Cine, cultura y traducción: los referentes culturales del español en lengua alemana desde los ojos del inmigrante del régimen franquista

Isidoro Ramírez Almansa
Universidad de Córdoba, España

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo demostrar cómo a través de la traducción en la clase de ELE y al combinarla en una actividad con otros elementos es posible desarrollar la competencia intercultural, a la vez que se adquieren y refuerzan contenidos lingüísticos. Para ello, analizaremos en primer lugar qué es la competencia intercultural y el lugar que ocupa en obras de referencia como el MCER o el PCIC. Posteriormente, estudiaremos la importancia del elemento audiovisual en la clase de ELE, más concretamente la película. Igualmente, examinamos el papel que ha desempeñado la traducción como recurso en la clase de ELE. Por último, proponemos una actividad en la que se aúna la traducción de los referentes culturales y la película *Un Franco, 14 pesetas*. Con nuestra propuesta pretendemos ofrecer una actividad que ayude a desarrollar la competencia intercultural del alumnado de ELE sin olvidar el aspecto lingüístico teniendo los estudiantes un papel activo y adquiriendo el rol de mediador cultural.

Palabras clave: competencia intercultural, traducción, película, cultura, ELE, lenguas extranjeras, referente cultural.

1. La cultura en la clase de lenguas extranjeras

Hoy día, es innegable que la cultura es un elemento que debe estar presente en los contenidos de cualquier asignatura de ELE. Desde hace unos años, la universidad y los docentes han comprendido que el aprendizaje de una lengua implica algo más que el mero hecho de adquirir conocimientos lingüísticos.

Ya en el año 1972 Hymes habló del concepto de *competencia comunicativa* y afirmó que no basta con saber una lengua, sino que es necesario saber utilizarla para comunicarse en un determinado contexto de la sociedad. Posteriormente, Canale y Swain (1980) dividen la competencia comunicativa en cuatro subcompetencias: gramatical o lingüística, discursiva, estratégica y sociolingüística.

Asimismo, Byram y Zárate (1997) añaden la competencia intercultural que se compone de:

- cambio de actitud: capacidad para dejar a un lado las percepciones etnocéntricas y actitudes de la cultura origen (C1) y comunicarse estando a caballo entre la cultura nativa y la extranjera;
- aprendizaje a través de la experiencia, es decir, aprender la lengua enmarcada en su uso;
- capacidad para interpretar y concebir los significados, contenidos culturales y creencias de la otra cultura desde otro punto de vista;
- aprendizaje de nuevos conocimientos culturales implícitos y explícitos necesarios en cualquier interacción específica.

Con posterioridad, Miquel (2004) añade otra subcompetencia: la sociocultural. Estas investigaciones han contribuido a que el componente cultural esté presente en la didáctica de ELE. Denis y Matas Pla (2009, pp. 91-92) en su estudio aportan una serie de objetivos, que como docentes de lenguas extranjeras (a partir de aquí LE) debemos marcarnos en la enseñanza del componente cultural en clase:

- concienciar al alumnado de que la C1 no es universal;
- Concienciar al alumnado de las representaciones de su cultura y hacerle considerar su grado de veracidad;
- relativizar los puntos de vista de la cultura meta (C2), es decir, dar al alumnado la oportunidad de concebir la realidad desde otra cultura para que sea consciente de lo variado y diverso de cada una de ellas.;
- establecer puentes dentro de la C2 con el fin de que el alumnado conozca o reconozca cómo funciona la C2 y poder así establecer la comunicación con los miembros de la otra cultura;
- inculcar al alumnado el deseo personal de aprender y vivir la C2 para integrar aspectos de la C2 que le permitirán relacionar las dos culturas.

1.1. La competencia comunicativa intercultural en el MCER y el PCIC

Cuando la presencia de la competencia intercultural se consolidó fue con la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas* (en adelante, MCER), en el que se recoge cómo se deben aprender, enseñar y evaluar las lenguas, y también se presentan una serie de pautas que el docente y el alumnado deben seguir. Al analizar el MCER, se desprende la idea de que el docente debe lograr que el alumno sea un hablante plurilingüe, con una competencia intercultural que le permita comunicarse, huyendo de la idea de dotarlo de dos formas de hablar o comportarse sin ninguna relación entre ellas.

Tras la publicación del MCER dedicado a la enseñanza y aprendizaje de cualquier LE, el Instituto Cervantes publicó el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español* (en adelante, PCIC). El PCIC podría considerarse como una guía para tener en cuenta a la hora de diseñar cualquier asignatura de ELE. En cuanto al tratamiento de la cultura el PCIC, diferencia tres dimensiones que el alumnado posee, estando todas relacionadas entre sí, pero concebidas desde diferentes puntos de vista. Las tres dimensiones son el aprendiente como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. Cada dimensión tiene un campo de actuación concreto en el que se abarcan diferentes aspectos y muestra una serie de objetivos que deben alcanzarse dentro de esa dimensión. En este punto es importante poner de relieve que el PCIC distingue entre doce niveles de referencia, de los cuales tres (saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales y referentes culturales) están dedicados a cómo abordar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que componen la competencia intercultural. El PCIC entiende la competencia intercultural como la ampliación de la personalidad social del alumnado, con el objetivo de que este pueda desenvolverse y adaptarse a cualquier contexto que implique la comunicación con hablantes de otras lenguas y culturas, o bien la interpretación de hechos y productos culturales diferentes a los de su propia cultura. Cada nivel de referencia habla de habilidades y actitudes que el alumnado debe aprender.

1.2. Desarrollo de la competencia intercultural

Como ya hemos mencionado anteriormente, el PCIC afirma que el componente intercultural del alumno se compone de tres dimensiones: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. A su vez, el PCIC elabora un inventario que permite el desarrollo de las habilidades y actitudes interculturales que, al ser aprendidas por el alumnado, les dan la oportunidad de acercarse a otras culturas desde la interculturalidad.

Las habilidades que conforman la competencia intercultural son la capacidad de observar e interpretar los elementos culturales y socioculturales de la comunidad con la que se tiene contacto desde diferentes puntos de vista; abandonar los estereotipos; relacionarse de manera eficaz en un entorno social y cultural desconocido sin importar las diferencias culturales; la posibilidad de actuar como mediador al tender puentes para

fomentar la comunicación entre miembros de diferentes culturas; minimizar en la medida de lo posible las reacciones producto del choque cultural y con ello evitar también cualquier posible conflicto.

Para que el alumno adquiera las anteriores competencias debe ir incorporando poco a poco los conocimientos culturales fruto de su experiencia; la conciencia intercultural con la que percibe la nueva cultura siendo consciente de las semejanzas y divergencias entre la C1 y la C2 le posibilita comprenderlas al conocerlas; la capacidad para relacionar las culturas y comunicarse con personas o productos culturales de otras culturas y adquirir en cierta manera el papel de mediador cultural evitando así el conflicto; la capacidad para disminuir o hacer desaparecer sentimientos poco positivos y, en su detrimento, potenciar la empatía, el aperturismo y el interés hacia creencias, valores, sentimientos, etc. diferentes a los suyos. Por último, debe participar de manera reflexiva en toda situación que se enmarque dentro de una experiencia intercultural, para así seguir aprendiendo y adquiriendo nuevas destrezas y actitudes.

Al hablar del desarrollo de la competencia intercultural no podemos olvidar el modelo elaborado por Bennett (2013) y en el que distingue seis etapas:

- Negación: la C1 representa su única realidad.
- Defensa: el alumno comienza a ser consciente de las diferencias entre ambas culturas, pero las concibe como una amenaza a su propia realidad. La C1 se percibe como un 'nosotros' y la C2 como un 'ellos', siendo el 'nosotros' superior al 'ellos', al considerar la C1 como la única verdadera.
- Minimización: se reducen las diferencias culturales y el alumno aprende que existen experiencias físicas y psicológicas compartidas por todas las culturas, por lo que existen valores y creencias que van más allá de los confines de cada cultura.
- Aceptación: se acepta que existen dos realidades distintas, no se está de acuerdo con todo, pero sí se va abandonando el etnocentrismo. Aún en esta etapa el alumno no posee los conocimientos suficientes de la otra cultura como para adaptar su comportamiento a contextos culturales diferentes.
- Adaptación: el alumno presenta una conducta alternativa adecuada en contextos culturales diferentes. En esta etapa el alumno se siente como si estuviese participando en la otra cultura.
- Integración: el alumno ya es todo un mediador cultural al haber tendido puentes culturales entre ambas culturas.

1.3. ¿Qué contenidos culturales debemos enseñar?

Algo que no se concreta en el PCIC o en otras obras sobre el mismo tema es qué cultura debemos enseñar o qué vamos a enseñar como docentes. En cierto modo nos encontramos atrapados, según palabras de Clifford (1992, p. 45) en una especie de telaraña tejida por nosotros mismos, al ser además de docentes, agentes culturales. Ante

esta pregunta sin respuesta, como profesores debemos realizar actividades que ayuden al alumnado a adquirir las destrezas recogidas en el PCIC y el MCER, por lo que la variedad de actividades, así como la manera de llevarlas a cabo, es enormemente diversa. No obstante, sí encontramos algunos estudios realizados sobre qué contenidos de la cultura son relevantes para su inclusión en clase. Hablamos del estudio de Fernández y Pozzo (2013, p. 34) en el que analizaron a través de una encuesta qué grado de importancia le otorgaban los profesores de ELE a una serie de componentes como parte de la competencia intercultural. Los resultados quedan reflejados en la siguiente tabla:

Componente	Muy importante
Conocimiento sobre las reglas de conducta y cortesía de la cultura meta	90%
Habilidad de aceptar que las personas son diferentes	84%
Conocimientos sobre los valores, tradiciones y estilo de vida de la cultura meta	81%
Habilidad para comparar y reflexionar sobre diferentes culturas, incluida la propia	72%
Destreza para evitar posibles conflictos en la comunicación con el otro	71%
Mayor comprensión de la cultura propia	48%
Conocimiento de la historia y la sociedad de la cultura meta	48%
Conocimiento de las obras literarias de la cultura meta	25%
Conocimiento de las obras artísticas de la cultura meta	19%

Tabla 1. Resultados encuesta sobre importancia de los contados culturales en clase de ELE

Al analizar estos datos podemos hacernos una idea de qué elementos consideran los profesores de ELE más importantes a la hora de decidir qué contenidos debemos incluir en la enseñanza del componente cultural. Asimismo, al abordar este tema es necesario mencionar el estudio de Ortiz Lara (2018) en el que realiza una encuesta a estudiantes de español. En su estudio, el investigador les hizo una serie de preguntas, entre la que se encontraba la de qué elemento cultural había dificultado más su aprendizaje. Algunos contestaron que ninguno, pero otros sí aportaron diferentes respuestas que podrían sintetizarse en la forma de hablar o los comportamientos para comunicarse propios de cada cultura hispana, dado que cada país presenta pautas diferentes. Muchos manifestaron que el saludo con dos besos propio de la cultura española y de otras culturas hispanas es algo que les incomoda bastante. Otro aspecto

cultural que señalaron los estudiantes como un obstáculo en su aprendizaje fue el conocimiento de costumbres y aspectos sociológicos de las diferentes culturas hispanas (política, historia y forma de ser de la sociedad). Estos datos evidencian que los alumnos están lejos de convertirse en el hablante intercultural, a la vez que los podemos tomar como muestra para saber qué aspectos de la cultura son los que provocan más obstáculos al alumnado.

1.4. Cómo enseñar la cultura

Los docentes nos enfrentamos a numerosos inconvenientes al querer incorporar el componente cultural en clase, dado que los alumnos no se encuentran inmersos en la cultura extranjera y les es imposible tener una visión real de la misma, por lo que, si les proporcionamos una enorme cantidad de información, les va a ser imposible asimilarla y acabarán cayendo en adoptar una actitud pasiva. El estudio de Fernández y Pozzo (2014, p. 2) abarca los problemas de los docentes a la hora de enseñar la competencia intercultural y afirma que los principales obstáculos son: falta de tiempo debido a la necesidad de concentrarse en la gramática y la expresión oral y escrita; falta de materiales; necesidad de adaptarse a las exigencias del examen; no se evalúa la competencia intercultural; falta de claridad sobre el concepto de competencia intercultural y falta del elemento intercultural en la formación del docente. De su afirmación se desprende que la mejor opción para incorporar lo cultural en clase es la combinación de este componente con la enseñanza de los aspectos lingüísticos. En este punto de nuestro trabajo cobra gran importancia el estudio de Denis y Matas Pla (2009, p. 4) en el que se afirma que para que el alumnado adquiera y desarrolle competencias, se deben incorporar tres aspectos: pragmático, afectivo y cognitivo. Y es en el aspecto pragmático desde el que el alumno puede ponerse en situación y actuar como "mediador cultural", desde el nivel más básico, como por ejemplo contextualizar situaciones del día a día en las que el alumno debe solucionar problemas de índole cultural específica, hasta problemas gradualmente mayores de tipo cultural y sociocultural. La función del aspecto cognitivo permite al alumnado aprender contenidos culturales que, sumados a sus capacidades intelectuales, les ayudan a comprender cada cultura. Por último, el aspecto afectivo se encarga de comprometer al alumno en el aprendizaje de la nueva cultura y le da la oportunidad de ser consciente del hecho de que existen elementos de su propia identidad que no conoce al entrar en contacto con otras culturas.

2. El cine en la clase de ELE como herramienta didáctica

En esta sección mostraremos por qué el cine es una excelente herramienta didáctica en el aprendizaje de ELE. De entre el amplio abanico de productos audiovisuales nos hemos decantado por la película, dado que la película es un testimonio que representa una amplia mayoría de temas de tipo social, literario, filosófico, histórico, etc. Además, tiene una gran

capacidad de transmisión y fácil acceso gracias al auge de lo digital y su gran acogida por parte del público. En este punto cobra gran importancia Amenós:

> (…) Una película es sin duda un documento real, fruto de la labor creativa de un equipo, y fruto a la vez de la sociedad en la que nace y que la consume como producto cultural y/o espectáculo de entretenimiento (1999, citado en Mathur 2008, p. 39).

Esta definición de película como producto cultural y reflejo de la sociedad en la que se produce y visualiza, la configura como un perfecto elemento para la clase de ELE al estar empapado de cultura de una forma realista y ser el reflejo de la sociedad que representa. En la literatura disponible, podemos encontrar varios estudios que nos hablan sobre los beneficios de la película como elemento didáctico en la clase de ELE, como, por ejemplo, el de Baddock (1996, citado en Mathur 2008, p. 47) en el que destaca que la película enmarcada en la clase de ELE tiene varios usos:

- introduce nuevos temas de conversación;
- motiva a los estudiantes;
- ayuda a desarrollar la comprensión auditiva;
- introduce, ilustra y refuerza nuevos aspectos lingüísticos;
- refleja aspectos culturales;
- sirve para implementar tareas derivadas como expresión escrita, juegos de roles, etc.

Calvo Martínez también defiende el carácter auténtico del cine, en el que los elementos lingüísticos y socioculturales reflejan la realidad:

> Este tipo de documentos no necesita facilitar la lengua, por lo que su mensaje está expresado de forma natural y no falsificada ni "adaptada". Los registros de lengua, gestos, comportamientos, y elementos socioculturales corresponden a la realidad… Es el mejor medio para poder modificar las imágenes mentales que sobre otra cultura hemos elaborado apriorísticamente… Nos permite, además, detenernos en un momento determinado para analizar, estudiar, reconocer los aspectos que más nos interesen (Calvo Martínez, 2002, pp. 59-60).

En este sentido creemos que el cine aporta muchas ventajas, a través de él podemos reflejar aspectos lingüísticos y socioculturales que sería imposible aunar en cualquier actividad escrita. No obstante, cada película o fragmento responderá más a unas necesidades que a otras, es decir, según el tipo de película podremos aprender más el uso de la lengua en un contexto determinado. Por ejemplo, una película en la que se refleje el habla de unos personajes de una capa social baja será un buen ejemplo del uso del lenguaje coloquial. De hecho, Amenós (1999) destaca este aspecto en su trabajo en el que afirma que debemos prestar atención a la elección de la película teniendo en cuenta su historia, estructura, personajes, lenguaje e imágenes y contemplando cuándo, cómo, por

qué y para qué sería la opción adecuada.

Además, el elemento audiovisual redunda de manera positiva en el alumnado, dado que lo audiovisual además de hacer la actividad más atractiva y motivadora aumenta su poder de retención. Soler Pardo (2017, p. 176) expresa en su estudio que el alumno, al escuchar en clase retiene el 5% de la información, el 10% al leerla e incluso hasta un 30% al visualizarla; este porcentaje aumenta hasta el 75% cuando se realiza una actividad sobre el elemento visionado y al compartir y discutir la información entre estudiantes se es capaz de retener hasta el 90%. Es por ello que la película es un excelente recurso que ayuda a una mejor retención de la información del alumnado.

Al hablar del cine en la clase de ELE, no podemos ignorar el estudio de Singh y Mathur (2010) que, pese a haberse realizado hace ya 10 años, refleja cómo los estudiantes aceptan de buena manera la película como herramienta didáctica. En dicho estudio el autor preguntó a sus estudiantes, entre otras cosas, el tipo de material que deseaban que su profesor utilizase. El 55% de los alumnos de la primera universidad respondió "materiales audiovisuales" y el 42% de la segunda universidad dio la misma respuesta. Estos datos evidencian el deseo del alumnado por la inclusión del material audiovisual en la clase de ELE, al menos en el caso de la India y a nivel universitario.

3. La traducción en la clase de ELE como herramienta didáctica

El papel de la traducción como herramienta pedagógica en la clase de LE se ha visto cada vez más relegado con la llegada de otros enfoques en la enseñanza de LE, como el método comunicativo. El método gramática-traducción era el empleado en la enseñanza de lenguas clásicas como el latín y el griego y a partir de los años 60-70, su uso se consideró como algo anacrónico y obsoleto que no responde a las necesidades de los estudiantes ni ayuda a adquirir las competencias recogidas en el MCER o el PCIC. Sí estamos de acuerdo con algunas de las críticas que ha recibido este método como, por ejemplo, la ausencia de actividades que ayuden a desarrollar competencias orales, auditivas o culturales. A pesar de estas críticas, consideramos que la traducción sí tiene un valor pedagógico. Mi formación como traductor e intérprete y profesor de ELE, así como mi experiencia de profesor de ELE, profesor de traducción y profesor de alemán aplicado a la traducción me ha hecho consciente de que a través de la traducción sí se pueden adquirir nuevos conocimientos y reforzar los ya aprendidos. Es una herramienta que considero más que útil en la clase de ELE, aunque con tal afirmación no quiero determinar que debe ser la única. La traducción debe convivir en la clase de ELE con otros recursos y técnicas.

Caballero Rodríguez (2009, p. 339) en su estudio recoge las principales críticas que recibió el modelo gramática-traducción:

- la traducción no se considera una técnica que puede ser aprendida, sino un arte;
- está alejada de lo real y es artificial;

- entraña problemas de gran dificultad que provocan la frustración del estudiante;
- la traducción está alejada de poner en práctica la que se consideran las cuatro destrezas básicas del lenguaje: escritura, lectura, capacidad de comprensión auditiva y expresión oral;
- se considera contraproducente al hacer concebir al estudiante la LE desde su propia lengua materna;
- da al estudiante la sensación de que es imposible encontrar equivalentes formales entre las dos lenguas;
- para poner en práctica la traducción de manera adecuada, se requiere un alto nivel de lengua, casi nativo, de las ambas lenguas.

Mi experiencia personal, tanto en mi proceso de aprendizaje y desarrollo profesional, como en el de mis alumnos me ha desmontado algunas de estas críticas. Algunas tienen sentido en la clase de ELE si solo se contempla el método gramática-traducción y no combinado con otras actividades. Tras el desprestigio de la traducción en la clase de ELE, ha habido algunos autores que sí han defendido está técnica, tales como Duff (1989), Malmkjaer (1998), Carreres (2006) o Caballero Rodríguez (2009). A pesar de la defensa de los teóricos, la presencia de la traducción en la clase de ELE sigue siendo limitada. Por ejemplo, Carreres (2006, p. 15) manifiesta que sí existen estudios que avalan el valor pedagógico de la traducción, pero no se elaboran materiales que la incorporen.

Caballero Rodríguez (2009, pp. 341-342) elabora, a nuestro juicio, un más que acertado resumen de los motivos que justificarían la inclusión de la traducción en la clase **de** ELE:

- La traducción a la lengua materna es una estrategia de aprendizaje de la que el alumno hace uso con bastante frecuencia. Este tipo de traducción se llama *silent translation* o traducción interiorizada (Titford y Hieke. 1985, p. 78; Hurtado Albir 1999, p. 13: Carreres 2006, p. 13). Si este proceso está supervisado por el profesor, sería una práctica beneficiosa para el alumno.
- Dado el nivel de globalización de nuestra sociedad actual, la traducción es una actividad práctica muy útil.
- El estudiante adquiere un conocimiento más profundo de la estructura, significado y uso de la lengua tanto de la lengua materna como de la extranjera al emprender la búsqueda de soluciones para los problemas que presenta la traducción
- La traducción hace al estudiante consciente de las diferencias semánticas, sintácticas, de estilo y culturales.
- El estudiante al practicar la traducción es consciente de las similitudes y divergencias entre las lenguas, lo que le ayuda a evitar errores frecuentes (uso de activa y pasiva en cada lengua, por ejemplo).

- El estudiante aprende que la traducción no consiste en sustituir palabra por palabra de una lengua a otra (Côte, 1990). En este proceso aprenden que no existen equivalencias tal cual de palabras, expresiones, etc.
- El estudiante adquiere el rol de mediador cultural del que tanto habla el PCIC al abarcar la traducción entre dos lenguas, lo que significa que con esta práctica desarrolla la competencia intercultural.

Según Carreres (2006, pp. 7-9), aunque los datos aún son limitados, los estudiantes consideran los ejercicios de traducción útiles en el proceso de aprendizaje de una lengua.

Una vez demostrada la utilidad de la traducción en el aprendizaje LE, la pregunta es en qué nivel sería adecuado incluirla, dado que para poder ponerla en práctica es necesario tener un sólido conocimiento de la lengua materna y un cierto nivel de la LE. Ante esta pregunta, Caballero Rodríguez (2009, p. 342) afirma que "sería apropiado a partir de los niveles A2 y B1 del MCER", argumentando que frente la creencia extendida de que es necesario un alto nivel de la LE y la materna para traducir, no es así. Sin embargo, sí es necesario pedir al estudiante que reflexione sobre qué es la traducción y explicarle qué propósito tiene, con el objetivo de que no haga traducciones literales en las que las estructuras sintácticas o idiomáticas son copiadas. La mejor forma de hacerlo es introducir este concepto con pequeños ejemplos en los que no existen equivalentes formales, si bien funcionales, de estructuras sintácticas entre las lenguas (uso del gerundio en español y alemán) o idiomáticas (*De higos a brevas* en español por *Ein mal pro Schaltjahr* en alemán). Además, es necesario que dotemos al estudiante de recursos que lo ayuden en el proceso de traducción, como diccionarios monolingües (*Duden, Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, Diccionario Panhipanico de Dudas)*, diccionarios bilingües (*Pons, Leo* o *Linguee*) o bases de datos plurilingües (*IATE).* Asimismo, el estudiante debe conocer a la perfección el contexto lingüístico, cultural y social para que pueda realizar una labor documental con éxito.

4. Nuestra propuesta de actividad

Nuestra propuesta de actividad tiene como objetivo primordial desarrollar la competencia intercultural del alumnado a través de la revisión de la traducción de los referentes culturales (a partir de aquí, RR.CC.) del subtitulado de la película *Un Franco, 14 pesetas*. Asimismo, con la tarea no solo se desarrolla la competencia intercultural, sino que se refuerzan y aprenden contenidos lingüísticos. La elección de la película no es baladí, puesto que ya es en sí un elemento cultural, pero esta en concreto está a su vez impregnada de cultura, al representar la España de Franco de los años 60 reflejando cómo familias españolas emigraban a Suiza en busca de libertad y una mejor vida. La película realza y refleja la cultura española en su máxima expresión y la contrapone con la cultura suiza, destacando cada choque cultural que los personajes tuvieron, así como su proceso de adaptación, que en cierto modo recuerda a las etapas de la adquisición de la competencia intercultural de Bennett (2013). A esto hay que sumar el grado de

verosimilitud que según nuestro parecer tiene la película con la realidad social y política de la España del momento; el director de la película, Carlos Iglesias, se basó en su propia historia para producir la película. De hecho, en una entrevista a *SwissInfo* (2006) declaró "El niño de la película era yo".

En lo que respecta al alumnado potencial de la actividad, estamos hablando de estudiantes con un nivel de lengua española de B2-C1. Como tarea previa al visionado de la película, el profesor dividirá la clase en grupos de 2-3 alumnos a los que se les entregará la ficha técnica de la película y su sinopsis. Con esta información cada grupo debe documentarse sobre el contexto histórico, político y social en el que se desarrolla la película. A esta tarea se le debe dedicar un mínimo de 30 minutos, en los que el profesor debe estar disponible para ilustrar o ayudar a los alumnos en caso de duda. Tras el proceso documental, el docente pasa de ser un guía a ser moderador para iniciar un debate sobre el contexto social y político en el que se desarrolla la película y discutir sobre qué temas son susceptibles o no de aparecer en la película como, por ejemplo, hablar sobre si había o no represión social y política en España, si el papel de la mujer es activo o queda relegado a ama de casa, etc.

Una vez que el docente se asegure de que se ha hablado sobre todos los temas que aparecen en la película, se explica al alumnado que se procederá a extraer de la película todos los RR.CC. Para hacerlo de manera clara y unívoca trabajaremos con la clasificación de los RR.CC. según Igareda (2011, pp. 19-21):

Categorización temática	Categorización por áreas	Subcategorías
1. Ecología	1. Geografía / topografía	Montañas, ríos, mares
	2. Meteorología	Tiempo, clima, temperatura, color, luz
	3. Biología	Flora, fauna (domesticada, salvaje), relación con los animales (tratamiento, nombres)
	4. Ser humano	Descripciones físicas, partes / acciones del cuerpo
2. Historia	1. Edificios históricos	Monumentos, castillos, puentes, ruinas
	2. Acontecimientos	Revoluciones, fechas, guerras
	3. Personalidades	Autores, políticos, reyes / reinas (reales o ficticios)
	4. Conflictos históricos	
	5. Mitos, leyendas, héroes	
	6. Perspectiva eurocentrista de la historia universal (u otro)	Historias de países latinoamericanos, los nativos, los colonizadores y sus descendientes
	7. Historia de la religión	

3. Estructura social	1. Trabajo	Comercio, industria, estructura de trabajos, empresas, cargos
	2. Organización social	Estructura, estilos interactivos, etc.
	3. Política	Cuerpos del Estado, organizaciones, sistema electoral, ideología y actitudes, sistema político y legal
	4. Familia	
	5. Amistades	
	6. Modelos sociales y figuras respetadas	Profesiones y oficios, actitudes, comportamientos, personalidades, etc.
	7. Religiones "oficiales" o preponderantes	
4.Instituciones culturales	1. Bellas artes	Música, pintura, arquitectura, baile, artes plásticas
	2. Arte	Teatro, cine, literatura (popular o aprendida)
	3. Cultura religiosa, creencias, tabús, etc.	Edificios religiosos, ritos, fiestas, oraciones, expresiones, dioses y mitología; creencias (populares) y pensamientos, etc.
	4. Educación	Sistema educativo, planes, elementos relacionados
	5. Medios de comunicación	Televisión, prensa, internet, artes gráficas
5. Universo social	1. Condiciones y hábitos sociales	Grupos, relaciones familiares y roles, sistema de parentesco, tratamiento entre personas, cortesía, valores morales, valores estéticos, símbolos de estatus, rituales y protocolo, tareas domésticas
	2. Geografía cultural	Poblaciones, provincias, estructura viaria, calles, países
	3. Transporte	Vehículos, medios de transporte
	4. Edificios	Arquitectura, tipos de edificios, partes de la casa
	5. Nombres propios	Alias, nombres de personas
	6. Lenguaje coloquial, sociolectos, idiolectos, insultos	*Slang,* coloquialismos, préstamos lingüísticos, palabrotas, blasfemias, nombres con significado adicional
	7. Expresiones	De felicidad, aburrimiento, pesar, sorpresa, perdón, amor, gracias, saludos, despedidas
	8. Costumbres	
	9. Organización del tiempo	
6. Cultura material	1. Alimentación	Comida, bebida, restauración (tabaco)
	2. Indumentaria	Ropa, complementos, joyas, adornos
	3. Cosmética	Pinturas, cosméticos, perfumes
	4. Tiempo libre	Deportes, fiestas, actividades de tiempo libre, juegos, celebraciones folclóricas
	5. Objetos materiales	Mobiliario, objetos en general

	6. Tecnología	Motores, ordenadores, máquinas
	7. Monedas, medidas	
	8. Medicina	Drogas y similares
7. Aspectos lingüísticos culturales y humor	1. Tiempos verbales, verbos determinados	Marcadores discursivos, reglas de habla y rutinas discursivas, formas de cerrar / interrumpir el diálogo, modalización del enunciado, intensificación, intensificadores, atenuadores, deixis, interjecciones
	2. Adverbios, nombres, adjetivos, expresiones	
	3. Elementos culturales muy concretos	Proverbios, expresiones fijas, modismos, clichés, dichos, arcaísmos, símiles, alusiones, asociaciones simbólicas, metáforas generalizadas
	4. Expresiones propias de determinados países	
	5. Juegos de palabras, refranes, frases hechas	
	6. Humor	

Tabla 2. Clasificación de RR.CC.

En clase se debatirá sobre cada área y categoría y será necesario que los estudiantes aporten ejemplos reales de la cultura española en cada caso. Una vez entendida la clasificación, se realizará un visionado de la película en alemán subtitulada al español. Durante el visionado, cada grupo debe rellenar una ficha por cada R.C. que encuentren. En este momento solo tienen que anotar el R.C. en alemán y su traducción al español. Después del visionado, cada grupo debe clasificar los RR.CC. que ha encontrado, deben explicarlos en español y juzgar si la traducción al alemán es adecuada o no, en este caso debe aportar una propuesta de traducción. En las tablas 3, 4 y 5 podemos ver ejemplos reales de fichas completadas:

ES	**DE**
-Ni que nos estuviésemos colando en Las Ventas.	-Als wollten wir uns beim Stierkampf vordrängeln.
Tipo de R.C.: 2.1. Historia, edificios históricos	
Explicación R.C.: Las Ventas es el nombre propio de la plaza de toros más importante en la historia de España, construida en Madrid.	
¿Consideras que el R.C. se ha traducido de manera adecuada? En caso de que no, ¿cómo lo mejorarías?	

Tabla 3. Ejemplo de ficha

ES	DE
- ¿Y si se lo pido a los Reyes?	-Das wünsche ich mir mehr als das Gewehr.
Tipo de R.C.: 7.5. Aspectos lingüísticos, culturales y humor, juegos de palabras, refranes y frases hechas	
Explicación R.C.: Según la tradición española tres Reyes llamados Melchor, Gaspar y Baltasar que traen los regalos de Navidad a los niños la noche del 5 al 6 de enero	
¿Consideras que el R.C. se ha traducido de manera adecuada? En caso de que no, ¿cómo lo mejorarías?	

Tabla 4. Ejemplo de ficha

ES	DE
-Aquí no te faltará un plato lentejas.	-Hier wirst du immer einen Teller Linsensuppe haben.
Tipo de R.C.: 7.5. Aspectos lingüísticos, culturales y humor, juegos de palabras, refranes y frases hechas	
Explicación R.C.: el guiso de lentejas es un plato típico de la gastronomía española tradicional pero la expresión "No te va a faltar un plato de lentejas" se utiliza para expresar que, aunque la situación económica de una persona no sea boyante, sí le permite cubrir los gastos básicos como la comida. También puede decirse esta expresión para manifestar que se puede a ayudar a alguien proporcionándole la comida.	
¿Consideras que el R.C. se ha traducido de manera adecuada? En caso de que no, ¿cómo lo mejorarías?	

Tabla 5. Ejemplo de ficha

Una vez visionada la película, se les da a los alumnos una sesión de clase para que clasifiquen los RR.CC., busquen su significado y evalúen su traducción. El profesor adquiere de nuevo el papel de guía. Tras completar las fichas, se corrigen en común de manera colectiva todos los RR.CC. hallados por los alumnos, a modo de debate se explica su significado y se determina si su traducción es o no acertada.

5. Conclusiones

Con el presente trabajo hemos intentado demostrar que la concepción de no incluir la traducción en la clase de ELE es algo obsoleto y poco práctico. En nuestra propuesta aunamos el elemento audiovisual con la revisión de la traducción pretendiendo acabar con la situación de escasez de materiales de ELE, manifestada por algunos teóricos, que incluyen la traducción. Por ello, con nuestra propuesta no solo defendemos la traducción como herramienta pedagógica, sino que la actividad contribuye a aprender la pragmática y la cultura de la C2, a la vez que se adquieren y refuerzan contenidos lingüísticos, lo que

es un aspecto positivo para los docentes que en ocasiones se ven obligados a excluir del temario el aspecto cultural o pragmático en detrimento del lingüístico. Igualmente, consideramos que nuestra actividad contribuye a cumplir con los objetivos que Denis y Matas Pla (2009, pp. 91-92) marcan a la hora de enseñar el componente cultural, a la vez que ayuda al alumnado a desarrollar las tres dimensiones (agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo) que diferencia el PCIC al abordar la cultura.

Bibliografía

Amenós Pons, J. (1999): *Cine y Enseñanza de Español. Estudio de un caso*. (Memoria de Máster en Enseñanza de ELE). Universidad de Barcelona.

Amenós Pons, J. (1999). Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación. En M. Franco *et al.* (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. pp. 795-805. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Baddock, B. (1996). *Using films in the English class*. Hemel Hempstead (UK): Phoenix ELT.
Calvo Martínez, S. (2002). La explotación didáctica de un texto en la clase de ELE: el cine. *Cuadernos de Italia, 2,* 58-60.

Bennett, M. J. (2013). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, & practices*. Boston: Intercultural Press.

Byram, M. y Zárate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. En M. Byram, G. Zárate y G. Neuner (Eds.), *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching.* pp. 61-76. Strasbourg: Council of Europe.

Caballero Rodríguez, B. (2009). El papel de la traducción en la enseñanza del español. En D. I de los Santos (Ed.), *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico: actas del I Congreso de español como lengua extranjera en asia-pacífico (ce/leap)*. pp. 339-352. Filipinas: LSA Printing Press, Inc.

Canale, M y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics, 1,* 1-47.

Carreres, A. (2006). Strange bedfellows: Translation and Language teaching. *Actas del 6TH Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. pp. 1-21. Recuperado de http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf

Clifford, G. (1992*). La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa

Fernández, S y Pozzo, M. I. (2014). La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE. *Diálogos latinomaericanos, 22, (6),* 27-45.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Côte, P. R. (1990). From principles to pragmatics: Teaching Translation in the classroom. *The French Review, 63 (3),* 433-443.

Couceiro, Belen (25 de agosto de 2006). Vivir en Suiza nos abrió los ojos. *Swissinfo.ch.* Recuperado de https://www.swissinfo.ch/spa/-un-franco--14-pesetas-_-vivir-en-suiza-nos-abri%C3%B3-los-ojos-/923162

Denis, M. y Matas Pla, M. (2009). Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE. *MarcoELE, 9,* 87-95.

Duff, A. (1989). *Translation.* Oxford: Oxford University Press.

Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir.* Madrid: Edelsa.

Igareda, P. (2001). Categorización temática del análisis cultural: una propuesta para la traducción. *Íkala, revista de lenguaje y cultura, 27*, 11-32.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Instituto Cervantes.

Maceiras, S. y Lorenzo, J. M. (Productores) y Iglesias, C. (Director). (2006). *Un Franco, 14 Pesetas.* [Película]. España: Cameo.

Malmkjaer, K. (1998). *Translation and Language Teaching.* Machester: St. Jerome.

Mathur, I. (2008). *Propuestas didácticas para enseñar el contenido sociocultural y fomentar la competencia intercultural en las aulas indias a través de un estudio comparativo de una película española y una película india.* (Memoria de Investigación para el Máster en Enseñanza de ELE). Instituto Cervantes-Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Miquel López, L. (2004). La subcomptencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. pp. 511-531. Madrid: SGEL.

Ortiz Lara, I. (2018). El tratamiento de la cultura en ELE: percepción del alumnado. *Revista de Educación de la Universidad de Granada, 25*, 81-94.

Singh, V. K y Mathur, I. (2010). El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood. *MarcoELE, 11,* 1-18.

Soler Pardo, B. (2017). La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtitulación como herramienta metodológica para la adquisición de léxico. *Tejuelo, 26,* 163-192.

Titford, C y Hieke, A. E. (1985). *Translation in Foreign Language Teaching and Testing.* Tübingen: Narr.