: No sé. No sé madre.



Doña Carmen: No hables. Voy a llamar una ambulancia.

Elisa: No podía verla morir. ¿Qué se siente al ver a la única persona que aún la quiere morir? (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 8).

Por último, aunque el personaje de Marga no recibe amenazas por ninguna figura masculina, su carácter temeroso nos lleva a pensar que ella aparezca como una figura débil debido a las presiones de la sociedad. Su miedo a hacer frente a las dificultades de la vida nos indica que ella todavía no está acostumbrada a vivir en una gran ciudad. Al principio, de hecho, quería irse de Madrid para volver a su pueblo: esta ciudad la oprimía, se sentía demasiado pequeña para afrontar aquellos tumultos sociales y políticos, como le dice a su abuela: “Que, a ver, abuela, yo lo he estado pensando y... Y lo mejor es que renuncie, que me vuelva al pueblo con usted. [...] Es que la capital me queda muy grande” (*Las chicas del cable*, Temporada 1, Capítulo 1). Gracias a sus amigas, gradualmente logra ser fuerte y disfruta de su historia de amor con Pablo, a quien podríamos considerar como un hombre modelo ya que bondad y seriedad son las características que lo diferencian de los otros hombres de su generación.

La fuerza de estas mujeres reside en el hecho de estar juntas para hacer frente a cualquiera situación de injusticia, apoyarse mutuamente, escucharse y, si es necesario, guardar secretos terribles. Porque muchas veces es la sociedad patriarcal y machista en la que vivimos que nos obliga a defendernos actuando de forma quizás poco ética. Las protagonistas de *Las chicas del cable* nos transmiten el coraje y la fuerza que casi siempre se asocia solo con las figuras masculinas. Este es el mensaje más importante que nos quieren mandar.

### 3.2.2. Homosexualidad y transexualidad en la España del siglo XX

Al mencionar a los personajes de Carlota y Sara, no se puede no hacer referencia a las temáticas de homosexualidad y transexualidad en cuanto asuntos socioculturales importantes y delicados: Carlota, que vive una historia de amor con Miguel Pascual, interpretado por Borja Luna, se sienta pronto atraída por la supervisora de las telefonistas Sara, quien le muestra su interés desde el primer momento. No es casualidad que los

creadores de esta serie de televisión decidan incorporar a un personaje lesbiano y a uno transexual, dado que el objetivo es el de representar los problemas que afectan sobre todo a las mujeres en la España del siglo XX. En Shangay, “el medio de referencia de la comunidad LGTB<sup>4</sup> en español” definido así por los mismos autores, el escritor Joaquín Gasca entrevista a Antonio Velázquez Bautista, el actor español que interpreta el papel del inspector Cueva. El actor, a propósito de las tramas LGTB, nos dice:

Fíjate que yo empecé en la tele con un personaje bisexual. Este tipo de tramas son necesarias, estamos hablando de historias de amor, y no son exclusividad de un hombre y una mujer. El amor es universal, y no importa quién lo conforma. Espero que dentro de unos años estas preguntas no se tengan que hacer porque sea totalmente normal (Gasca J. shangay.com, 2018).

Si, por un lado, como dice el mismo Antonio Velázquez Bautista, estas tramas son necesarias, por el otro es importante analizar cómo estas temáticas se consideraban en aquel periodo. Desde el punto de vista histórico, a principios del siglo XX en España no existían leyes que promovieran la persecución hacia los homosexuales y transexuales. Esto no quiere decir que la comunidad LGTB se considerase socialmente aceptada, ya que científicamente se veía como una enfermedad que había que ser curada. De hecho, Carlota y Sara siguen ocultando sus sentimientos porque saben que estos, como el mismo Mario había dicho, se consideraban una “desviación”. Con los cambios históricos y con la dictadura de Primo de Rivera comenzaron a adoptarse medidas contra los pertenecientes a la comunidad LGTB. La homosexualidad empezaba a ser considerada un delito que tenía que ser sancionado con multas e inhabilitación para cargos públicos. Las tensiones sociales y políticas llevaron al monarca Alfonso XIII a exiliarse y allanaron el camino para la República. Con la Segunda República parecía abrirse una nueva senda hacia la igualdad de género y la libertad: se había decidido eliminar cualquiera asociación del término homosexualidad a la noción de delito o de conducta peligrosa, borrando la misma expresión “homosexualidad” del Código Penal. Un momento de tranquilidad que, no obstante, fue efímero (Santos, 2017). De hecho, con la Guerra Civil y la dictadura del general Francisco Franco, los homosexuales y transexuales volvieron a considerarse delincuentes. Respecto a esto, la censura del régimen franquista fue visible puesto que las personas de la comunidad LGTB empezaron a ser perseguidas. El general introdujo la

---

<sup>4</sup> Definición del diccionario de la RAE: “Pertenciente o relativo a personas lesbianas, gais, transexuales, bisexuales o intersexuales. *Derechos, colectivo LGTBI*”.

Ley sobre Peligrosidad y Rehabilitación Social según la cual tanto homosexuales como transexuales tenían que ser reprimidos. Los de la comunidad LGTB corrían el riesgo de ser internados en cárceles o manicomios porque eran considerados peligros y necesitaban ser curados y rehabilitados (Santos, 2017). Esto es exactamente lo que le pasa a Sara, quien decide acudir a un médico para que le ayude a encontrar una solución para sentirse bien en el cuerpo de un hombre. Antes de la consulta médica, Sara quiere desahogarse con Carlota:

Carlota: ¿Quién es Óscar Ruiz?

Sara: Óscar Ruiz soy yo.

Carlota: Sara, ¿de qué estás hablando?

Sara: Me gustaría sentir que soy otra persona. [...] Cuando era pequeña acostumbraba a quitarle la ropa a mis hermanos para salir a la calle y vestirme de chico. Un día mi padre me vio y no le dio mayor importancia. Pero lo que para él fue una anécdota, para mí se repitió una y otra vez. Me amenazó con que dejara de hacerlo porque empezaba haber habladurías, pero yo no le hice caso. Un día me enfrenté a él, le dije cómo me sentía: un hombre encerrado en el cuerpo de una mujer. Me pegó una paliza tremenda, me dijo que estaba enferma. [...] Yo siempre he sabido que había algo distinto en mí, algo que estaba desordenado y por más que intente tapanlo, es que no puedo controlarlo. Cada vez que me miro al espejo, desnuda, no me gusta lo que veo, me doy vergüenza. Carlota, por favor, tienes que ayudarme (*Las chicas del cable*, Temporada 2, Capítulo 4).

El padre de Sara, quien nunca había aparecido a lo largo de los capítulos, no podía aceptar que su hija se sintiese un hombre. Además, igual que Doña Carmen, parece evidente como al hombre le preocupaba que la gente pudiese hablar de esta situación. Para estos personajes es mucho más importante impresionar a los demás que escuchar los sentimientos de sus familiares. Para ello, Sara decide buscar ayuda médica para encontrar una solución. Por esta razón, entra en contacto con el doctor Longoria para explicarle su situación:

Dr. Longoria: Es más habitual de lo que muchos se piensan. Hay muchos hombres y mujeres que sienten que su cuerpo no es el que les corresponde. Usted está viviendo en una encrucijada Sara, pero no tiene por qué pasar por esto sola.

[...]

Sara: ¿Me puede ayudar a comprender qué me sucede?

Dr. Longoria: Así es. Confíe en nuestra experiencia. La psiquiatría ha avanzado mucho en los últimos años, aquí no estigmatizamos a nadie (*Las chicas del cable*, Temporada 2, Capítulo 5).

Las palabras del doctor Longoria hacen esperar y pensar que sí él pueda ayudarla. Lamentablemente, sin embargo, detrás de su disposición a apoyar a Sara se esconde una cruda verdad que refleja los prejuicios de la época. El doctor piensa que Sara está enferma y tiene que ser curada con tratamientos desconocidos para la misma:

Dr. Longoria: En un rato empezaremos con el tratamiento. Y ya verá...

Sara: ¿Tratamiento? ¿A qué se refiere con tratamiento? Usted nunca me habló de un tratamiento.

Dr. Longoria: Cuando un paciente viene es porque está buscando una solución. A eso ha venido, ¿no? A curarse.

Sara: ¿A curarme? Yo no estoy enferma.

Dr. Longoria: “Enferma” no tienen por qué llamarla, a mí tampoco me gusta. Prefiero hablar de “desviación”.

Sara: Mire, lo siento, pero creo que ha habido un malentendido.

Dr. Longoria: En realidad ninguno. Según lo que hemos hablado y teniendo en cuenta su caso tiene el perfil perfecto para estar aquí.

[...]

Dr. Longoria: Ya ha firmado el consentimiento, a partir de ahora está bajo mi tutela y yo decidiré en qué momento podrá marcharse (*Las chicas del cable*, Temporada 2, Capítulo 6).

Él también habla de “desviación” para subrayar el hecho de que Sara haya perdido el camino correcto de la vida. Además, impone su fuerza para que ella se quede allí incluso cuando Sara, al enterarse de que se había tratado de un malentendido, no quiere que le

hagan ningún tratamiento. Para ella permanecer allí ha sido muy difícil: cada día estaba forzada a someterse a tratamientos que incluso le hacían perder el conocimiento. Nadie salía de aquel lugar tal y como había llegado porque los médicos solían transformarles. Solo gracias a la ayuda de sus amigas telefonistas ha podido escapar del hospital y volver a casa.

Según la CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades, décima edición), la transexualidad se consideraba una enfermedad, “trastorno de identidad sexual en la adolescencia y la edad adulta”. Por lo tanto, el deseo no solo de vivir en el cuerpo del sexo opuesto, sino que también de someterse a tratamiento para cambiar el propio cuerpo. Afortunadamente, la CIE-11 en 2019 presentó una nueva versión de esta clasificación, que entró en vigor en 2022, según la cual la transexualidad pasaba a ser considerada una incongruencia de género. Hace un año la Organización Mundial de Salud dejó de considerar la transexualidad una enfermedad mental. La lucha por conseguir que los homosexuales y transexuales se consideren como a los demás no ha terminado. Se han dado pequeños e importantes pasos en esos últimos años, pero todavía las personas de la comunidad LGTB tienen que esperar para que la situación cambie y obtengan el respeto que merecen (Borraz, 2018).

En resumidas cuentas, en este marco, el objetivo de *Las chicas del cable* es exactamente el de representar cómo la comunidad LGTB ha pasado por todas aquellas etapas marcadas por tensiones históricas y políticas típicas de la España del siglo XX y cómo todavía hoy en día muchas personas siguen identificándose en los personajes de Carlota y Sara.

### 3.3. Cuestiones lingüísticas

A estas alturas cabe señalar que al ver una serie de televisión en lengua original pueden aprenderse no solo cuestiones históricas y socioculturales como las comentadas, hay también cuestiones lingüísticas que pueden adquirirse a lo largo de las temporadas. Para este aspecto, se analizarán algunos de los temas gramaticales que muy a menudo cuestan a los estudiantes de español como lengua extranjera y que, por lo tanto, es importante señalar en este trabajo en cuanto herramienta de aprendizaje. Además, se mostrarán algunas expresiones típicas del lenguaje coloquial y vulgar que son una clara señal de que

viendo una serie televisiva es posible sumergirse en la vida cotidiana de los personajes y conocer en profundidad su cultura y su lenguaje.

Por lo que respecta a la gramática, se hará referencia a continuación a las perífrasis verbales, verbos con régimen preposicional, *ser* y *estar*, indicativo y subjuntivo, *por* y *para*.

Las perífrasis verbales: “son construcciones de dos verbos (con o sin preposición) en las cuales el primero verbo es conjugado, el segundo puede ser un infinitivo, un gerundio o un participio” (Boscaini, 2009: 213). Dependiendo del uso, las perífrasis verbales pueden expresar la idea de continuación, obligación, repetición, futuro, interrupción, inicio.

“Estuvo dirigiendo la compañía un tiempo, pero al estallar la guerra, el Gobierno Republicano se hizo cargo” (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1). La perífrasis *estar* + *gerundio* “expresa una acción en su desarrollo” (Boscaini, 2009: 216).

“Marga, ¿qué está pasando? Me llevas mintiendo todo el día” (*Las chicas del cable*, Temporada 2, Capítulo 2). La perífrasis *llevar* + *gerundio* “indica que durante x tiempo se ha realizado la acción que expresa el gerundio, esto es, la duración de una acción” (Boscaini, 2009: 216).

“Tengo que colgar, me están esperando” (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1). La perífrasis *tener* + *que* + *infinitivo* expresa una obligación. El verbo principal pierde el significado de posesión (Boscaini, 2009: 213).

“Volveré a llamaros cuando pueda” (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1). La perífrasis *volver* + *a* + *infinitivo* expresa el hecho de que una acción se esté repitiendo (Boscaini, 2009: 215).

“Te vamos a ayudar” (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1). En este caso la perífrasis *ir* + *a* + *infinitivo* expresa tanto una intención, una decisión, como un plan futuro. “El verbo *ir* pierde su significado originario de movimiento” (Boscaini, 2009: 213).

“Le acaban de llamar a filas” (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1). La perífrasis *acabar* + *de* + *infinitivo* se utiliza para señalar que una acción ha terminado

recientemente. También en este caso el verbo principal que está conjugado pierde su significado originario (Boscaini, 2009: 215).

“Porque hoy las mujeres pueden acceder al mercado laboral, dejar las labores del hogar y ponerse a trabajar” (*Las chicas del cable*, Temporada 4, Capítulo 1). La perífrasis *poner + a + infinitivo* expresa el inicio de una acción (Boscaini, 2009: 214).

Los verbos con preposición: algunos verbos siempre requieren un determinado complemento para completar su significado. Se proponen algunos:

Ella pagará por tu traición (*Las chicas del cable*, Temporada 3, Capítulo 8).

Aposté por ti y lo perdí todo (*Las chicas del cable*, Temporada 2, Capítulo 1).

Mario me ha amenazado con quitarme a mi hija para siempre (*Las chicas del cable*, Temporada 2, Capítulo 1).

Pero no basta solo con desear (*Las chicas del cable*, Temporada 4, Capítulo 1).

Ricardo Cifuentes fue un pionero, un idealista que soñaba con hacer de España un país moderno, cosmopolita, avanzado (*Las chicas del cable*, Temporada 1, Capítulo 1).

Solo tenía que acercarme a ella y conseguir que confiase lo suficiente en mi como para contarme los secretos de la compañía de telefonía (*Las chicas del cable*, Temporada 1, Capítulo 8).

Tienes que pensar en ti y en Sofía (*Las chicas del cable*, Temporada 3, Capítulo 8).

Por otro lado, ser y estar son una de las mayores dificultades para quien estudia español es saber cuándo utilizar *ser* o *estar*. Estos dos verbos, que en muchos idiomas solo tienen una forma equivalente, se utilizan distintamente dependiendo del significado que se quiere expresar. En español, se utiliza el verbo *ser* para “identificar personas y cosas, describir las características de personas y cosas, definir palabras, conceptos, personas y cosas” (Boscaini, 2009: 136); se utiliza el verbo *estar* para “describir estado físico y anímico de las personas, describir el estado físico de cosas, hablar de la ubicación de personas y cosas” (Boscaini, 2009: 138).

“¿Desde cuándo eres militar?” (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1). En este caso el personaje está siendo identificado profesionalmente en cuanto militar.

“La guerra es como una enredadera venenosa que crece arrastrando todo lo que encuentra a su paso” (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1). Se utiliza el verbo *ser* para describir la guerra.

“Qué bonita está” (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1). Se está utilizando el verbo *estar* para describir el estado físico del personaje.

“Parece que está bien” (*Las chicas del cable*, Temporada 3, Capítulo 7). El verbo *estar* se utiliza para describir el estado anímico del personaje.

“Está en Madrid desde que comenzó la guerra” (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1). En este caso se utiliza el verbo *estar* para expresar la ubicación de un personaje en la ciudad de Madrid.

Otro asunto que puede ser estudiado es el uso de indicativo y subjuntivo: a la hora de estudiar español, se comparan estos dos modos verbales. En términos generales, el indicativo se suele utilizar para expresar la realidad, en cambio el subjuntivo para expresar hipótesis, probabilidad, deseos presentes o futuros, inseguridad. A continuación, algunos enunciados emitidos por los personajes de la serie televisiva que muestran claramente la diferencia y los distintos usos del indicativo y subjuntivo.

“Realmente me da igual cómo sea su trabajo” (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1). Se utiliza el verbo al modo subjuntivo para expresar inseguridad ya que el hablante no sabe cómo es el trabajo.

“No creo que me acostumbre a esto” (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1). El hablante no está seguro de la opinión que está expresando, por lo tanto, utiliza el modo subjuntivo. Se expresa incertidumbre mediante la expresión “no creo” que rige después un verbo conjugado en el modo subjuntivo. Con la fórmula afirmativa, se utiliza el modo indicativo.

“Cuando termine estaré encantado de ayudarla” (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1). Se utiliza el modo subjuntivo con el adverbio de tiempo “cuando” si se quiere expresar la idea de futuro.



“Si la cámara está en el mercado negro, nuestra amiga nos lo dirá” (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1). En este enunciado el hablante utiliza el modo indicativo porque quiere expresar certeza.

“Carlota y Oscar seguro que saben algo” (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1). El término “seguro” expresa precisamente seguridad, de ahí que se use el modo indicativo.

Por último, en lo que atañe al aprendizaje de la gramática, las preposiciones *por* y *para* pueden ser estudiadas a través de la visión de la serie: “las preposiciones son palabras invariables (sin desinencia), que no tienen significado por sí mismas y sirven para relacionar otras palabras y formar complementos” (Boscaini, 2009: 242). *Por* y *para* pueden ser utilizados en distintos casos como en los siguientes:

“Siempre conseguimos que se libre por la lesión que tiene en la pierna” (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1). En este caso, *por* indica la causa, el motivo.

“Es por el bien de todos” (*Las chicas del cable*, Temporada 3, Capítulo 7). En este caso se utiliza *por*, aunque se quiere expresar una finalidad porque se manifiesta una actitud positiva.

“¿Y qué tal si le digo que está en juego la vida de todos?... Podemos hacer volar por los aires el edificio” (*Las chicas del cable*, Temporada 3, Capítulo 7). *Por* se utiliza también para expresar tránsito, movimiento.

“Eligio, prepara cuatro cocteles especial de la casa para las chicas del cable” (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1). Se utiliza *para* con el objetivo de expresar el destinatario.

“Tuve que falsificar mi expediente para entrar a la policía” (*Las chicas del cable*, Temporada 3, Capítulo 7). En este caso *para* indica la finalidad.

Ahora bien, es posible explotar la visión de una serie para acercar a los alumnos de ELE a diferentes registros de la lengua objeto:

Las variedades funcionales o *diafásicas* (los registros) son las modalidades lingüísticas que se eligen determinadas por la situación de comunicación. Según el medio empleado (oral o escrito), la materia

abordada (corriente o de especialidad), según la relación que exista entre los interlocutores (de solidaridad o jerarquía) y la función perseguida, se distingue entre diversos registros: registro *coloquial*, *formal*, *familiar*, *especializado*, *elaborado*, *espontáneo*, etc.; los registros especializados han sido denominados también *tecnolectos*. Entre las variedades funcionales o *diafásicas* se encuentran además las *jergas* (variedad utilizada dentro de una profesión determinada) y los *argots* (variedad característica de un determinado grupo social: *argot juvenil*, *argot del hampa*, etc.)” (Centro Virtual Cervantes).

Los personajes de la serie *Las chicas del cable* alternan un registro formal y uno coloquial, en ocasiones vulgar. Como ya se ha anticipado, se profundizará en algunas expresiones pertenecientes al lenguaje coloquial utilizado por los personajes ya que es esencial conocer también la lengua diaria a la hora de aprender un idioma.

“¿Qué hago, se lo digo, le planto cara?” (*Las chicas del cable*, Temporada 1, Capítulo 6). “Plantar cara” significa enfrentarse a alguien (Diccionario del español coloquial, Coloquial.es).

“La cogieron y yo salí por los pelos” (*Las chicas del cable*, Temporada 1, Capítulo 6). “Por los pelos” tiene el significado de “por muy poco” (Diccionario del español coloquial, Coloquial.es).

“Tu familia me importa una mierda” (*Las chicas del cable*, Temporada 2, Capítulo 1). Se utiliza esta expresión para indicar que una persona no tiene ningún interés en algo.

“No me fio un pelo de esta” (*Las chicas del cable*, Temporada 2, Capítulo 1). Esta expresión se utiliza para indicar que alguien no es de fiar.

“Me doy asco” (*Las chicas del cable*, Temporada 2, Capítulo 1). El término “asco” se utiliza para expresar desprecio.

“Sí, y lo estuve buscando toda la noche y por eso me dieron las mil” (*Las chicas del cable*, Temporada 2, Capítulo 2). Esta expresión se usa para indicar que alguien tardó mucho y se hizo muy tarde.

“Y entonces me he dicho: “¡Pablo Santos, me cago en la leche, ten agallas por primera vez en tu vida y lánzate al ruedo!” (*Las chicas del cable*, Temporada 2, Capítulo 4). La expresión “cagarse en la leche” suele ser utilizada para expresar enfado.

“Esto no tiene buena pinta” (*Las chicas del cable*, Temporada 3, Capítulo 7). Esta expresión significa que algo no tiene un buen aspecto (Diccionario del español coloquial, Coloquial.es).

“¿Te crees que me chupo el dedo?” (*Las chicas del cable*, Temporada 3, Capítulo 2). Esta expresión significa “ser ingenuo, tonto” (Diccionario del español coloquial, Coloquial.es).

“Muy bien, lo que tu digas. Para ti la perra gorda” (*Las chicas del cable*, Temporada 3, Capítulo 5). “Expresión que se usa cuando cedemos en una discusión, no porque nos hayan convencido, sino simplemente porque pensamos que el otro es demasiado cabezota y desistimos de sacarle de su error. A veces se usa también no para poner fin a la discusión, sino para protestar cuando alguien se empecina demasiado en una idea y sabemos que no tiene razón” (Diccionario Dialectal Peraleo).

“En cuanto se entere el comandante Cobos, se nos cae el pelo” (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1). Esta expresión significa “recibir un escarmiento por algo” (Diccionario del español coloquial, Coloquial.es).

“Estamos dando palos de ciego” (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1). Esta expresión indica: “actuar sin conocer las consecuencias” (Diccionario del español coloquial, Coloquial.es).

“Me pillas de camino” (*Las chicas del cable*, Temporada 5, Capítulo 1). Con esta expresión se quiere decir “estar en la misma dirección” (Diccionario del español coloquial, Coloquial.es).

## Conclusiones

Como hemos señalado al principio, el objetivo de este trabajo de fin de máster es el de mostrar cómo es posible aprender una lengua extranjera viendo una serie televisiva, en nuestro caso, analizando *Las chicas del cable* para la enseñanza de ELE.

A través de los tres capítulos propuestos, se intenta dar prueba de que, aunque algunos autores con sus trabajos a lo largo del tiempo han planteado dudas en cuanto a su eficacia sobre el proceso de aprendizaje, el uso de un soporte audiovisual puede ser muy útil a la hora de aprender un nuevo idioma.

Desde el primer capítulo, se ha podido mostrar que *Las chicas del cable* nos da la oportunidad de conocer todas aquellas competencias lingüísticas que sirven para dominar un idioma. De hecho, en estas primeras páginas nos detenemos en analizar la comprensión audiovisual, la subtitulación, la expresión escrita, la enseñanza de la gramática y del léxico. Al ver y escuchar los fragmentos de la serie, se puede mejorar la comprensión auditiva a través de la secuenciación de los diálogos y las imágenes que ayudan a entender de manera exhaustiva lo que quieren expresar los hablantes nativos protagonistas del material audiovisual. Aunque muy a menudo la subtitulación ha sido considerada como una herramienta que desvía la atención del telespectador de los detalles principales porque hace que se concentre en leer las frases en vez de enfocarse en las imágenes, autores como Romero Fresco (2022) y Diaz Cintas (2012) subrayan la importancia de esta modalidad de traducción audiovisual como instrumento fundamental no solo para los alumnos sino también para aquellas personas que presentan dificultades de aprendizaje. A este propósito, Diaz Cintas entre los beneficios del uso de la subtitulación señala la posibilidad de enriquecer el vocabulario, conocer el lenguaje gestual y corporal de los nativos, mejorar la habilidad escritora, etc. En cuanto a la enseñanza de la expresión escrita de ELE en el aula, si bien al principio saber redactar un texto no ha sido considerado una de las actividades más importantes a nivel escolar, con el paso del tiempo se empieza a reconocer su relevancia. Se reconoce, de hecho, la escritura como una destreza imprescindible para aprender un nuevo idioma porque, tal y como afirma Sánchez (2009), permite al estudiante poner por escrito sus ideas, construir diálogos reales, intercambiar opiniones con hablantes nativos, pedir informaciones, etc. Por último, cabe destacar la

importancia de enseñar la gramática y el léxico de la lengua extranjera que se está aprendiendo puesto que ambos aspectos son centrales en el proceso de aprendizaje. Conocer las reglas gramaticales y saber cómo utilizarlas, aprender a usar los vocablos en el contexto más apropiado ayuda al alumno a saber comunicarse con los demás.

El segundo capítulo de este trabajo es quizás el que más da prueba de la utilidad del uso de materiales audiovisuales para el proceso de aprendizaje-enseñanza de ELE. De hecho, se propone una unidad didáctica, titulada “Aprender la lengua española mediante un soporte audiovisual: *Las chicas del cable*” a estudiantes del curso de máster en *Strategie per la comunicazione* que tienen que alcanzar el nivel B1. El objetivo último de esta unidad es mostrar cómo es realmente posible aprender y mejorar el idioma viendo la serie y comprobarlo a través de las tareas propuestas. Se pide a los estudiantes que hagan los ejercicios, actividades que no solo retoman los temas principales de la serie, sino que también conectan todas las competencias necesarias para dominar un idioma. Para ello, al final de la clase, hicimos una puesta en común entre todos intentando aclarar las dudas y creando un ambiente abierto y de cooperación. De este modo, el alumnado se ha mostrado favorable a la colaboración y a llevar a cabo las tareas. Además, ya desde el primer ejercicio de comprensión audiovisual han mostrado una mejora en comparación con el principio del curso de *Comunicare in spagnolo*. De hecho, ninguno de ellos ha encontrado problemas para comprender el fragmento propuesto y nadie ha sentido la necesidad de escuchar más de dos veces el vídeo. Han demostrado asimismo beneficiarse de la presencia de los subtítulos ya que prefieren este instrumento a los tradicionales puesto que les pone en contacto con el lenguaje de la vida cotidiana ayudándolos a entrenar el oído, aprender nuevas palabras, frases hechas y estructuras gramaticales. Aunque algunos de ellos al redactar un texto han mostrado tener dificultades en elegir la preposición adecuada que rigen distintos verbos en español, todos han sabido perfectamente resumir el contenido del vídeo en un texto coherente y bien organizado. Por último, han dado prueba tanto de saber cómo utilizar el presente de indicativo y las preposiciones adecuadas en las frases propuestas como de tener una buena capacidad de comprensión del léxico y su significado ya que han realizado las últimas tareas sin ningún obstáculo.

Para concluir, en el último capítulo se ha realizado una explotación didáctica de *Las chicas del cable*, una serie repleta de informaciones históricas, socioculturales y

lingüísticas que adentran de pleno al telespectador en la cultura del país español. La serie, de hecho, nos propone un recorrido histórico que va desde la monarquía de Alfonso XIII hasta la Guerra Civil, acontecimientos muy importantes para delinear la historia de España. Viendo esta serie televisiva, cualquier persona puede aprender y asimilar los eventos que han marcado el país a lo largo del siglo XX y estudiarlos y añadirlos a su propio bagaje cultural. Utilizando este método innovativo, que no reemplaza los métodos tradicionales, pero sí se añade a estos, el estudiante está más inclinado a aprender las informaciones propuestas por el soporte audiovisual. Además, tiene la posibilidad de reflexionar sobre temáticas delicadas que afectan la comunidad, como las injusticias acerca del papel de la mujer en la sociedad y, a través de los diálogos de los actores, que son hablantes nativos de español, aprender la lengua de manera productiva, aprendiendo expresiones coloquiales y maneras de decir. De este modo, el estudio va más allá del aprendizaje de las reglas gramaticales puesto que el estudiante va a conocer la lengua real, tal y como se habla en España.

Puede afirmarse que se ha alcanzado el objetivo principal del presente trabajo fin de máster. Gracias a los estudios de los investigadores de los que se han analizado las obras, se ha podido mostrar la posibilidad de enseñar ELE en un aula, proporcionado medios innovativos. Al cambiar la sociedad y las necesidades de los estudiantes, con los avances tecnológicos, es importante que cualquier profesor sepa cómo programar su clase utilizando también métodos productivos como el material audiovisual que ayuden al alumnado a ponerse en contacto con el lenguaje real hablado por los nativos.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Sánchez P. (2017), “Una imagen vale más que mil palabras: la subtitulación como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas”, *Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación*, N.11, pp. 16-32.
- Barrios Rodríguez S., González-de-Garay B., Marcos Ramos M. (2021), “Representación de género en las series españolas de plataformas de streaming”, *Cuestiones de género: de la igualdad a la diferencia*, N.º 16, pp. 298-322.
- Boscaini G. (2009), *Sin duda. Gramática activa del español*. Milano: CIDEB.
- Brackenbury L. (1982), “La enseñanza de la gramática”, *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, N.5, pp-161-218.
- Brandimonte G. (2003), “El soporte audiovisual en la clase de “ELE”: el cine y la televisión”, en Perdiguero Villarreal H., Álvarez Tejedor A. (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Universidad de Burgos, Servicio de Publicaciones, pp. 870-881.
- Cadierno T. (2010), “El aprendizaje y la enseñanza en la gramática del español como segunda lengua”, *MarcoELE*, N.10, pp. 1-18.
- Casetti F. (2009), “La experiencia filmica: algunas cuestiones para la reflexión”, *Admira*, 1, pp.1-22 (Traducción de Miguel A. Pérez-Gómez).
- Cassany D. (2009), “La composición escrita en E/LE”, *MarcoELE*, N.9, pp. 47- 66.
- Díaz Cintas J. (2012), “Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera”, *Abechache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, 2 (3), pp. 95-114.
- Díaz Rodríguez L., Yagüe Barredo A. (2015), “Papeles. Gramática del español como lengua extranjera. Nivel A”, *Marcoele*, pp. 1-13.
- Galán Fajardo E. (2006), “Personajes, estereotipos y representaciones sociales. Una propuesta de estudio y análisis de la ficción televisiva”, *ECO- PÓS*, Volumen 9, N.º 1, pp. 58-81.
- Gallego Ayala J. (2021), “Las mujeres ya no son lo que eran. Nuevos modelos femeninos en la narrativa audiovisual”, *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, N.º 16, pp. 323-347.
- García Parejo I. (1999), “Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas”, *Carabela*, N.46, pp.23-42.
- Gómez del Estal M. (2014), *Las actividades gramaticales en los materiales didácticos de E/LE y sus efectos sobre el aprendizaje de la gramática del español* (Tesis doctoral). Madrid: UNED.
- Hall M. C. (1999), “Alfonso XIII y la Monarquía constitucional española, 1902-1923”, *Historia y política: ideas, procesos y movimientos sociales*, N.º 2, pp. 165-196.

- Higuera M. (2009), “Aprender y enseñar léxico”, MarcoELE, N.9, pp. 111-126.
- Krashen S. D. (1982) *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lahuerta Galán J., Pujol Vila M. (2009), “La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica”, MarcoELE, N.8, pp. 117-138.
- López Ortiz, L. M. (2016), “La desigualdad de género en televisión: La mujer en los nuevos formatos de telerrealidad”, *Revista Internacional de Cultura Visual*, Volumen 3, N. °1, pp. 1-13.
- Martí Sánchez M., Ruiz Martínez A. M. (2017), “La enseñanza de la gramática”, en Cestero Mancera A. M., Penadés Martínez I. (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Moradiellos García E. (2016), *Historia mínima de la Guerra civil española*. Madrid: Turner.
- Noguerol López. M. (2010), “Actividades para desarrollar la comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ELE”, III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE, 3, pp. 1-27.
- Núñez L. P. (2019), “Metodologías para la enseñanza del léxico en el aprendizaje de lenguas extranjeras: un recorrido histórico”, *Foro de Profesores de E/LE*, N.15, pp. 161-177.
- Paredes García F. (2017), “Diseño y programación de cursos de español”, en Cestero Mancera A. M., Penadés Martínez I. (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Pérez Yuste A. (2007), “La creación de la Compañía Telefónica Nacional de España en la Dictadura de Primo de Rivera”, *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Volumen 29, pp. 95-117.
- Rísquez Aguado S. (2011), “Las preposiciones: cómo y por qué enseñarlas desde un nivel A1”, MarcoELE, N.13, pp. 123-129.
- Rodríguez Paz L. (1998), “La expresión escrita en la clase de ELE”, en Losada Aldrey M. C., Márquez Caneda J. F., Jiménez Juliá T. E., *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones = Servizo de Publicacións, pp. 441-448.
- Romero Fresco, P. (2022), “Subtitulación”, ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación). AIETI, pp. 1-36
- Sánchez D. (2009), “La expresión escrita en clase de ELE”, MarcoELE. Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China, N. °8, pp. 1-41.
- San Francisco M. E. (2016), “De la Restauración a la implantación del franquismo, ¿la evolución al revés?”, en Navajas Zubeldia C., Iturriaga Barco D. (eds.), *Siglo. Actas del V Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo*. Logroño: Universidad de La Rioja, pp. 37-53



- Talaván Zanón, N. (2009), *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión del inglés* (Tesis doctoral). Madrid: UNED.
- Torres-Romay E., Izquierdo-Castillo J. (2022), “La representación de la mujer en la ficción española. Propuesta de clasificación de roles y estereotipos desde la perspectiva de género”, *Ámbitos. Revista internacional de comunicación*, N. ° 57, pp. 102-122.
- Vanderplank R. (1988), “The value of telex sub-titles in language learning”, *ELT Journal*, Volumen 42, N. 4, pp. 272-281.

## Sitografía

- [https://www.abc.es/play/series/noticias/abci-netflix-chicas-cable-plena-guerra-civil-pero-estilo-202002140249\\_noticia.html](https://www.abc.es/play/series/noticias/abci-netflix-chicas-cable-plena-guerra-civil-pero-estilo-202002140249_noticia.html)
- <https://dle.rae.es/desgobierno>
- <https://www.muycomputerpro.com/2019/07/19/telefonica-95-anos-al-servicio-de-las-telecomunicaciones>
- <https://dle.rae.es/anarcosindicalista>
- [https://es.wikipedia.org/wiki/Lyceum\\_Club\\_Femenino](https://es.wikipedia.org/wiki/Lyceum_Club_Femenino)
- <https://shangay.com/2018/09/27/antonio-velazquez-las-chicas-del-cable-las-tramas-lgtb-son-necesarias/>
- <https://nuevarevolucion.es/la-homosexualidad-espana-despues-la-ii-republica/>
- [https://eciemaps.mscbs.gob.es/ecieMaps/browser/index\\_10\\_mc.html#search=TRANSEX&flags=111100&flagsLT=11111111&searchId=1682609969379&indicAlfabetico=transex&listaTabular=F64.0&expand=0&clasificacion=&version=](https://eciemaps.mscbs.gob.es/ecieMaps/browser/index_10_mc.html#search=TRANSEX&flags=111100&flagsLT=11111111&searchId=1682609969379&indicAlfabetico=transex&listaTabular=F64.0&expand=0&clasificacion=&version=)
- [https://www.eldiario.es/sociedad/oms-considerar-transexualidad-enfermedad-incongruencia\\_1\\_2065796.html](https://www.eldiario.es/sociedad/oms-considerar-transexualidad-enfermedad-incongruencia_1_2065796.html)
- [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/variedad\\_linguistica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/variedad_linguistica.htm)
- <https://www.coloquial.es/es/diccionario-del-espanol-coloquial/buscar/?q=plantar>
- <https://www.coloquial.es/es/diccionario-del-espanol-coloquial/buscar/?q=pelo>
- <https://www.coloquial.es/es/diccionario-del-espanol-coloquial/buscar/?q=pinta>
- <https://www.coloquial.es/es/diccionario-del-espanol-coloquial/buscar/?q=dedo>
- <https://www.coloquial.es/es/diccionario-del-espanol-coloquial/buscar/?q=palo>
- <https://www.coloquial.es/es/diccionario-del-espanol-coloquial/buscar/?q=pillar>
- <https://raicesdeperaleda.com/diccionario/perra-gorda/p-5307>
- <https://dle.rae.es/operador>
- <https://dle.rae.es/tel%C3%A9fono?m=form>
- <https://dle.rae.es/cable?m=form>

- <https://dle.rae.es/centralita?m=form>
- Ramos Álvarez, A. (2011) *La comprensión audiovisual: una nueva “visión”*, *COMPROFES*  
<https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fcomprofes.es%2Fvideocomunicaciones%2F%2Fla-comprensi%25C3%25B3n-audiovisual-una-nueva-C2%25ABvisi%25C3%25B3n%25C2%25BB>
- Palacios Martínez, Ignacio (dir.), Rosa Alonso Alonso, Mario Cal Varela, Yolanda Calvo Benzies, Francisco Xabier Fernández Polo, Lidia Gómez García, Paula López Rúa, Yonay Rodríguez Rodríguez & José Ramón Varela Pérez. 2019. *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/competencia-lexica>
- <https://dle.rae.es/subt%C3%ADtulo?m=form>
- <https://dle.rae.es/subtitular>
- Flores Suárez R. (2017), “Breve contextualización de la subtitulación creativa”  
[https://www.researchgate.net/publication/320191724\\_Breve\\_contextualizacion\\_de\\_la\\_subtitulacion\\_creativa#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/320191724_Breve_contextualizacion_de_la_subtitulacion_creativa#fullTextFileContent)
- Moreno Farías A.I. (2018), “La subtitulación: características, modalidades, tipos de subtítulos” <https://docplayer.es/66695788-La-subtitulacion-caracteristicas-modalidades-y-tipos-de-subtitulos.html>
- <https://cervantes.org/es/sobre-nosotros/publicaciones/plan-curricular-del-instituto-cervantes-los-niveles-de-referencia-para>

## ***Riassunto***

Nella presente tesi di laurea si prende in analisi la serie televisiva spagnola, *Las chicas del cable* (Le ragazze del centralino), lanciata da Netflix il 28 aprile del 2017, con l'obiettivo di mostrare l'effettiva possibilità di apprendere una lingua straniera, in questo caso lo spagnolo, riuscendo a migliorare le proprie competenze linguistiche guardando una serie in lingua originale.

Nonostante diversi studi abbiano dato prova della titubanza da parte di molti investigatori circa la reale efficacia di un possibile apprendimento di una seconda lingua tramite un supporto audiovisivo, il fine del seguente lavoro è dar forza, al contrario, a tutte quelle indagini che testimoniano i risultati positivi dell'utilizzo di questo materiale in aula e che, dunque, approvano l'uso dello stesso durante il processo di educazione degli studenti.

La tesi è costituita da tre capitoli:

1. *La enseñanza de ELE;*
2. *Propuesta de una unidad didáctica para estudiantes de ELE;*
3. *Explotación didáctica de Las chicas del cable.*

Per quanto riguarda il primo capitolo, vengono esaminate da un punto di vista prettamente teorico quelle competenze linguistiche che servono a dominare una lingua e attorno alle quali sono stati creati gli esercizi dell'unità didattica presentata in classe agli alunni. Si analizza, pertanto, la comprensione audiovisiva e la sua efficacia nel processo di apprendimento degli studenti; gli aspetti generali della sottotitolazione e il ruolo che questa occupa nell'insegnamento di una lingua straniera; l'importanza di saper elaborare un testo scritto che risulti di facile comprensione; e, per ultimo, si dedica spazio alla grammatica e al lessico.

Concretamente, il primo capitolo comprende quattro paragrafi, il primo dei quali è diviso, a sua volta, in due sottoparagrafi. Il primo, intitolato *La comprensión audiovisual en ELE*, propone una descrizione del linguaggio audiovisivo in quanto forma di comunicazione che utilizza due canali sensoriali: l'immagine e la colonna sonora. Dunque, si potrebbe affermare che il linguaggio audiovisivo è composto da quello verbale e quello non verbale. La comprensione audiovisiva è considerata un ottimo strumento per apprendere

una lingua straniera. Difatti, nonostante molti studiosi continuino a ribadire l'importanza di trascorrere un periodo all'estero per avere la possibilità di stare a contatto con gli abitanti locali e poter praticare la lingua, apprendendo i loro modi di dire e la loro cultura, negli ultimi anni si è prestato attenzione a un altro metodo che può essere utilizzato negli istituti scolastici, vale a dire trasmettere agli studenti la conoscenza della lingua parlata attraverso mezzi audiovisivi. Effettivamente, come conferma il professore di lingua spagnola Brandimonte (2003), è importante che gli alunni conoscano non solo le regole grammaticali che vengono insegnate loro a scuola, ma la lingua così come viene parlata nella quotidianità dai nativi. Grazie alla visione di una serie televisiva, possono imparare tanto la comunicazione verbale quanto quella non verbale: possono conoscere le espressioni facciali ed i gesti, ad esempio. Dunque, ci sono innumerevoli benefici che può trarre un alunno dalla visione di una serie, non solo dal punto di vista linguistico, ma anche da un punto di vista culturale e artistico. Un sottoparagrafo di questa prima sezione è dedicato all'analisi della sottotitolazione. Prima di focalizzare l'attenzione sul ruolo che questa ha nell'insegnamento, questa forma di comunicazione audiovisuale viene analizzata nei suoi aspetti generali. Tra questi, è necessario sottolineare che la traduzione audiovisiva, e dunque la sottotitolazione, è influenzata da fattori linguistici ed extralinguistici quali il tempo, l'immagine e lo spazio. Come riporta Moreno Farías (2018), lo spazio è una delle caratteristiche essenziali della traduzione audiovisiva dal momento che il testo che si vuole proporre deve adattarsi perfettamente allo schermo, deve essere riprodotto contemporaneamente al dialogo parlato e adeguarsi al cambiamento del canale linguistico poiché si passa da un canale orale a uno scritto. Ci sono, inoltre, dei requisiti specifici che devono essere rispettati dai sottotitoli, ad esempio, questi non possono estendersi oltre le due righe e ogni riga è riservata a ciascun personaggio. È opportuno prendere in analisi anche le convenzioni ortografiche e tipografiche: alla fine di ogni frase deve esserci un punto; bisogna utilizzare punti esclamativi e interrogativi se richiesti dal contesto; i punti di sospensione sono utili a indicare un'omissione, una pausa, o per interrompere un messaggio. Anche la velocità della sottotitolazione è un aspetto cruciale: è importante saper stabilire la velocità massima e la durata di ogni sottotitolo in modo che lo spettatore possa contemporaneamente guardare il film e leggere i sottotitoli senza riscontrare troppe difficoltà. Questi si distinguono in: sottotitoli interlinguistici standard, che trascrivono il

testo nella lingua madre mentre la colonna sonora è in lingua originale; i sottotitoli interlinguistici inversi, ovvero quando tanto i dialoghi quanto i sottotitoli sono codificati nella lingua madre; i sottotitoli interlinguistici in L2, quando sia l'audio che i sottotitoli sono in lingua straniera; i sottotitoli bilingue, ovvero quelli che presentano l'audio in una lingua e i sottotitoli in due lingue diverse. Come afferma l'autore Diaz Cintas (2012), la traduzione audiovisiva e i video in generale possono essere sfruttati in diversi modi per migliorare il processo di acquisizione di una lingua straniera: non solo per apprendere aspetti prettamente linguistici ma anche paralinguistici. Possono, difatti, essere utilizzati per arricchire il vocabolario, migliorare la comprensione orale e le capacità di scrittura, entrare in contatto con la cultura straniera e l'uso del linguaggio gestuale e del corpo dei personaggi. Affinché lo studente possa davvero trarre beneficio dall'uso di questo strumento, come indica Krashen (1982), il filtro affettivo deve essere basso: non deve lasciare che emozioni come l'ansia, l'autostima o la motivazione influenzino negativamente o positivamente il suo processo di apprendimento. Diversi programmi quali *Subtitle Workshop*, *Aegisub*, *Subtitle Edit* danno allo studente altresì la possibilità di essere protagonista attivo all'interno dell'intero processo: infatti egli non si limita semplicemente a leggere i sottotitoli ma ha la possibilità di modificarli e crearne dei nuovi.

Il paragrafo seguente, incentrato sulla produzione scritta, pone in enfasi l'importanza di saper scrivere correttamente un elaborato per uno studente di lingua straniera. Prima di porre l'attenzione sul ruolo che gioca l'espressione scritta nel processo di apprendimento, è importante sottolineare le caratteristiche principali del discorso scritto. Come afferma Rodríguez Paz (1998), per molto tempo si è fatto riferimento alla semplice unione di segni grafici e parole per comporre frasi grammaticalmente corrette. Inizialmente, infatti, il linguaggio scritto è stato paragonato al sistema orale e questo stesso modello veniva presentato in aula agli studenti che, dunque, non avevano a disposizione gli strumenti adeguati a elaborare un testo scritto come lo intendiamo al giorno d'oggi. Con il passare del tempo si inizia a dare la giusta importanza alla competenza scritta e, oggigiorno, viene considerata un'abilità nella quale intervengono diverse conoscenze: grammaticali-fonologiche, ortografiche, morfosintattiche, lessico-semantiche. Inizia, inoltre, a essere sempre più netta la differenza tra linguaggio scritto e parlato dacché il primo, a differenza del sistema orale, permette di trasmettere informazioni attraverso messaggi che superano

le barriere del tempo. Lo scrivente possiede, in effetti, il tempo necessario per riflettere prima di elaborare un testo scritto. Oltre quest'importante caratteristica, la composizione scritta presenta delle peculiarità che è bene menzionare: la *correttezza* o *grammaticalità*, la *coesione*, la *coerenza*, l'*adattamento*, la *variazione* e la *presentazione*. In merito alla prima, si può affermare che si fa riferimento a quelle regole linguistiche utili alla costruzione di frasi grammaticalmente corrette che risultino comprensibili; il termine *coesione* rimanda all'uso dei segni di interpunzione, connettori del discorso e gli articoli che è necessario utilizzare per collegare le diverse parti del testo e renderlo, dunque, coeso; la *coerenza*, d'altra parte, fa riferimento alla natura pragmatica e semantica del testo; l'*adattamento* sposta l'attenzione sulle varietà dialettali o standard e sul registro che l'alunno deve adottare quando vuole scrivere un testo; la *variazione* si riferisce alla varietà del lessico utilizzato; per ultimo, la *presentazione*, vale a dire, gli aspetti formali e la tipografia del testo. Per sapere scrivere un elaborato, l'alunno deve essere a conoscenza delle tre fasi che compongono il processo compositivo: *pianificazione*, *scrittura* e *revisione*. La prima fase è essenziale perché riguarda il momento in cui lo scrittore organizza i contenuti che vuole trasmettere con il fine di rispettare l'obiettivo prefissato. Quella di scrittura è la fase immediatamente successiva poiché lo scrittore mette per iscritto le idee annotate durante il momento di *pianificazione*; per ultimo, la *revisione* in cui l'alunno riguarda il testo e cerca di captare e correggere possibili errori commessi in fase di scrittura. Il ruolo dell'insegnante è necessario a far comprendere allo studente l'importanza di sviluppare delle *strategie di scrittura*, ossia quei meccanismi che deve mettere in atto per poter comunicare per iscritto. Lo studente, d'altra parte, in quanto soggetto attivo nel processo di apprendimento, deve assimilare le conoscenze che gli vengono trasmesse dal docente per poter arrivare ad avere le competenze necessarie per scrivere un corretto elaborato.

Gli ultimi due paragrafi del capitolo sono incentrati sull'insegnamento della grammatica e del lessico. Come suggeriscono gli autori Martí Sánchez e Ruiz Martínez (2017), la grammatica è essenziale perché permette all'essere umano di comunicare con gli altri. Per questa ragione, è fondamentale inserire l'insegnamento di quest'abilità nel piano didattico degli studenti. Quando si insegna la grammatica di una seconda lingua, gli insegnanti creano degli esercizi per testare le conoscenze dei loro studenti. Queste attività permettono di venire a conoscenza dei fenomeni linguistici che si verificano nella lingua

oggetto e che sono ritenuti fondamentali per il loro apprendimento. In particolar modo, parlando di grammatica si prende qui in esame l'uso dei tempi verbali e delle preposizioni dal momento che vengono ritenuti elementi che creano maggiori difficoltà durante la fase di apprendimento dello spagnolo da parte di non nativi. Dei tempi verbali, in particolar modo, bisogna prestare attenzione ai concetti di *temporalità linguistica* e *aspetto verbale*. La temporalità linguistica fa riferimento alla necessità di considerare i rapporti di anteriorità, posteriorità e simultaneità intrinseci nel verbo. Un tempo verbale rimanda, infatti, a un discorso che può essere precedente, successivo o contemporaneo al momento in cui una frase viene pronunciata. Pertanto, non sempre i due momenti coincidono. L'aspetto verbale rimanda inoltre a come una situazione si sviluppa e prende forma. Le preposizioni, d'altra parte, permettono di unire due o più elementi e specificare la relazione tra questi; hanno un significato ben preciso e, pertanto, bisogna conoscere l'utilizzo di ciascuna di queste poiché cambiando una preposizione all'interno di una frase, cambia il l'intero significato della stessa. Rísquez Aguado (2011) ribadisce il fatto che un buon metodo per insegnare le preposizioni è quello di utilizzare degli schemi o dei disegni; in questo modo, risulterà più veloce e semplice per lo studente memorizzarle. D'altra parte, la difficoltà di imparare il lessico di una lingua straniera risiede nel fatto che si tratta di un sistema aperto, dunque tutti gli esseri umani nel corso della vita hanno l'opportunità di apprendere nuove unità lessicali. Non basta, infatti, conoscere una parola e il suo significato, bisogna sapere anche come utilizzarla, in quale contesto e a quali altre parole può essere associata. Nonostante le presenti difficoltà nell'apprendere il lessico, il suo insegnamento è fondamentale perché, esattamente come per la grammatica, conoscere il vocabolario di una seconda lingua permette di poter comunicare con gli altri. Come sottolineano Lahuerta Galán, Pujol Vila (2009), il ruolo dell'insegnante diventa ancora una volta cruciale poiché egli deve fornire gli strumenti necessari e sufficienti affinché gli studenti possano utilizzare autonomamente e correttamente le nuove parole. Inizialmente, infatti, gli studenti tendono a tradurre le parole della L2 associandole a quelle che corrispondono al bagaglio lessicale della loro lingua madre. È importante, invece, che costruiscano un nuovo dominio lessicale che permetta loro di padroneggiare la lingua straniera. Le lezioni impartite dagli insegnanti possono essere dei corsi generali, durante i quali si seleziona il vocabolario in base a diversi parametri quali il livello degli studenti, l'argomento da trattare, il tipo di attività da svolgere, o specifici, dove il lessico

si riduce a una determinata area. Il contesto, in entrambi i casi, aiuta lo studente a capire tanto il significato della parola quanto come può questa essere utilizzata. Anche nel caso dell'insegnamento del lessico, come per la grammatica, si consiglia di utilizzare degli schemi o immagini per facilitare l'apprendimento giacché delle lunghe liste di vocaboli non porterebbero a un apprendimento efficace di questi.

Il secondo capitolo del lavoro di tesi propone un'unità didattica per gli studenti di spagnolo come lingua straniera. Quando si parla di unità didattica, bisogna menzionare il concetto di curricolo. Come segnala Paredes García (2017), il termine fa riferimento ai concetti di *pianificazione, attuazione e valutazione* nell'ambito dell'insegnamento. La teoria curricolare, difatti, presta attenzione tanto all'organizzazione e successiva pianificazione dei piani didattici, quanto alla valutazione degli studenti e, per questa ragione, viene considerata la base delle unità didattiche. Il curricolo presenta delle caratteristiche importanti: definire gli obiettivi, selezionare dei contenuti, scegliere una metodologia, stabilire dei criteri di valutazione. Gli obiettivi permettono di stabilire quali sono le finalità che si vogliono perseguire durante il processo educativo; i contenuti fanno riferimento a quali argomenti si vuole trasmettere agli alunni; la metodologia, d'altra parte, spiega, per l'appunto, quale metodo si vuole utilizzare durante il processo di insegnamento; per ultimo, la valutazione, quindi l'analisi del rendimento degli studenti. Esistono due modelli curricolari per l'insegnamento delle lingue: il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* e il *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Il primo viene considerato la base del processo di insegnamento in tutta Europa e ha come obiettivo quello di pianificare tanto i programmi di apprendimento di lingue straniere quanto i certificati linguistici e promuovere l'apprendimento indipendente degli alunni. Il secondo contiene le linee guida per l'insegnamento della lingua spagnola come lingua straniera. La pianificazione didattica, dunque, è una delle fasi chiave della teoria curricolare e consiste in elaborare un piano didattico da impartire a un corso di alunni. Per creare un'unità didattica che sia efficiente, l'insegnante deve poter rispondere ad alcune domande. Deve, innanzitutto, chiedersi che tipo di attività vuole far svolgere ai suoi studenti, tenendo conto tanto delle loro conoscenze quanto delle loro necessità per comprendere che tipo di esercizio proporre loro. Inoltre, è importante che tenga a mente quali siano gli obiettivi degli esercizi proposti; quali conoscenze vuole che apprendano tramite la realizzazione degli esercizi, e, per ultimo, come intende



valutare i risultati dei suoi alunni. Oltre a cercare una risposta a questi interrogativi, è importante che l'insegnante tenga in considerazione alcuni fattori importanti che inevitabilmente influenzano l'organizzazione didattica. Prima di tutto, il contesto socioculturale, visto che le condizioni socioeconomiche e culturali della città e le relazioni interpersonali degli studenti influenzano il modo in cui gli alunni apprendono una nuova lingua. Questa prima analisi permette al docente di capire quale tipo di contenuti presentare nelle sue attività. Secondariamente, il centro educativo, vale a dire se l'alunno sta apprendendo una lingua straniera a scuola o fuori il contesto scolastico, ad esempio, se sta seguendo delle lezioni private. Il tempo, inoltre, è un altro fattore che bisogna considerare dal momento che i corsi scolastici possono essere più o meno brevi; la loro durata influenza il modo in cui l'intera lezione viene svolta; gli alunni, poiché sono le persone a cui viene proposta l'intera pianificazione didattica e, conseguentemente, è necessario saper riconoscere e apportare un'analisi delle loro necessità. Riuscire a trovare risposta a questi interrogativi permette al docente di capire qual è il livello che gli alunni devono raggiungere alla fine del corso e quali sono i contenuti da proporre durante le lezioni.

Per quanto riguarda i livelli, secondo il *Quadro* e l'*Instituto Cervantes* vanno dall'A1 al C1, da un livello in cui gli studenti non hanno nessuna conoscenza della lingua che vogliono studiare, a uno intermedio, fino a raggiungere quello avanzato che permette loro di dominare perfettamente la lingua straniera. I contenuti, d'altra parte, possono essere di vario tipo: contenuti di grammatica, lessico, fonologia, ortografia; quelli che rimandano ai contenuti socioculturali; e, infine, quelli che riguardano la pragmatica della lingua. Come affermato precedentemente, dopo aver stabilito gli argomenti da trattare, l'insegnante deve scegliere la metodologia da utilizzare, ossia tutte quelle tecniche e strategie che saranno utili agli studenti per raggiungere l'obiettivo prefissato.

Nello specifico, in questo lavoro viene presa in analisi la serie spagnola *Las chicas del cable*. L'obiettivo è quello di proporre un'unità didattica con il proposito di sviluppare le competenze linguistiche per poter dominare una seconda lingua mediante la realizzazione di esercizi di comprensione, scrittura e lessico. L'unità, intitolata "Aprender la lengua española mediante un soporte audiovisual: *Las chicas del cable*" è stata presentata nel mese di maggio 2023 a studenti di lingua spagnola del corso di laurea magistrale in *Strategie per la comunicazione* dell'Università degli Studi di Padova, *Comunicare in*

*spagnolo*. Gli alunni dovevano eseguire gli esercizi durante una lezione dalla durata di un'ora e mezza per mostrare l'efficacia di apprendere e migliorare una seconda lingua grazie alla visione di frammenti audiovisivi in lingua originale. Si è cercato di promuovere inoltre il dialogo tra alunni e insegnante creando, in tal modo, un contesto cooperativo e stimolante. La valutazione del rendimento degli studenti è, pertanto, una valutazione continua che si realizza durante tutto il processo di apprendimento degli studenti. Le attività proposte riprendono i temi principali della serie tv, in particolar modo quello della comunicazione e il ruolo della donna. Vengono presentati due esercizi di comprensione audiovisiva: il primo è costituito da domande che permettono di verificare se gli alunni hanno compreso i dialoghi tra i protagonisti della serie; il secondo è un questionario incentrato sull'importanza della sottotitolazione nella didattica. D'altra parte, viene chiesto loro di elaborare un testo scritto riassuntivo del contenuto del video. Per quanto riguarda gli esercizi di grammatica, viene proposta un'attività sul tempo presente dell'indicativo e una sull'uso delle preposizioni. Per ultimo, gli studenti vengono invitati a svolgere due esercizi di lessico, nel primo devono inserire le parole proposte negli spazi mancanti; nel secondo devono unire i vocaboli suggeriti alla loro definizione. Gli alunni hanno avuto a disposizione qualche minuto di tempo per svolgere in completa autonomia ciascun esercizio per poi correggerlo e risolvere eventuali dubbi in gruppo. Nel primo esercizio, dunque è stata verificata la loro capacità d'ascolto. In questo caso, nessuno di loro ha mostrato di avere particolare difficoltà di comprensione; difatti, non è stato necessario ascoltare per più di due volte il frammento. Nella seconda attività, gli alunni hanno confermato l'utilità dei sottotitoli nell'apprendimento di una lingua straniera. Nell'esercizio di scrittura, hanno dato prova di saper scrivere testi coerenti, ben organizzati, dimostrando di aver compreso il materiale audiovisuale. Per quanto riguarda la grammatica e il lessico, gli studenti hanno coniugato correttamente i verbi al presente dell'indicativo e utilizzato nella maniera appropriata le varie preposizioni; inoltre, hanno mostrato una forte capacità di comprensione del contesto, del lessico e del suo significato. Presentare l'attività didattica a studenti universitari del corso di *Strategie per la comunicazione* è stata un'esperienza arricchente e costruttiva che ha confermato, ancora una volta, l'effettiva possibilità di imparare una lingua (lo spagnolo) mediante la visione di una serie televisiva in lingua originale.

Il terzo e ultimo capitolo si focalizza sulle questioni storiche, socioculturali e linguistiche de *Las chicas del cable*. Dal punto di vista storico, la serie televisiva si svolge durante gli anni 20 e 30 del ventesimo secolo. Pertanto, è importante mettere in risalto gli avvenimenti storici di quel periodo. Le varie stagioni della serie, infatti, propongono un excursus storico del passato spagnolo dalla monarchia di Alfonso XIII alla Guerra Civile. Questo è stato possibile grazie alla trascrizione dei dialoghi tra i personaggi principali che mettono in risalto i cambiamenti, i tumulti e le tensioni politiche di quel periodo che portarono alla fine del regime monarchico, alla nuova Repubblica spagnola e successiva Guerra Civile con la dittatura di Francisco Franco. È essenziale riportare questi avvenimenti poiché hanno senz'altro contribuito a rendere il paese spagnolo ciò conosciamo oggi.

Oltre ai riferimenti storici, nel secondo paragrafo del capitolo viene analizzato il ruolo della donna, specificatamente come questa viene rappresentata nei programmi televisivi, ponendo poi l'attenzione sulle donne della serie tv presa in analisi. Difatti, tra i temi ricorrenti nelle trasmissioni televisive, molti fanno riferimento alla relazione impari tra uomo e donne e come queste ultime vengono raffigurate in una posizione di sottomissione. La televisione continua a offrire un'immagine errata e obsoleta della donna, immagine che indubbiamente influenza il comportamento dell'essere umano. Si corre il rischio, dunque, che la società dia per veritiere e corrette le rappresentazioni proposte. In quanto importante mezzo di comunicazione, la televisione dovrebbe prestare attenzione ai contenuti che offre per cercare di scardinare i pregiudizi relativi al ruolo della donna e alla relazione di quest'ultima con l'uomo. La figura femminile viene inoltre rappresenta assumendo il ruolo di casalinga, madre o sposa, mentre è l'uomo che ricopre le posizioni lavorative più importanti. Ciononostante, grazie ai cambiamenti socioculturali degli ultimi anni, la donna ha iniziato ad acquisire una nuova identità e i programmi televisivi si stanno lentamente convertendo in testimoni delle loro conquiste sociali. *Las chicas del cable* ripropone queste problematiche relative al ruolo della donna e, pertanto, si presenta un'analisi di tutte le figure femminili principali: Lidia Aguilar, Carlota Rodríguez de Senillosa, Ángeles Vidal, Marga Suárez, Sara Millán e Elisa Cifuentes perché ognuna di esse testimonia le ingiustizie sociali. Lidia, infatti, viene rappresentata in contrapposizione a due personaggi: da una parte, l'ispettore Beltrán che incarna il sistema patriarcale e, dall'altra, Doña Carmen, la quale si oppone al matrimonio

tra la donna e il figlio Carlos. Carlota subisce le minacce da parte del padre che non accetta il suo lavoro da centralinista dal momento che appartiene a una famiglia benestante; Ángeles soffre continuamente abusi fisici da parte del marito che pretende che smetta di lavorare per dedicarsi esclusivamente alle faccende domestiche e alla figlia; Marga viene rappresentata come una donna fragile, incapace di affrontare le tensioni sociali e politiche; Elisa è considerata dalla sua famiglia, in particolar modo dalla madre Doña Carmen, inadatta a portare avanti gli affari dell'azienda; per ultimo, Sara subisce continue molestie per il suo sentirsi bene nel corpo di uomo e amare una donna, Carlota. Il tema dell'omosessualità e transessualità viene analizzato nella sezione successiva del capitolo. Sia omosessuali che transessuali vengono perseguitati e internati in carceri o manicomi perché considerati persone malate da dover essere curate.

Infine, vengono trattate le conoscenze linguistiche che possono essere acquisite durante la visione della serie. Precisamente, vengono analizzate alcune tematiche grammaticali considerate ostili dagli studenti durante il loro periodo di apprendimento e si mostrano alcune espressioni tipiche del linguaggio colloquiale e volgare che permettono allo spettatore di immergersi completamente nella vita quotidiana dei personaggi e conoscere la loro cultura. Vengono, dunque, spiegate le perifrasi verbali, i verbi in spagnolo che reggono una preposizione, *ser* e *estar*, la differenza tra indicativo e congiuntivo e *por* e *para*, riportando come esempi frasi di dialoghi tra i gli attori.

L'obiettivo principale di questa tesi, ovvero mostrare l'effettiva possibilità di apprendere e migliorare lo spagnolo grazie a un materiale audiovisivo, è stato raggiunto. È importante che ogni insegnante sia consapevole dell'importanza di utilizzare metodi innovativi come le serie televisive per la sua pianificazione didattica poiché questi permettono all'alunno, non solo di entrare in contatto con il linguaggio reale parlato dai nativi, ma di apprendere in maniera più semplice e immediata una seconda lingua.