

Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana

TESIS DOCTORAL

**EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA
ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA: LA ADAPTACIÓN FÍLMICA
DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

**CINEMA AS A PEDAGOGIC RESOURCE IN THE
UNIVERSITY TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN
LANGUAGE: FILM ADAPTATION FROM A GENDER
PERSPECTIVE**

Autora: Ana María López Gallardo

Directora: Dra. Lidia Taillefer de Haya

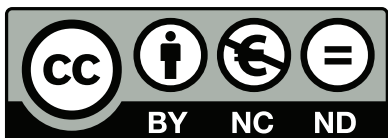
Málaga, 2014



Publicaciones y
Divulgación Científica

AUTOR: Ana María López Gallardo

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización

pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Facultad de Filosofía y Letras

Departamento de Filología Inglesa,
Francesa y Alemana

La Dra. Lidia Taillefer de Haya, profesora titular del Departamento de Filología Inglesa,
Francesa y Alemana de la Universidad de Málaga,

CERTIFICA

Que la tesis doctoral presentada por **Ana M^a López Gallardo**, titulada ***El cine como recurso didáctico para la enseñanza universitaria del inglés como lengua extranjera: la adaptación fílmica desde una perspectiva de género / Cinema as a Pedagogic Resource in the University Teaching of English as a Foreign Language: Film Adaptation from a Gender Perspective***, tras la fase de investigación y redacción, y según la legislación vigente, está terminada y revisada, considerándola apta para ser presentada y defendida ante el tribunal que ha de juzgarla.

Málaga, a 28 de marzo de 2014

Fdo.: Dra. Lidia Taillefer de Haya

A mi familia

Agradecimientos

Esta tesis doctoral ha sido posible gracias a la Dra. Lidia Taillefer de Haya, a sus consejos, apoyo e inestimable ayuda. Le tengo que agradecer no sólo su trabajo como directora de tesis sino también su calidez, cercanía y comprensión durante el largo proceso de escritura de esta tesis.

Me gustaría dar las gracias a todas las profesoras de la Universidad de Málaga, y muy especialmente a las del programa de Doctorado Interuniversitario Andaluz “Estudios de las Mujeres y de Género”, que me hicieron ver el mundo desde otro punto de vista, inspirándome y dándome las herramientas y las ganas para poder llevar a cabo este trabajo.

Fuera de España tengo que agradecer a la Universidad de Minnesota que me haya permitido llevar a cabo una estancia de investigación, en concreto al Department of Gender, Women and Sexuality Studies, especialmente a la Dra. Amy Kaminsky por su generosidad. Dentro de esta institución, también me gustaría destacar la gran ayuda de Kim Clark, bibliotecaria en Wilson Library, por darme acceso a la gran cantidad de recursos de los que disponen.

Finalmente, esta tesis no se hubiera podido llevar a cabo sin el apoyo de mis padres, M^a Carmen y Manuel, y de mis hermanos, Mariló, Rocio y Juan Manuel, que siempre me han animado a luchar por mis sueños. Pero lo más difícil de esta tesis ha sido robarles el tiempo a mi marido, Jose Ignacio, y a mi hija, Adriana, especialmente cuando Adriana me decía: “Mami, ¿cuándo acabas para jugar conmigo?”. Son ellos los que han sido mi pilar en los momentos de desánimo y los que lo han dejado todo y me han seguido a la otra parte del mundo para hacer un doctorado internacional.

ÍNDICE

<u>CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN</u>	1
<u>CAPÍTULO 2: EL POSTMODERNISMO Y LOS ESTUDIOS DE GÉNERO</u>	17
2.1 El Postmodernismo	17
2.2 El Feminismo y el Postfeminismo	23
<u>CAPÍTULO 3: LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA</u>	31
3.1 Orígenes de la lingüística	31
3.2 Paradigmas lingüísticos	35
3.2.1 Estructuralismo	36
3.2.2 Generativismo	40
3.2.3 Pragmática	41
3.3 Metodología didáctica de una lengua extranjera	44
3.3.1 Enfoques y métodos didácticos	45
3.3.2 Principios psicopedagógicos	88
<u>CAPÍTULO 4: LITERATURA Y CINE</u>	99
4.1 El cine y la literatura: orígenes y vínculos	102
4.2 Diferencias y similitudes entre la literatura y el cine	107

4.3 Gramática cinematográfica	118
4.3.1 La narrativa	119
4.3.2 La puesta en escena	120
4.3.3 La cámara y sus movimientos	121
4.3.4 El sonido	129

CAPÍTULO 5: LA LITERATURA Y EL CINE DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

5.1 Literatura de mujeres	131
5.2 Crítica literaria feminista	137
5.2.1 Obras relevantes en la crítica literaria feminista	146
5.3 Teoría cinematográfica feminista	159

CAPÍTULO 6: EL CINE COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

6.1 Las competencias comunicativas	184
6.2 La docencia no sexista y su metodología	198

CAPÍTULO 7: LA ADAPTACIÓN CINEMATOGRAFICA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

7.1 <i>Bridget Jones's Diary</i>	201
7.1.1 "Comic Diary"	202

7.1.2	“Chick Lit”	203
7.1.2.1	Variedades de la Chick Lit	206
7.1.2.2	Componentes de la Chick Lit	209
7.1.2.3	La Chick Lit frente al canon literario	215
7.1.2.4	La Chick Lit en la enseñanza universitaria	216
7.1.2.5	La Chick Lit y el Postfeminismo	219
7.1.2.5.1	Bridget Jones y el Postfeminismo	223
7.1.2.5.2	El papel de los hombres en <i>Bridget Jones’s Diary</i>	226
7.2	Autora y guionista: Helen Fielding	231
7.3	Otros guionistas: Andrew Davies y Richard Curtis	249
7.4	Directora: Sharon Maguire	250
7.5	Adaptación de la novela a la película	253
7.5.1	Influencias de <i>Pride and Prejudice</i> de Jane Austen	257
7.5.2	Estrategias cinematográficas para la adaptación de la novela ...	260
7.5.3	La comedia en la adaptación	264

CAPÍTULO 8: DISCUSIÓN: EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS A TRAVÉS DE BRIDGET JONES’S DIARY 267

8.1	Competencia lingüística	267
8.2	Competencia discursiva	271

8.3	Competencia estratégica	272
8.4	Competencia sociolingüística	274
8.5	Competencia socio-cultural.....	276
8.6	Competencia afectiva	277

CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES 281

9.1	Conclusiones de la investigación	283
9.1.1	Revisión de la hipótesis de partida	285
9.2	Dissertation summary in English	297
9.2.1	Thesis research questions	298
9.2.2	Thesis overview	299
9.2.3	Study conclusions	311
9.2.3.1	Revision of the study hypotheses	313

CAPÍTULO 10: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 327

CAPÍTULO 11: ANEXOS 367

11.1	Anexo I: Actividades sobre competencia lingüística	367
11.2	Anexo II: Actividades sobre competencia discursiva	386
11.3	Anexo III: Actividades sobre competencia estratégica	394
11.4	Anexo IV: Actividades sobre competencia sociolingüística	398
11.5	Anexo V: Actividades sobre competencia socio-cultural	427
11.6	Anexo VI: Actividades sobre competencia afectiva	437

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

La hipótesis de partida de la presente Tesis Doctoral es que en la actualidad el cine resulta un recurso didáctico fundamental en la enseñanza universitaria de una lengua extranjera, ya que aporta no sólo elementos lingüísticos sino también socio-culturales, esenciales en el aprendizaje de un idioma. El contexto que hemos escogido para esta investigación es el Grado de Estudios Ingleses, en particular la asignatura de Enseñanza del Inglés Instrumental. Tras presentar las hipótesis e inquietudes que nos llevaron a realizar este trabajo doctoral, pasaremos a exponer los capítulos que conforman esta tesis, que finaliza con una serie de actividades elaboradas para mejorar todas y cada una de las competencias comunicativas del estudiante de inglés como lengua extranjera, basándonos para ello en una adaptación cinematográfica conforme a la perspectiva de género.

La última parte de esta investigación se realizó en la Universidad de Minneapolis (Minnesota), con el objetivo de obtener la mención de Doctorado Internacional. Fue, precisamente, en esta institución donde se incluyeron los últimos estudios sobre la Chick Lit.

Así, pues, el propósito de esta Tesis Doctoral es verificar las siguientes hipótesis:

- 1) Las diferentes estrategias de aprendizaje de los estudiantes de lenguas extranjeras sólo se pueden cubrir si se emplea una metodología didáctica

integrada, que contemple no sólo la perspectiva lingüística sino, también, la psicolingüística y la sociolingüística. En concreto, si se utiliza el cine como recurso didáctico, se deben tener en cuenta los siguientes enfoques y métodos:

- Método Audio-visual (perspectiva lingüística)
- Enfoque Humanístico (perspectiva psicolingüística)
- Enfoque Comunicativo (perspectiva sociolingüística)

- 2) A través del cine los estudiantes pueden adquirir más fácilmente no sólo la competencia lingüística, discursiva, estratégica, sociolingüística y socio-cultural del inglés sino también la afectiva, pues aumenta su motivación.
- 3) El empleo de adaptaciones cinematográficas de escritoras reduce los estereotipos sexistas, al mismo tiempo que ayuda a validar sus obras y otorgarles la visibilidad que se merecen.

Dado que nuestro trabajo no se limita sólo a la enseñanza de una segunda lengua, sino que también aborda la misma desde una perspectiva de género, el capítulo II se dedica al Postmodernismo y los estudios de género. En éste profundizamos en la relación que existe entre el Postfeminismo y el Postmodernismo, movimientos a los que pertenecen tanto la novela como la película que hemos analizado. Ambos movimientos surgieron como corrientes político-sociales a finales del siglo XX, buscando el desarrollo de paradigmas de

crítica social lejos de la filosofía tradicional. Mientras en el Postmodernismo tiene cabida tanto lo innovador como lo tradicional, el Postfeminismo nos enseña el mundo desde un nuevo punto de vista. Estos movimientos resultan clave para contextualizar tanto la novela como la película con la que hemos trabajado: el libro de Helen Fielding, *Bridget Jones's Diary*, y su adaptación al cine.

En nuestra opinión, el objetivo prioritario de los profesores es motivar a los estudiantes para despertar en ellas y ellos la curiosidad de saber más, para que aprendan a investigar de forma independiente. Pero ¿con qué se puede motivar al universitario del nuevo milenio? Para nosotros la respuesta es el medio audiovisual, en concreto el cine, pues es la mejor ilustración de una lengua dentro de distintos contextos. En efecto, Mermet (2009, p. 90) asegura que la lectura de libros ha disminuido debido a un incremento del uso de la televisión, el ordenador, internet y los teléfonos móviles. Así, pues, asistimos a la difusión progresiva de “una cultura de la pantalla” que deja atrás el medio impreso. Estamos en una era en la que en los jóvenes prima lo audio-visual, donde se sustituye “lo legible por lo visible”.

El profesor Fernando Rodríguez de la Flor (2009, p. 66) considera que vivimos en una época que coloca la imagen en el centro de la esfera social:

El Homo Sapiens fundado en la cultura de la palabra oral y luego escrita, cede ya el paso al *homo videns* articulado profundamente por los registros audiovisuales. El estatuto de la mirada pasa a ser considerado cuestión fundamental, pues es a través de ella como verdaderamente el sujeto se sitúa en el mundo, que, a estos efectos, no es sino un campo de visión.

La vida moderna se desarrolla alrededor de la pantalla (Lipovetsky y Serroy, 2008), lo visual y lo multimedia forman parte de nuestra vida cotidiana. Por todo ello, consideramos al cine un medio idóneo para la enseñanza de una segunda lengua.

Como consecuencia de esta revolución tecnológica, el papel del profesorado y también del alumnado ha cambiado. El profesorado de una lengua extranjera debe incorporar diferentes métodos y estrategias para motivar a los estudiantes, adecuándolos a sus necesidades y al aprendizaje autónomo. Por su parte, el alumnado deja de ser la parte pasiva de la enseñanza, pasando a ser parte activa en esta relación.

Todo esto se aborda en el capítulo III, titulado “La enseñanza del inglés como lengua extranjera”, en el que hacemos un recorrido a través de los distintos métodos de enseñanza de una segunda lengua, con el fin de emplear un método integrado en que los estudiantes sean el centro del aprendizaje. Profundizamos en los tres paradigmas que han servido de marco para los avances en la lingüística: el Estructuralismo, el Generativismo y la Pragmática.

En el Estructuralismo nos detendremos especialmente en la corriente norteamericana relacionada con las teorías conductistas del aprendizaje, ya que fue la que más influyó en la enseñanza de las lenguas, principalmente a través de Leonard Bloomfield. Según Eddy Roublet (1975, p. 21), las gramáticas estructuralistas estudiaban la lengua utilizada por una comunidad determinada en un tiempo concreto. Lo que nos interesa de este primer paradigma lingüístico

son las diferencias y semejanzas estructurales entre la lengua materna y la lengua meta, de esta forma nos beneficiaremos de las similitudes y prestaremos mayor atención a los contrastes entre ellas. En las actividades que hemos confeccionado basadas en la adaptación cinematográfica se trabajan las expresiones idiomáticas, donde se comprueban las diferencias entre las lenguas y sus culturas, conforme a la lingüística contrastiva.

Del Generativismo compartimos la idea de Chomsky (1975, p.8) de que el lenguaje es creativo:

The speaker's ability to produce new sentences, sentences that are immediately understood by other speakers although they bear no physical resemblance to sentences which are familiar.

Otra cuestión importante de este paradigma lingüístico es que se puede trabajar con el alumnado a través de los errores en una segunda lengua, pues estos nos pueden indicar en qué etapa del aprendizaje se encuentran. Muchas veces los estudiantes no quieren hablar en una lengua extranjera por temor a cometer errores, por lo que es fundamental que asimilen que estos forman parte del proceso de aprendizaje.

Sin embargo, el paradigma en el que se basa principalmente este trabajo doctoral es en el paradigma de la Pragmática, ya que investiga los principios, las estructuras y las categorías que intervienen en el uso del lenguaje, destacando el contexto en el que un emisor se dirige a un receptor en un determinado lugar y tiempo (Leech, 1980, p. 80). Para la enseñanza de una segunda lengua es fundamental que el estudiante tenga acceso desde el primer momento a un

lenguaje real. Lo importante al aprender una lengua es poder comunicarnos y que nos entiendan, no si somos capaces de producir locuciones gramaticalmente perfectas; para ello debemos prestar atención al contexto donde se produce la comunicación, para poder usar el registro adecuado. Al adquirir una lengua, aprendemos también su cultura, costumbres, tradiciones, etc., y el cine presta atención a esos factores extralingüísticos tan importantes para la Pragmática, pues determinan el uso del lenguaje: emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación y conocimiento del mundo. Además, no se descuidan las variedades lingüísticas, teniendo en cuenta dialectos, sociolectos e idiolectos, elementos muy importantes a la hora de dominar una segunda lengua. El cine nos servirá de escenario perfecto para su aprendizaje.

A su vez, la Pragmática ofrece enfoques y métodos muy variados que ayudan a cubrir todas las necesidades de los estudiantes, al mismo tiempo que a fomentar y mejorar sus capacidades. Sobre todo, nos centraremos en el Enfoque Comunicativo, a través del que los alumnos pueden interactuar continuamente.

Vimos tiempos de cambios en el sistema universitario, en el que Europa se unifica para dar respuesta a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas extranjeras. El Marco Común de Referencia de las Lenguas y los planes universitarios de Bolonia son una muestra de las nuevas técnicas de enseñanza y de los nuevos modos de aprendizaje. Pues la enseñanza y el aprendizaje son

actividades diferentes que no siempre ocurren a la par. De hecho, el aprendizaje prima en los nuevos planes de estudio, pues se centran en el alumno, protagonista del proceso.

En el capítulo IV, “Literatura y cine”, profundizaremos en la relación entre estos, compañeros inseparables desde la creación del último. Partimos de la idea de que el cine no es un arte inferior a la literatura, simplemente son dos sistemas diferentes. Con esta sección también intentamos desterrar los miedos que el profesorado pueda tener a la hora de usar el cine como recurso didáctico; si se compara la obra literaria con la película, el estudiante se enriquece, pues desarrolla un pensamiento crítico al analizar su adaptación cinematográfica.

Por lo que respecta al capítulo V, titulado “La literatura y el cine desde una perspectiva de género”, en primer lugar aclararemos qué se considera por literatura de mujeres, adentrándonos en la crítica literaria feminista y sus diferentes corrientes a través de las principales autoras y obras. Esto es fundamental para poder examinar en profundidad la obra y la película con la que vamos a trabajar, al mismo tiempo que ayudará a verificar la tercera hipótesis de nuestro estudio: cómo el uso de obras de escritoras y de películas dirigidas por mujeres reduce los estereotipos sexistas.

En cuanto al capítulo VI, “El cine como recurso en la enseñanza del inglés como lengua extranjera”, demostraremos por qué es tan beneficioso usar el cine en el aprendizaje de lenguas. Las nuevas generaciones se sienten cómodas trabajando con un medio como el cine, y las películas les generan un interés y

una motivación idóneos para el aprendizaje. Los alumnos se sienten más relajados y dispuestos a expresar sus opiniones, desarrollando más fácilmente sus competencias lingüísticas y socio-culturales. El cine resulta un recurso muy poderoso en la enseñanza de lenguas extranjeras ya que, secundando el actual paradigma de la Pragmática, desarrolla las distintas competencias comunicativas de los estudiantes: lingüística, discursiva, estratégica, sociolingüística, socio-cultural y afectiva.

En el capítulo VII titulado “La adaptación cinematográfica desde una perspectiva de género”, explicamos cómo se puede usar el cine no sólo para la enseñanza de lenguas sino también para educar en igualdad (Gispert, 2009, p. 13). De hecho, escogimos la novela *Bridget Jones’s Diary*, de Helen Fielding, porque es una de las obras que mejor refleja la situación de las mujeres en Occidente de finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Muestra a una mujer que se atreve a hablar de sus problemas cotidianos sin tapujos, dejando a un lado la creencia de que lo personal se tiene que quedar en el ámbito privado; al hacerlo público le da un valor político (Millet, 1969). En efecto, *Bridget Jones’s Diary* se consideró una de las diez novelas que mejor definen el siglo XX occidental, en una encuesta llevada a cabo por *The Guardian* (Crown, 2007).

Helen Fielding alcanzó la fama al publicar una columna diaria en el periódico británico *The Independent*. Ésta versaba sobre una treintañera, llamada Bridget Jones, que vive sola en Londres y trabaja en una editorial. En 1996 se publicaría la novela *The Diary of Bridget Jones’s*, que relataba un año

en la vida de este personaje. Esta obra obtuvo el British Book Award y llegó a ser uno de los fenómenos literarios de la década de los años 1990, tanto por el éxito editorial (pues la novela había alcanzado ventas millonarias en todo el mundo) como por la película. En 1999 publicó una segunda novela con este mismo personaje, *Bridget Jones: The Edge of Reason*, la cual también fue llevada al cine en 2004.

La directora, Sharon Maguire, debutó con *Bridget Jones's Diary* (2001). De hecho, fue elegida para este trabajo por su afinidad con la escritora, pues Fielding quería asegurarse que no se perdiera la esencia de su obra al ser trasladada a la pantalla, en especial la ironía, la feminidad y el proceso de transformación que sufre Bridget, aumentando su autoestima y encontrando su lugar dentro del mundo.

Para la adaptación de su novela, Helen Fielding contó con la ayuda de los guionistas Richard Curtis y Andrew Davies, siendo este último un experto director de cine, productor y actor. A ella le había encantado el trabajo que Davies había hecho como guionista en la miniserie televisiva para la BBC sobre *Pride and Prejudice* (1995), y también en el guión de la miniserie *Middlemarch* (1994). Por su lado, Curtis era conocido por sus guiones de películas como *Four Weddings and a Funeral* (1994), *Notting Hill* (1998) y *Love Actually* (2003), de la que también fue director; asimismo, en televisión destaca por sus guiones de las series *Blackadder* (1982-1988) y *Mr. Bean* (1990-1995), siendo uno de los guionistas con más nominaciones y premios por comedias.

Así, pues, la elección de la directora y de los guionistas permitirán a Fielding mantener la esencia de la novela y también enriquecerla. Davies dará el toque literario a la adaptación del guión, ya que muchos elementos que encontramos en la película se asemejan más a la obra de Austen que a la de Fielding. Curtis, por su lado, aporta el toque de comedia romántica que asegurará el éxito de la cinta.

Tras presentar a los artífices de la novela y de la película contextualizamos la obra dentro del género “Comic Diary”. Se trata de un género muy popular en el Reino Unido que intenta expresar los sentimientos del o de la protagonista a través de un diario en clave de humor. Bajo la ironía y el humor se muestra una crítica a los problemas actuales de la sociedad a los que se enfrentan las mujeres.

Asimismo, *Bridget Jones’s Diary* es la primera obra reconocida dentro del nuevo género literario denominado Chick Lit. Éste se puede definir, desde la perspectiva de la crítica literaria, como una forma de ficción femenina sobre la base de un tema, unos personajes, una audiencia y un estilo narrativo determinados. La Chick Lit describe a mujeres solteras de entre veinte y treinta años, “navigating their generation’s challenges of balancing demanding careers with personal relationships” (Cabot, 2003). Por lo tanto, en este capítulo profundizamos en los orígenes de este nuevo género, sus variedades y principales características, al igual que aquellas que las diferencian de las obras pertenecientes al canon literario.

También hemos querido añadir un apartado que explique la versatilidad de este género a la hora de ser usado en la enseñanza universitaria. La inherente interdisciplinariedad del género, y sus debates sobre literatura y feminismo ofrecen una rica variedad de enseñanza. Según bell hooks (1994), los profesores han de “to be willing to acknowledge a connection between ideas learned in university settings and those learned in life practices” (p.15).

El hecho de que la Chick Lit se englobe dentro del movimiento Postfeminista, hace que nos formulemos las siguientes cuestiones: si la Chick Lit desarrolla el feminismo, atrayendo a las lectoras, al mostrar a mujeres profesionales y poderosas o, por el contrario, si representa la misma narrativa romántica patriarcal que las feministas rechazan. Ante todo la Chick Lit es una narrativa realista, donde la protagonista sufre una transformación y se encuentra a sí misma, todo ello aderezado con un toque cómico e irónico; eso es lo que la diferencia de la narrativa romántica patriarcal. Es más, comprobamos cómo la película *Bridget Jones's Diary* muestra el entorno Postfeminista a través de diferentes intertextos (la obra de Jane Austen y el guión de la serie televisiva), llevados al cine por los guionistas de esta película.

También era necesario dedicar un apartado a los hombres dentro de la novela y la película. Los académicos han subrayado que los papeles masculinos de películas dirigidas a mujeres en el pasado eran “clearly not chosen for their overly ‘masculine’ qualities [...] [Men] in the love story are what women would want them to be, [...] like themselves, [thus] the thematics of narcissism” (Doane,

1984, p. 116). *Bridget Jones's Diary* sugiere algo diferente, los protagonistas masculinos de esta novela, Hugh Grant y Colin Firth, muestran un erotismo más patente.

La adaptación de la novela a la película ocupa otro de los apartados de este capítulo. De hecho, el gran éxito de *Bridget Jones's Diary*, tanto de la novela como de la película, se basa en el argumento y en las técnicas narrativas de la novela de Jane Austen *Pride and Prejudice*.

Finalmente, en el capítulo VIII, "Discusión: El desarrollo de las competencias comunicativas a través de *Bridget Jones's Diary*," analizamos cómo *Bridget Jones's Diary* puede ser un buen recurso didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, desarrollando las seis competencias comunicativas y las cuatro destrezas lingüísticas tanto en teoría como en la práctica (ver Anexos). Con respecto a la competencia lingüística, nuestro objetivo es conseguir que el alumnado examine diferentes niveles lingüísticos prestando atención al acento, el ritmo y la entonación, todo esto dentro de un contexto motivador. Una forma extraordinaria de adquirir el nivel gramatical, que puede considerarse el más tedioso y dificultoso debido a la gran cantidad de reglas que contiene, es a través del cine, ya que el estudiante analizará la frase u oración dentro de un contexto y puede trabajar simultáneamente con los otros niveles del lenguaje; el cine hace que el estudiante vea el nivel gramatical formando parte de un todo que puede ser visionado y oído. Esta idea encaja a la perfección con el perfil del alumnado del

siglo XXI, que tiene que ver, escuchar e interactuar con lo que aprende, al mismo tiempo que comprueba su utilidad.

Aún escasean los estudios que abordan el aprendizaje de una segunda lengua desde el nivel discursivo, por lo que esta propuesta ayudará al estudiante a un dominio pragmático de la segunda lengua. El cine es un marco incomparable para practicar y analizar los modelos discursivos, ya que las acciones verbales se encuentran enmarcadas en una situación y un contexto específicos.

Durante el aprendizaje de una lengua extranjera es fundamental que el estudiante sea consciente de sus propios procesos mentales para llegar a convertirse en un estudiante autónomo, y la enseñanza de estrategias puede contribuir a ello (Hsiao y Oxford, 2002). A pesar de que anteriormente estas estrategias se habían relegado para solucionar problemas en la comunicación, actualmente ocupan un lugar destacado en su eficacia.

La competencia sociolingüística implica prestar atención a los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones populares, las diferencias de registro, así como las variedades lingüísticas. Todos estos elementos son esenciales para que el estudiante entienda en profundidad la lengua meta y, al mismo tiempo, sea entendido en ésta. El cine es un inmejorable vehículo para profundizar en todos estos aspectos sociolingüísticos, que son muy difíciles de enseñar fuera de una situación real. A

través del cine los estudiantes pueden visionar diferentes registros, dialectos y acentos.

El cine también posibilita el desarrollo de la consciencia intercultural¹ y de la competencia socio-cultural, ya que permite comprender las semejanzas y las diferencias entre la cultura propia y la representada en la película. Este muestra aspectos cotidianos de la vida diaria, desde los objetos característicos (ropa, vivienda, comidas) hasta las costumbres, los hábitos, las celebraciones, los rituales, etc.

Por último, las emociones son parte del proceso de comunicación, es casi imposible comunicar algo sin transmitir sentimientos. Son fundamentales para expresarnos y para entender a nuestros interlocutores, a veces, de ello depende el éxito en la comunicación. Y consideramos que el cine es también una de las mejores opciones para que los estudiantes desarrollen su competencia afectiva, ya que las imágenes, el sonido, la puesta en escena, etc., pueden causar diferentes reacciones y sentimientos. Para ello hemos diseñado algunas actividades en las que el objetivo principal es dejar emanar las emociones de los estudiantes y ver cómo las controlan al mismo tiempo que escuchan y entienden las de sus compañeras y compañeros.

En conclusión, el cine resulta un instrumento muy recomendable para la enseñanza universitaria del inglés como una segunda lengua, ya que a través de

¹ La consciencia intercultural implica la comprensión de la relación existente entre la cultura de origen y la cultura meta, tal y como señala el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001, pp. 22; 98).

él se desarrollan las competencias comunicativas, tal y como las recomienda el *Marco común de Referencia para las Lenguas (2001)*. Por una parte, las imágenes del cine facilitan la comprensión de los mensajes, lo que incide en el desarrollo de la competencia lingüística. Por otro lado, la lengua se presenta en un contexto de comunicación supuestamente natural, lo cual favorece el desarrollo de la competencia sociolingüística y discursiva. Asimismo, las adaptaciones cinematográficas también facilitan el conocimiento de la cultura que aparece reflejada en la película y, por último, no podemos olvidar el carácter lúdico del cine, gran fuente de motivación para el alumno.

CAPÍTULO 2: EL POSTMODERNISMO Y LOS ESTUDIOS DE GÉNERO.

El feminismo y el postmodernismo fueron dos de las corrientes político-culturales más importantes de la última parte del siglo pasado. Básicamente, la conexión entre éstas es que ambas buscaban el desarrollo de nuevos paradigmas de crítica social lejos de la filosofía tradicional, aunque las dos tendencias lo hicieran desde direcciones opuestas. El postmodernismo se ha centrado, principalmente, en el lado filosófico del problema; empezó por elaborar unas perspectivas metafilosóficas antifundamentalistas, llegando a conclusiones sobre la forma y el carácter de la crítica social (Fraser y Nicholson, 1988, p. 19). El feminismo, por su lado, trata las cuestiones filosóficas como subordinadas, resaltando la importancia de la crítica social; ya que es un movimiento político-social su praxis combina teoría y práctica. A continuación procedemos a hacer un estudio más profundo de estas dos corrientes.

2.1 EL POSTMODERNISMO

El término postmodernidad, como categoría histórica, apareció en la edición de 1939 de Arnold Toynbee titulada *A Study of History*. Exponiendo la idea de que el período moderno finaliza tras la Primera Guerra Mundial, asegura que el postmoderno empieza a desarrollarse entre 1918 y 1939, principio de la Segunda Guerra Mundial. Mientras otros han visto el final de la modernidad en el siglo XVII, Umberto Eco irónicamente respondió a estas reflexiones en *The*

Name of the Rose diciendo que si estiramos este período podemos llegar a decir que la *Odisea* de Homero es posmoderna (Eco, 1985b, p. 7-19).

Federico de Onís usó la palabra postmodernismo como una categoría ascética en su *Antología de la poesía española e hispanoamericana* (1882-1932), publicada en Madrid en 1934 (aunque el postmodernismo como movimiento poético en el mundo hispano de finales del siglo XIX es diferente al postmodernismo de más de medio siglo después). El mismo término fue usado de nuevo por Dudley Fitts en su *Anthology of Contemporary Latin-American Poetry* (1942), en el contexto de la poesía latinoamericana. Leslie Fiedler y Ihab Hassan empezaron a emplear el término en los años 1960, y desde entonces no han parado de aparecer cuestiones relacionadas con su significado, incitando muchas investigaciones y debates. Cuando se usó por primera vez en un contexto de crítica literaria, el término postmodernismo se aplicó también al cine con películas como *Blade Runner* (1981), de Ridley Scott.

Pero a quien verdaderamente se considera padre del postmodernismo es a Jean-François Lyotard, por su libro *La condición postmoderna: Informe sobre el saber* (1979). A finales de los años 1970 el consejo de universidades de Quebec encomendó a Lyotard escribir un artículo que reflejara el estado de conocimiento en los países más desarrollados a finales del siglo XX. La tarea era describir cómo el mundo contemporáneo valoraba y comprendía cuestiones tales como la ciencia, la cultura, la tecnología, las leyes, etc.

La cuestión central de *La condición postmoderna* es cómo se construyen las vidas e identidades de las personas a través de las estructuras contemporáneas

de conocimiento. Según Lyotard (1984, p. 6), ésta es una pregunta fundamental debido a que “el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada postmoderna”.

Este libro analiza la realidad de la cultura actual como expresión del progreso. Nos dice que el avance y el desarrollo económico de las sociedades postindustriales hacen que se gesten un nuevo paradigma cultural, donde caben todas las grandes concepciones que el ser humano occidental ha vivido. Todas estas cosmovisiones, como las llama Lyotard, han fracasado, y una de éstas –a nivel cultural– es el marxismo. Además hace alusión a la escuela de Frankfurt, que ha gestado una visión crítica de la sociedad capitalista en su versión consumista y placentera de la vida.

A su vez, Lyotard considera que los metarrelatos son narraciones que están destinadas al fracaso, porque la misma cultura ha evolucionado de tal manera que se centran en una pluralidad de verdades, y esto hace pensar que no hay una verdad absoluta sino que solamente se tienen impresiones subjetivas acerca de lo que es la verdad. La verdad ya no está en el centro de la teoría, sino que aparece y se manifiesta en los márgenes (Ludueña y Souza, 2003).

Lyotard ha identificado la cultura contemporánea como “chatarra postmodernista”, debido a su buena voluntad de absorber una gran variedad de estilos sin importar su procedencia o estado, especialmente con la explosión de la tecnología de la información, la cibercultura y la realidad virtual, que han

aumentado la diversificación de la experiencia. Esta nueva condición designa las transformaciones culturales que han afectado las reglas de la ciencia, la literatura y las artes.

El postmodernismo busca desarrollar conceptos de crítica social que no se basen en la filosofía tradicional. El concepto “moderno” debe dejar paso al nuevo “postmodernismo”, en el que la crítica fluye libre, alejada de cualquier teoría universalista. Al no estar anclada filosóficamente, la forma y las características de la crítica social cambian, siendo más pragmática, contextual y local. Esto conlleva un cambio en el papel social y en la función política de los intelectuales (Fraser y Nicholson, 1988, p. 21).

No hay un momento exacto en el que termina el modernismo y comienza el postmodernismo. Hay un cambio gradual producido, hablando en la esfera cinematográfica, por “a mobilized “virtual” gaze” (Friedberg, 1994, p.2), característica fundamental de la vida diaria. En la modernidad esta mirada era restringida a la esfera de lo público (en el teatro, en exposiciones de pintura, en las tiendas, etc.) En la postmodernidad, el alcance de la mirada virtual abarca no sólo la esfera de lo público (en los centros comerciales o en las salas de cine) sino, también, la de lo privado (en casa cuando vemos un DVD, una película en internet o en la televisión). Las fronteras entre lo público y lo privado, que en la modernidad eran frágiles, en el postmodernismo se diluyen. Es interesante también el binomio público/privado en el feminismo, donde la mujer pasa a pertenecer al ámbito público, después de haber estado recluida siglos en el ámbito privado y del hogar.

En 1985 Ihab Hassan (1985, p. 119) señaló que el término postmodernismo es un oxímoron: “If the term modern already illustrates the present, how can something be ‘post-modern’?” La cultura es postmoderna en esta forma de oxímoron, ya que viaja del pasado y al futuro, intentando sintetizar estos dos lugares imaginarios en una misma narrativa. Fredric Jameson (1983), uno de los representantes más destacados del postmodernismo, cataloga uno de los síntomas de éste como: “the disappearance of history, the way in which our entire contemporary social system has little by little begun to lose its capacity to retain its own past, has begun to live in a perpetual present and in a perpetual change that obliterates traditions”.

Así, pues, los textos postmodernistas narran historias nuevas y recuerdan las ya contadas. Hoy en día esta técnica está muy viva tanto en el medio escrito como en el visual. Se usan estrategias de interrupción como la propia reflexión, la intertextualidad, la multiplicidad y la simulación a través de la parodia, características de la novela que abordaremos en *Bridget Jones’s Diary*, de Helen Fielding. Pero los textos postmodernistas, tanto visuales como escritos, también pueden emplear sistemas organizados en hipertextos y diferentes niveles de realidad. A diferencia de los efectos de las grandes historias (Lyotard, 1984) del pre-modernismo, el mero hecho de mirar –desde ambos lados de la pantalla – se ha convertido en un tema central en las películas postmodernistas. Cada texto o película postmodernista se expresa en niveles diferentes, y cada uno de ellos requiere una mirada distinta, un grado diferente de atención y una competencia cognitiva por parte del espectador/lector.

A diferencia del narrador del cine modernista, el narrador postmodernista es incierto y, a menudo, mira a la audiencia a través de la cámara. Su conocimiento de la historia es ambiguo, irónico y sin pretensiones, e intenta involucrar al espectador, quien se percata del juego comunicativo establecido en la película. Mientras que en el cine modernista la ironía se utiliza como recurso para distanciar, en el cine postmoderno la ironía se convierte en una forma de cuestionar la verdad y la artificialidad. El espectador no sólo ve de manera diferente, sino que es consciente de que está viendo. Todo esto queda implícito en la película de *Bridget Jones's Diary*, en la que el espectador se convierte en el confidente de la protagonista.

Como hemos comentado, otra de las características más destacadas de los textos postmodernistas es la intertextualidad y la hipertextualidad. Estos textos replican con leves diferencias, reciclan el pasado al releer cada historia y su significado. Claro ejemplo de ello es también la novela que hemos elegido en la que Helen Fielding recicla un clásico de Jane Austen, *Pride and Prejudice*, transformándolo en algo contemporáneo y cotidiano. De hecho habla de la más rabiosa actualidad, como la alusión que hace al percance que tuvo uno de sus protagonistas, Hugh Grant, con una prostituta (Fielding, 1996, p. 171):

“Come on! Come on!” he was saying, holding up his fists like a boxer. “I’m thinking Hugh Grant. I’m thinking Elizabeth Hurley. I’m thinking how come two months on they’re still together. I’m thinking how come he gets away with it. That’s it! How does a man with a girlfriend with looks like Elizabeth Hurley have a blow job from a prostitute on a public highway and get away with it? What happened to hell hath no fury?”

Pero el minimalismo de las películas postmodernas desvía la atención del espectador, centrándolo en detalles que normalmente implican algo más. En su caso, volviendo a *Bridget Jones's Diary*, la historia aparentemente simple de una treintañera sin pareja se convierte en una crítica feroz a la sociedad en la que vivimos, pues nos etiqueta por lo que somos o por lo que tenemos. Los textos y las películas postmodernistas se convierten en material con múltiples capas, la realidad parece dispersarse en una historia dentro de otra, no habiendo una perspectiva o interpretación que sea necesariamente correcta. En conclusión, Huyssen (1984, p. 48) da una de las definiciones más completas a nuestro entender del postmodernismo: "Postmodernism operates in a field of tension between tradition and innovation, conservation and renewal, mass culture and high art".

2.2 EL FEMINISMO Y EL POSTFEMINISMO

El feminismo se compone de un conjunto de movimientos sociales, ideológicos y políticos que tienen como objetivo la igualdad entre hombres y mujeres. Nancy Cott (1987, pp. 4-5) lo define como la creencia en la importancia de la igualdad de género, invalidando la jerarquía de género construida por la sociedad. El movimiento feminista ha desarrollado un amplio conjunto de teorías sociales, dando lugar a la aparición de los estudios de género. Estos han influido en la forma en la que se conceptualiza la realidad. A medida que el movimiento feminista adquiere relevancia en el mundo académico, éste genera un cuerpo

teórico independiente con herramientas conceptuales propias (Beltrán, et. al, 2008).

Como todo movimiento, el feminismo va evolucionando y se constituye de varias etapas o fases, también llamadas olas. La primera ola aparecería a finales del siglo XIX y principios del XX, centrándose principalmente en el logro del derecho al sufragio femenino; la segunda ola aparece en los años 60 y 70, ocupándose de la liberación de la mujer; por último, la tercera ola comienza en los años 90 y se extiende hasta hoy día, como continuación y reacción a las lagunas que se perciben en el feminismo de la segunda ola (Krolokke y Scott, 2006, p. 24). En efecto, el feminismo de la tercera ola defiende que no existe un único modelo de mujer sino que, por el contrario, existen múltiples modelos de mujer determinados por cuestiones sociales, étnicas, de nacionalidad o religión (Tong, 2009, pp.284-285). La variedad de enfoques y la carencia de un objetivo común refleja el carácter postmodernista de la tercera ola del feminismo, razón por la que también se la denomina ola postfeminista.

Tras esta breve introducción al feminismo, pasamos a comprobar dónde confluyen el postmodernismo y el postfeminismo, que son los dos movimientos en los que se enmarcan la novela y la película con las que vamos a trabajar.

La mayoría de las primeras publicaciones sobre el postmodernismo eran de hombres (Howe, Hassan, Habermas o Lyotard), y sus intereses estaban bastante lejos de los de las feministas. Craig Owens, uno de los pocos críticos masculinos que se percató o interesó por la ausencia de implicación femenina

en la cuestión, indicó en 1983 que el discurso sobre el postmodernismo era escandalosamente indiferente al feminismo. Por su lado, Huyssen también opinó sobre este tema en 1984:

It is somewhat baffling that feminist criticism has so far largely stayed away from the postmodernism debate which is considered not to be pertinent to feminist concerns. The fact that to date only male critics have addressed the problem of modernity/postmodernity, however, does not mean that it does not concern women (p. 28).

A partir de la década de 1980 ya aparecieron libros como *The Politics of Postmodernism* (1986) de Linda Hutcheon, *Feminism/Postmodernism* (1990) de Linda Nicholson y *Thinking Fragments* (1992) de Jane Flax. Estas autoras criticaron el postmodernismo por su falta de atención al pensamiento feminista, al mismo tiempo que investigaron las intersecciones entre feminismo y postmodernismo. El trabajo de estas autoras feministas ha sido muy arduo, ya que primero tuvieron que legitimizar que tenían competencia para abordar la cuestión y, además, después tuvieron que reescribir las teorías que se habían publicado hasta el momento teniendo en cuenta una perspectiva de género.

Toril Moi, una de las críticas literarias feministas más destacadas, considera que el feminismo y el postmodernismo son “strange bedfellows” (1988, p. 4). Para ella, el postmodernismo feminista y el feminismo postmodernista se incluyen en el término postfeminismo. Moi define el postfeminismo en su interpretación de un libro de Gallop, *Reading Lacan* (1985), que ella califica de postfeminista, “as postfeminist precisely because it seeks to replace feminist politics with feminine stylistics” (1988, p. 17). La mayor crítica que Moi tiene

hacia él es que se abstiene de decantarse por una postura explícitamente antipatriarcal.

Anne Friedberg, en *Window Shopping: Cinema and the Postmodern* (1994, p.196), ilustra el desplazamiento que sufre la crítica feminista por el discurso postmodernista, usando el típico test de sustitución que los sociólogos emplean para medir la especificidad cultural. Para ello Friedberg utiliza un texto de Lyotard (1984, p. 81), en el que debemos sustituir la palabra postmodernismo por feminismo:

A [feminist] postmodern artist or writer is in the position of a philosopher: the text [she] he writes, the work [she] he produces are not in principle governed by preestablished rules, and they cannot be judged according to a determining judgement, by applying familiar categories to the text or to the work.

Ahora comparemos el texto de Lyotard con el ensayo de Silvia Bovenschen (1977), “Is There a Feminine Aesthetic?”, en el que formula la pregunta de qué puede ser una ascética únicamente femenina:

I believe that [postmodern] feminine artistic production takes place by means of a complicated process involving conquering and reclaiming, appropriating and formulating, as well as forgetting and subverting. In the works of those female artists who are concerned with the women’s movement, one finds artistic tradition as well as the break with it. It is good –in two respects– that no formal criteria for [postmodernist] “feminist art” can be definitively laid down. It enables us to reject categorically the notion of artistic norms, and it presents renewal of the calcified aesthetic debate, this time under the guise of the [postmodernist] feminist “approach” (pp.47-48).

Sin lugar a dudas, mucha de la retórica acerca del postmodernismo evoca un nuevo terreno que habría que cartografiar, al igual que al feminismo, pues

necesitaría regirse por las coordenadas de la narrativa occidental. Esta idea está presente cuando Lyotard (1984) define la ascética postmodernista:

The postmodern would be that which, in the modern, puts forward the unrepresentable in presentation itself... that which searches for new presentations, not in order to enjoy them but in order to impart a stronger sense of the unrepresentable (p. 81).

Lyotard, al igual que otros autores, ha iluminado los aspectos centrales del postmodernismo: la verdad, la igualdad y la libertad. Estas también han sido centrales para el feminismo desde sus inicios con Mary Wollstonecraft. Aunque Lyotard no menciona al feminismo explícitamente en la cita anterior, muchos contemporáneos franceses han sido más directos. Alice Jardine (1985, p. 25) encuentra una “positive gynesis”, una valorización de la feminidad reprimida en el trabajo de Lacan, Derrida y Deleuze. Más que reprimir la feminidad, Jardine simplemente describe cómo lo femenino ha sido usado por estos teóricos masculinos como una metáfora para la lectura y como una topografía para la escritura, teniendo el potencial de irrumpir en las estructuras simbólicas. En la lectura este efecto no es estable ni tiene identidad, y produce –como Jardine dice– “a state of uncertainty and sometimes of distrust” (1985, p. 25). Ella no define el feminismo como antipatriarcal o político, sino como un movimiento por, para y sobre la mujer.

La influencia que el feminismo surtió en el postmodernismo fue destacada por Huyssen (1984, p. 27), aunque Owen (1983, p. 61) también afirmó:

Still, if one of the most salient aspects of our postmodern culture is the presence of an insistent feminist voice (and I use the terms presence and

voice advisedly), theories of postmodernism have tended to either neglect or repress that voice.

No obstante, a pesar de que se intentara sofocar la voz femenina, tal y como apunta Owen, encontramos una larga lista de mujeres artistas como Barbara Kruger, Cindy Sherman, Mary Kelly, Sherrie Levine y Martha Rosler, cuyo trabajo constituye una crítica del sistema de representación masculino y del problema de la imagen, del lenguaje y del poder en el mundo del arte.

Gracias a toda esta lucha y evolución podemos disfrutar hoy en día de géneros nuevos como el Chick Lit, que encabeza la obra que vamos a analizar de Henry Fielding, *Bridget Jones's Diary* (1996). Aunque en un principio el término pueda parecer despectivo, vamos a comprobar que este género no sólo se mofa del sistema patriarcal al que se ha sometido a la mujer sino que, además, se usa como vehículo para reivindicar lo que le interesa a las mujeres del siglo XXI.

Para finalizar, haciendo una descripción de la relación del postmodernismo y del feminismo, vamos a citar la descripción que Dickens hace en su libro *A Tale of Two Cities* (1859) del año 1775:

It was the best of time, it was the worst of time, it was the age of wisdom, it was the age of foolishness, it was the epoch of belief, it was the epoch of incredulity, it was the season of Light, it was the season of Darkness, it was the spring of hope, it was the Winter of despair, we had everything before us, we had nothing before us, we were all going direct to Heaven, we were all going direct the other way – in short, the period was so far like the present period, that some of its noisiest authorities insisted on its being received, for good or for evil, in the superlative degree of comparison only (p. 3).

El postmodernismo es, en conclusión, conservador y subversivo en política, es la vuelta a la tradición, es la revolución final contra la tradición, es la liberación del patriarcado, es la reafirmación del patriarcado, etc. El postmodernismo es donde todo tiene cabida, tanto lo innovador como lo tradicional. Y el feminismo nos enseña el mundo desde otro punto de vista.

CAPÍTULO 3: LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

En este capítulo haremos un recorrido por los distintos métodos propuestos por los diferentes paradigmas para la enseñanza de una segunda lengua. Nos remontaremos a los orígenes de la lingüística para poder profundizar en los tres paradigmas del siglo XX, que han servido de marco para los principales avances en lingüística: el Estructuralismo, el Generativismo y la Pragmática. Para concluir llevaremos a cabo un exhaustivo análisis de los métodos, con el fin de proponer un enfoque didáctico integral para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

3.1 ORÍGENES DE LA LINGÜÍSTICA

El estudio del lenguaje y de las lenguas humanas se remonta a más de dos mil años de investigación. En Occidente ha seguido un desarrollo continuo desde sus orígenes, en la Antigüedad, pasando por todos los períodos de la historia hasta nuestros días.

Es a partir de la Grecia clásica cuando se empieza a discutir sobre el origen del lenguaje y sus características. La lingüística tuvo su germen en la curiosidad sobre nuestras capacidades y en la solución de una serie de necesidades que hoy se engloban dentro de la lingüística aplicada, como la enseñanza de las lenguas (por ejemplo, del griego a los egipcios, debido a su condición de pueblo conquistado). Fueron Sócrates, Platón y Aristóteles –desde el campo de la filosofía– los primeros en tratar cuestiones sobre el lenguaje, siendo la Escuela

de Gramática Estoica, en el siglo III a.C., la primera en abordarlas de manera directa (Robins, 1990, p. 463). El Imperio Romano asimiló gran parte de los estudios griegos sobre fonología y gramática. Aunque se escribieron muchas gramáticas del latín, todas ellas se basaban en el marco teórico proporcionado por los griegos. Dos ejemplos de ellas son la de Donato (siglo IV), que recoge lo esencial de la ortografía, morfología y fonología del latín, y la de Prisciano (siglo VI), al que se puede considerar como el eslabón entre la Antigüedad y la Edad Media. De hecho, los textos de estos dos autores fueron fundamentales en la educación medieval, pues el latín era la lengua oficial de la Iglesia, pilar de la cultura de la época.

A partir del siglo XIII la gramática se redefinió como un medio para relacionar el lenguaje con la mente humana, surgiendo los gramáticos especulativos. El legado más importante fue la teoría de la gramática universal. Así, pues, la gramática especulativa fue más allá de lo exigido para la enseñanza del latín, y sus escritos convivieron con manuales didácticos como el *Doctrinale* de Alejandro de Villedieu, una gramática latina en verso para desarrollar la memoria de los estudiantes (Robins, 1997, p. 88).

Durante el Renacimiento se vuelve al estudio de la Grecia y Roma clásicas, pero durante este período no sólo se investigaron el griego y el latín, sino también las lenguas vernáculas de Europa occidental: el inglés, el francés, el alemán, el italiano y el español. Con la expansión colonial, misionera y comercial, Europa se vio invadida por nuevas lenguas llegadas de América,

África, el sudeste de Asia y el lejano Oriente. Además, la extensión de la alfabetización y la invención de la imprenta tuvieron como consecuencia la producción a gran escala de gramáticas y diccionarios de las lenguas nacionales europeas (Mounin, 1989, p. 125). La mayoría de estas gramáticas eran didácticas con fines prácticos, que satisfacían las necesidades de las clases educadas y las de aquellos deseosos de mejorar su nivel social, así como las de extranjeros que querían aprender la lengua.

En el siglo XVII, hay que destacar la obra de C. F. de Vaugela, las *Remarques sur la langue françoise* (1647), que supone la implantación de un modelo a seguir. No obstante, pronto encontrará detractores en la Escuela de Port-Royal, que no pretendía sólo observar el uso sino también justificarlo racionalmente, relacionándolo con la lógica universal. Los gramáticos de Port-Royal se esforzaron por escribir una gramática general, intentaron relacionar ejemplos del latín, griego, hebreo y muchas lenguas europeas con características supuestamente universales del lenguaje (Howatt, 1985, p. 80). En efecto, Claude Lancelot y Antoine Arnault escribirán la obra *Grammaire générale et raisonnée* (1660), en la que proponen una explicación de los hechos lingüísticos basados en el pensamiento humano.

Hacia finales del siglo XVIII, gracias a los estudios sobre las lenguas vernáculas europeas, al resurgimiento del latín y del griego clásico y a la expansión de los horizontes lingüísticos occidentales se comenzaron a realizar estudios históricos. La última década del siglo XVIII se puede considerar como el

comienzo de la ciencia lingüística contemporánea, cuando Sir William Jones estableció el parentesco del sánscrito, la lengua clásica de la India, con el latín, el griego y las lenguas germánicas; así la definía el propio Jones (Sandys, 1921, pp. 438-39):

The *Sanscrit* language, whatever be its antiquity, is of a wonderful structure; more perfect than the *Greek*, more copious than the *Latin*, and more exquisitely refined than either, yet bearing to both of them a stronger affinity, both in the roots of verbs and in the forms of grammar, than could possibly have been produced by accident; so strong indeed, that no philologer could examine them all three, without believing them to have sprung from some common source, which, perhaps, no longer exists: there is a similar reason, though not quite so forcible, for supposing that both the *Gothic* and the *Celtic*, though blended with a very different idiom, had the same origin with the *Sanscrit*.

En el siglo XIX surge la lingüística histórica, y con ella el descubrimiento del Indoeuropeo. Su metodología se centraba en la comparación de distintas lenguas europeas para comprobar las semejanzas entre ellas. Esta metodología sería aplicada a otras familias de lenguas, como las lenguas nativas de América. La gramática comparada obtuvo un gran éxito como método de estudio, pues los estudios lingüísticos empezaron a gozar de categoría científica, siendo los hermanos Grimm y Wilhelm von Humboldt los que sentaron la base teórica de esta doctrina (Campos Plaza, 2005, p. 36). No obstante, fueron Franz Bopp, Jacob Grimm y Rasmus Rask, con el descubrimiento del parentesco de las lenguas indoeuropeas, los que desarrollaron la gramática comparada, cuyo análisis consiste en confrontar las palabras de dos o más lenguas entre sí, estableciéndose el parentesco genético entre ellas. De esta forma, el siglo XIX

se caracterizó por la adopción de un punto de vista diacrónico, por un espíritu positivista y analítico.

Los enfoques de la lingüística histórica y comparada experimentaron una renovación en el siglo XX, debido a la publicación en 1916 del *Cours de linguistique générale*, basada en las clases del lingüista suizo Ferdinand de Saussure. La originalidad de este autor residió en la manera de utilizar muchos de los presupuestos existentes, de forma unificada, ordenada y coherente. Así, pues, Saussure rompió con el paradigma de la Gramática Tradicional para dar paso a la lingüística del siglo XX, en la que el estudio del lenguaje se hace de forma sincrónica y descriptiva, frente al enfoque diacrónico y comparativo del siglo anterior. Tres serán los grandes paradigmas lingüísticos que dominarán el nuevo siglo: el Estructuralismo, el Generativismo y la Pragmática.

3.2 PARADIGMAS LINGÜÍSTICOS

La enseñanza de las lenguas ha ido evolucionando a la par que progresaba la lingüística en Occidente. Como señala Antonio Garnica (1998, p. 45):

El siglo XX, entre otras manifestaciones culturales y científicas, puede ser considerado como *el siglo de la lingüística*. A consecuencia de la intensificación de las relaciones internacionales, la lengua ha dejado de ser considerada como una curiosidad filológica para ser vista como una realidad viva, activa y sobre todo muy útil. Como es bien sabido, en la primera mitad del siglo domina el estructuralismo, según el cual la lengua es considerada como *una estructura de estructuras*, desplazando así el acento de la diacronía hacia los aspectos sincrónicos.

En la segunda mitad del siglo XX, los modelos generativos se proponen abordar su adquisición y funcionamiento y, de esta manera, definir lo que es la

lengua natural. Es por fin en la última parte del siglo cuando irrumpe con fuerza en el campo de la lingüística el interés por los aspectos pragmáticos: para qué sirve la lengua, qué hacemos cuando hablamos, cómo la usamos. Todo ello ha tenido consecuencias prácticas importantes para todo hablante.

Por lo tanto, para comprender las distintas metodologías didácticas es necesario enmarcarlas en el paradigma lingüístico en que surgieron. Según Alcaráz Varó (1990, p. 11), un paradigma es un marco de referencia investigador, caracterizado por cierta homogeneidad de pensamiento teórico, proporcionando a la comunidad científica criterios para:

- Marcarse metas nuevas que produzcan la formulación de teorías enriquecedoras.
- Seleccionar hechos relevantes que se conviertan en problemas de investigación.
- Por último, proponer soluciones a estos problemas.

Como hemos indicado, tres son los grandes paradigmas del siglo XX, marco de los principales avances en lingüística.

3.2.1. ESTRUCTURALISMO

A finales de la década de 1930, los estudios historicistas del lenguaje comienzan a cuestionarse y se siente la necesidad de buscar nuevas líneas investigadoras, surgiendo el Estructuralismo. En este paradigma se engloban un

conjunto de escuelas lingüísticas que se desarrollaron a ambos lados del Atlántico, caracterizadas por su enfoque estructural del lenguaje. Podemos distinguir dos grandes corrientes: la europea y la estadounidense. En Europa destacan la Escuela de Ginebra (con Ferdinand de Saussure), la de Praga (con Roman Jakobson) y la de Copenhague (con Louis Hjelmslev). Podemos afirmar que Saussure hizo tres grandes aportaciones a la lingüística general (Robins, 1992, p. 223):

- 1) Formalizó y explicitó las dos dimensiones fundamentales de los estudios lingüísticos: la dimensión sincrónica, según la cual las lenguas son consideradas como sistemas de comunicación independientes en un determinado momento de la línea del tiempo, y la dimensión diacrónica, en la que los cambios debidos al paso del tiempo son tratados históricamente.
- 2) Distinguió la competencia lingüística del hablante de los fenómenos o hechos lingüísticos, dándoles los nombres de *langue* (lengua) y *parole* (habla); el habla está formada por los datos y hechos a los que tiene acceso el hablante, mientras que la lengua está compuesta por el léxico, la gramática y la fonología impuestos a cada individuo por la sociedad en la que se educa, en la que habla y se entiende.
- 3) Demostró que se ha de concebir y describir la lengua sincrónicamente como un sistema de elementos lexicales, gramaticales y fonológicos que

mantienen relaciones entre sí, y no como una suma de unidades independientes.

No obstante, fue el Estructuralismo norteamericano (relacionado con las teorías conductistas del aprendizaje) el que más influyó en la enseñanza de las lenguas, especialmente a través de Leonard Bloomfield (Vez, 2000, p. 37). Este (2005, p. 297) aseguraba: “some languages resemble each other to a degree that can be explained only by historical connection. Some resemblance, to be sure, may result from universal factors”. El Estructuralismo, en el sentido más amplio, cree que las lenguas tienen una estructura única, y que es tarea del lingüista estudiar los elementos de cada lengua, no de manera aislada sino como partes de una totalidad sistemática. Por otro lado, en el sentido más estricto, el Estructuralismo se asocia con las teorías y los métodos de un grupo de lingüistas norteamericanos (que incluía a Bloch, Wells, Harris y Hockett) de los años cuarenta y cincuenta; el trabajo que publicó este grupo se conocía como “gramática estructural” (que se preocupa por la forma en vez de por el significado), “taxonómica” (que se refiere a los procedimientos clasificatorios en que se basaban esas gramáticas) y “Bloomfieldiana” o “post-Bloomfieldiana”, debido a la influencia de la obra *Language* (1933) de Leonard Bloomfield (Parkinson de Saz, 1980, p. 68).

La aplicación del Estructuralismo a la enseñanza de las lenguas se desarrolló, sobre todo, después de la Segunda Guerra Mundial. Según Eddy Roulet (1975, p. 21), las gramáticas estructuralistas estudiaban la lengua

utilizada por una comunidad determinada en un tiempo concreto. Los lingüistas, especialmente los estadounidenses, examinaban y clasificaban las estructuras, tanto de la lengua materna del estudiante como de la lengua objeto de estudio. Se llevaron a cabo estudios comparativos de estructuras en fonética, morfología y sintaxis, intentando averiguar qué estructuras eran parecidas a la lengua nativa del estudiante y cuáles ofrecían presumiblemente interferencias debido a su similitud. Para remediar la interferencia, se elaboraban ejercicios repetitivos denominados *drills*.

A principios de los años 1960 se empezaron a desvelar los puntos débiles de los métodos didácticos de este paradigma, como la rigidez de los *drills* (que impiden que el alumno use su imaginación y creatividad) o la importancia que se le daba a la palabra hablada, dejando de lado la lectura y la escritura, un cúmulo de aspectos que Geoffrey Broughton, Christopher Brumfit, Roger Flavell, Peter Hill y Anita Pincas (2002, p. 39) caricaturizan de la siguiente manera: “such approaches to language teaching are about as practical as driving lessons in an immobilized car”. A todo esto tenemos que sumar la aparición de *Syntactic Structures* (1957), de Noam Chomsky, y su crítica contra *Verbal Behaviour* (1959) de Skinner, que sentarían las bases para la formación de un nuevo paradigma generativista.

3.2.2 GENERATIVISMO

Fue en los años 1960 cuando la influencia del Estructuralismo empieza a decaer, dando paso al Generativismo. La meta estructuralista de describir el uso lingüístico observable es incompleta, según los generativistas, ya que sólo se fija en datos externos. Por su lado, la lingüística generativa-transformacional de Noam Chomsky describe la competencia lingüística de un hablante nativo ideal, explicando cómo funciona esa competencia. Para Chomsky (1971, p. 8) el lenguaje es creativo, según explica a continuación:

The speaker's ability to produce new sentences, sentences that are immediately understood by other speakers although they bear no physical resemblance to sentences which are familiar.

Otro aspecto importante de la obra de Chomsky fue el resurgimiento de la gramática universal; a su entender, las lenguas apenas se diferencian en la estructura profunda, aunque pueden variar enormemente en la estructura superficial. También llamó la atención sobre el hecho de que los niños deducen las reglas gramaticales de su lengua nativa gracias a los que les rodean, pero que las utilizan creativamente formando enunciados correctos que nunca han escuchado antes. De esta forma, defiende que existe una estrecha relación entre lingüística y psicología (Diez Itza, 1992, p. 471).

En este paradigma pierde interés el “análisis de contrastes”, propio del Estructuralismo, para dar paso al “análisis de errores”, que ha sido — junto con la “interlengua”— otro de los campos de investigación

característicos del Generativismo. El error es elevado a la categoría de instrumento metodológico; es decir, ya no se trata de evitar el error, sino de utilizarlo con fines didácticos. Por su lado, la interlengua es un término acuñado por Selinker en 1972, que Alcaraz Varó et al. (1993, p. 66) definen de la siguiente forma:

La predisposición interna de todos los estudiantes a seguir una “ruta universal” a la hora de procesar los elementos lingüísticos del lenguaje que se aprende, ruta que, a su vez, depende de factores tales como la edad del estudiante, su base cultural y el contexto en que tiene lugar el aprendizaje.

En las últimas décadas del siglo XX, muchos lingüistas encontraron que la principal limitación del Generativismo es que teorizaba sobre la competencia lingüística de un hablante-oyente ideal, sin atender al contexto real ni a las funciones del lenguaje, de ahí que se empezara a desarrollar la Pragmática.

3.2.3 PRAGMÁTICA

El paradigma de la Pragmática se aleja del análisis de una lengua ideal e investiga, por el contrario, los principios, las estructuras y las categorías que intervienen en el uso del lenguaje; destaca el contexto, en el cual se encuentra un emisor, que se dirige a un receptor en un determinado lugar y tiempo (Leech, 1980, p. 80). De esta forma, el objetivo de la Pragmática será analizar el uso del lenguaje, sirviéndose de una metodología pluridisciplinar. Algunas de las características de este paradigma, según Alcaraz Varó (1990, pp. 116-17), son las siguientes:

- Uso del lenguaje real.
- La unidad de análisis lingüístico es el texto y el discurso.
- El interés principal son los procesos que tienen lugar durante la comunicación, no tanto los resultados.
- El objetivo es el uso comunicativo de la lengua en un contexto determinado.
- Su interdisciplinariedad, al relacionar la lingüística con otras disciplinas como la psicología, la sociología, la semiótica, etc.

Tenemos que tener en cuenta que para la enseñanza de una segunda lengua es fundamental que el estudiante universitario pueda acceder desde el primer momento a un lenguaje real y no a una versión reducida que sea antinatural; lo importante de aprender una lengua es poder comunicarnos y que nos entiendan, no si somos capaces de producir locuciones gramaticalmente perfectas. Por otra parte, debemos prestar atención al contexto donde se produce la comunicación para poder usar el vocabulario adecuado. Y por último, tenemos que destacar la interdisciplinariedad que conlleva el aprender una lengua, ya que no sólo aprendemos a hablar una lengua sino que, también, aprendemos sobre su cultura, costumbres, historias, tradiciones, etc. Podemos decir que existe una relación directa entre la fase cognitiva de los estudiantes en su segunda lengua y la producción pragmática. Estos estadios cognitivos se miden a través de la información que nos facilita la Interlengua de los estudiantes, con la que podemos identificar su producción, al igual que se pueden diseñar actividades adecuadas para a cada nivel (Muñoz, 2010, p. 61). Esta tradición pragmática tiene en cuenta la adquisición no formal de estructuras

en la segunda lengua, “driven by pragmatic communicative needs in near-natural situations” (Mitchell & Myles, 2004, p. 154).

La metodología del paradigma de la Pragmática se caracteriza por utilizar “input” comprensible para los estudiantes, que esté contextualizado y sea de su interés, ya que lo que importa es el mensaje y no su forma gramatical. Al mismo tiempo, el estudiante será el que produzca el “output” cuando realmente se sienta preparado para ello.

Otros conceptos que surgen ligados al ámbito de la Pragmática son el “análisis del discurso” y el de “negociación del significado”, que sirven para resolver los problemas que se derivan de una mala o escasa interpretación del uso lingüístico. En este sentido, la dimensión comunicativa potencia la toma de conciencia sobre el papel de la lengua extranjera como un instrumento sociopragmático que proporciona a los alumnos la oportunidad de desarrollar sus capacidades como negociadores más que como receptores pasivos de datos netamente lingüísticos (Vez, 2000, p. 157).

Son estas cualidades de la Pragmática la que nos han llevado a basar la tesis principalmente en este paradigma. El cine ayuda a prestar atención a factores extralingüísticos, tan importantes para la Pragmática, que determinan el uso del lenguaje: nociones como intención comunicativa, contexto verbal y situación. De igual forma, la Pragmática analiza la interlocución como conjunto de estrategias propias de la “actuación” (“performance”), no de la competencia, que tienen el contexto como concepto central, sin descuidar la variación

lingüística producida por los dialectos, los idiolectos y los cambios de registros. Estos elementos son muy importantes a la hora de enseñar una segunda lengua, y el cine nos servirá de escenario perfecto para su aprendizaje. Por otra parte, comprobamos cómo la Pragmática ofrece enfoques y métodos muy variados que ayudan a cubrir todas las necesidades de los estudiantes, al mismo tiempo que a fomentar y mejorar sus capacidades, especialmente el enfoque comunicativo.

3.3 METODOLOGÍA DIDÁCTICA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Durante siglos la enseñanza de idiomas extranjeros ha sido una actividad importante, pero los enfoques y métodos basados en principios teóricos son relativamente recientes. Todos los métodos tienen sus detractores, que los sustituyen en su momento por otros enfoques más modernos y supuestamente más efectivos.

Pero antes nos será muy útil distinguir la diferencia entre método y enfoque. Por enfoque se entiende el conjunto de aspectos teóricos de tipo filosófico, lingüístico, educacional, etc., que permiten tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su lado, el método tiene que ver con la parte práctica, cómo y qué se va a enseñar; es decir, tiene que ver con las técnicas de enseñanza (Miranda Ubilla, 2000, p. 107).

En este apartado hacemos un repaso a los diferentes métodos y enfoques que se han empleado a lo largo de la historia en la enseñanza de lenguas

extranjeras. Después trataremos de los principios psicopedagógicos que tenemos que tener en cuenta a la hora de usar el cine como recurso didáctico.

3.3.1 ENFOQUES Y MÉTODOS DIDÁCTICOS

Han sido diferentes los idiomas que han tenido relevancia en distintos períodos de la historia. Lo fue el griego en la época clásica, después el latín hasta el Renacimiento, el alemán, el francés, el inglés, el español, el chino, etc. No obstante, la fuerza del Imperio Romano fue tal que su lengua, el latín, dejó especialmente huella en muchos pueblos y lenguas. La enseñanza de la gramática de la lengua latina tuvo tal impacto que se constituyó como paradigma para la enseñanza de otras lenguas, aunque no fueran romances, como es el caso del inglés. En el siguiente esquema se pueden observar los principales métodos y enfoques empleados a lo largo de la historia en la enseñanza de las lenguas extranjeras, preferentemente del inglés, que a continuación explicaremos.

ENFOQUES Y MÉTODOS DIDÁCTICOS

❖ GRAMÁTICA TRADICIONAL

Método Gramática-traducción

❖ ESTRUCTURALISMO

Método Directo (Alemania y Francia)

Método Situacional (GB)

Método Audio-oral (EE.UU.)

Método Audio-visual

❖ GENERATIVISMO

Método Hipotético-deductivo

❖ PRAGMÁTICA

Enfoque Nocional/Funcional

Enfoques Humanísticos

Método Silencioso
Sugestopedia

Respuesta Física Total
Método Natural de Krashen

Aprendizaje Social de la Lengua

Enfoque Comunicativo

Aprendizaje Cooperativo

Aprendizaje Colaborativo

Instrucción Basada en el Contenido

Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas

“Input” Estructurado

Políticas educativas del siglo XXI:

Marco Común Europeo para las Lenguas

Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)

ACILE (CLIL)

Figura: Fuente propia

A continuación presentaremos brevemente cada uno de estos enfoques y métodos, para poder sentar las bases de nuestra propuesta de emplear una metodología integrada, compuesta por un método de dos paradigmas lingüísticos, en concreto el Método Audio-visual (dentro del Estructuralismo) y el Método Natural y el Enfoque Comunicativo (bajo la Pragmática). Obviamente, la elección de estos dos métodos y este enfoque se debe a que son los más apropiados para el empleo de adaptaciones cinematográficas y para cubrir las necesidades de los estudiantes universitarios del siglo XXI.

El primer método didáctico empleado a lo largo del paradigma de la Gramática Tradicional, que abarca desde la Antigüedad hasta principios del siglo XX, es el conocido por Gramática-Traducción. En este tradicional método el profesor tenía el protagonismo absoluto, tomando decisiones unilateralmente sobre qué y cómo enseñar. El estudiante, por su parte, asumía una actitud pasiva. A este método se le pueden atribuir otras características, que Horacio Miranda Ubilla (2000, pp. 96-97) resume de la siguiente forma:

- El objetivo primordial es el desarrollo de la habilidad de la lectura de textos escritos literarios; se hace a través de la memorización de reglas gramaticales para acceder a la morfología y a la sintaxis, y la enseñanza se lleva a cabo utilizando la lengua materna.
- El énfasis del proceso de aprendizaje se centra en la lectura y la escritura, dejando a un lado las actividades relacionadas con el habla y la escucha.
- Se da mucha importancia a la corrección gramatical en las tareas de traducción, descuidando la eficiencia comunicativa.

Así, pues las tácticas pedagógicas de este método eran “translation, memorisation of vocabulary lists, and verb conjugation” (Savignon, 2007, p. 208).

Por lo tanto, el papel de la memoria era crucial en este tipo de aulas que propugnaban el aprendizaje mecánico, no deductivo ni relacional.

Este método dominó la enseñanza de lenguas extranjeras durante siglos. De hecho, aún hoy se sigue usando para enseñar las lenguas muertas y para desarrollar la competencia de la lectura de textos especializados. También se puede usar como actividad, no como método, en la enseñanza de una segunda lengua bajo otros enfoques.

Con la llegada del Estructuralismo, surgen otros métodos para la enseñanza de las lenguas extranjeras. En primer lugar, encontramos el Método Directo, que defiende la tesis de que la enseñanza de una segunda lengua debe hacerse directamente en esa lengua, sin utilizar la lengua materna, de tal forma que el estudiante esté expuesto en todo momento a ella. El profesor se ayuda de gestos, imágenes y objetos a la hora de introducir el significado de lo que quiere enseñar. De esta manera, se estimula el uso espontáneo y natural de la lengua meta. Las reglas gramaticales no se explican, ya que es el estudiante quien tiene que inferirlas siguiendo las pistas que el profesor le ofrece. Maximilian Berlitz (1852-1921), inmigrante alemán en los Estados Unidos, fundó escuelas en todo el mundo, siguiendo este método (Howatt, 1984, p. 204), que fue muy popular durante la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, el hecho de no contar con un texto obligaba a los profesores a crear materiales y a tener una gran imaginación para alcanzar ciertos objetivos. Además, muchas veces los alumnos se sentían frustrados al no entender al profesor, que se agotaba

tratando de explicar nociones, cuando una breve explicación en su propia lengua podía ser suficiente.

Tras los fallos encontrados en los métodos anteriores para aprender una lengua extranjera, el Método Situacional (Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992, pp. 52-54) pretendió organizar los contenidos lingüísticos conforme a diferentes contextos auténticos. Este método se fraguó entre los lingüistas británicos como reacción al Método Audio-oral que se estaba fraguando en los Estados Unidos y que trataremos a continuación. La base de este método es la práctica estructural, con un interés especial en contextualizar tanto las estructuras como el léxico (Morales Gálvez, 2000, p. 67). Las actividades que predominan son las basadas en la repetición de estructuras; al igual que comprobaremos en el Método Audio-oral, trata de evitar el uso de la lengua materna del alumno y busca desarrollar prioritariamente las destrezas orales (habla y escucha), para luego pasar a las destrezas escritas (escritura y lectura). El objetivo primordial era ser capaz de comunicarse oralmente en la lengua aprendida, empleando el lenguaje adecuado en diferentes situaciones reales. Entre las desventajas de este método cabe indicar la imposibilidad de clasificar todas las situaciones que se pueden dar en la vida real.

El Método Audio-oral, también denominado Audiolingual, se desarrolla en los Estados Unidos en los años 1940, teniendo como base el estructuralismo lingüístico de Bloomfield y el conductismo psicológico del aprendizaje de Skinner (Miranda Ubilla, 2000, p. 103). Este método defiende que hablar una lengua

implica la internalización de nuevos hábitos lingüísticos y no la memorización de reglas gramaticales. Por lo tanto, aprender una lengua extranjera significa adquirir nuevos hábitos a través de la práctica repetitiva, intensa y sistemática de estructuras, vocabulario y pronunciación para lograr la corrección lingüística. Un factor que influyó en la difusión de este método fue la Segunda Guerra Mundial, en la que el ejército norteamericano se vio en la necesidad de aprender lenguas como el alemán o el japonés de la forma más rápida posible. De hecho, se desarrolló un programa lingüístico (Army Specialized Training Program) para enseñar unas cincuenta lenguas extranjeras a los miembros de las fuerzas armadas. Entre las principales características de este método destacan las siguientes (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992, p. 47):

- Las destrezas principales son la comprensión y expresión orales, quedando en un segundo lugar las escritas.
- El lenguaje es un conjunto de hábitos, por tanto, se aprende mediante la repetición e imitación.
- Las estructuras básicas de una lengua deben aprenderse de memoria.
- La forma prima sobre el contenido, de ahí la importancia de la pronunciación y la gramática.

Al igual que en los métodos anteriores, también se encontraron puntos débiles. En la mayoría de las ocasiones los alumnos eran incapaces de transferir lo aprendido en la clase a situaciones reales, además de considerar el método aburrido. El aprendizaje era muy mecánico, ya que sólo permitía la repetición más o menos correcta de los modelos provistos por el profesor sin que, muchas veces, el estudiante tuviera conciencia del sentido de las oraciones. Sin embargo, tenemos que reconocer que una de las grandes contribuciones de

este método a la enseñanza de lenguas extranjeras fue el uso de las tecnologías modernas, como los laboratorios de idiomas.

Otro método que también hace uso de las tecnologías es el Método Audiovisual (Nussbaum Capdevila, 1994, p. 90), que se empezó a emplear en Francia en los años 1950 y obtuvo gran éxito en Europa durante las décadas de 1960 y 1970. Este método consideraba que el aprendizaje de una lengua extranjera se canaliza a través del oído (escuchando diálogos) y de la vista (observando la situación), ello explica el empleo combinado de grabaciones de diálogos e imágenes, de ahí que nosotros propongamos usar el cine. Los recursos materiales reciben una atención especial, se procura que la presentación resulte lo más atractiva posible. A. P. R. Howatt (1987, p. 16) define el método como “the first serious attempt to build a pedagogic description of a foreign language, based on the transcriptions of spoken conversations”.

Usando las teorías conductistas, este método propone la repetición y la práctica mecánica de estructuras, con el fin de automatizarlas. Dada la naturaleza social del lenguaje, es imprescindible presentar las estructuras debidamente contextualizadas en los diálogos grabados y en el contexto social que se aprecia en las imágenes; todo ello constituye un paso decisivo hacia un uso comunicativo del lenguaje. Entre las principales aportaciones del método audiovisual a la didáctica de las lenguas extranjeras cabe destacar dos:

- Favorecen el empleo de un lenguaje más natural y próximo a la realidad de los hablantes nativos, a través de distintas variedades lingüísticas y registros.
- Enseñan la lengua de forma comunicativa.

En el enfoque integrado que utilizamos a lo largo de las actividades confeccionadas para explotar la película de *Bridget Jones's Diary*, este Método Audio-visual se adapta a los conocimientos didácticos con los que contamos hoy día, basando la mayoría de las actividades en un soporte más comunicativo y dinámico que la mera repetición y automatización de las estructuras.

A lo largo de la década de los años 1960, surgió el Generativismo a raíz de la publicación de *Syntactic Structures* (1957), de Noam Chomsky. Según este nuevo paradigma, la lengua implica creación y generación de nuevas oraciones, usando reglas de gran complejidad. No se aprende una lengua por imitación, como propugnaban los conductistas, sino a partir de la competencia lingüística del hablante. La aparición del nuevo binomio “competence/performance” fue esencial, siendo la competencia “what the speaker of a language knows implicitly”, y la actuación “what he does” (Chomsky, 1975, p. 7). El objetivo de los generativistas es describir todo lo que va implícito en la competencia lingüística de un hablante nativo, incluyendo las reglas referidas a la capacidad creativa que tiene todo hablante para producir y para entender un número infinito de oraciones. Si tuviéramos que resaltar las aportaciones del Generativismo,

tendríamos que destacar los siguientes conceptos:

- La realidad mental del lenguaje, al ser principalmente un proceso mental (de esta forma se resalta su carácter cognoscitivo frente al de conducta verbal de los conductistas).
- El aspecto creador del uso del lenguaje.
- La lengua como conjunto de reglas: Estas reglas son principios o realidades mentales, no son normas, reglas que tienden a una regularidad; este argumento echa por tierra la validez del estímulo-respuesta.
- Nuevos binomios: La competencia y la actuación, la estructura superficial y la estructura profunda, y por último la gramaticalidad frente a la aceptabilidad.

Aunque Chomsky aseguraba que su gramática transformacional era muy difícil de aplicar al campo de la enseñanza, es obvio que el uso del Método Hipotético-deductivo y de mecanismos formales provenientes de la lógica han contribuido con varias ideas en este campo. Parkinson de Saz (1980, pp. 240-241) las resume de la siguiente manera:

- La gramática tiene que poder generar todas las oraciones que sean aceptables para un nativo.
- Se reconoce la creatividad de la lengua y, por lo tanto, había que dar prioridad a la libre expresión.
- Se ofrecen ejemplos incorrectos al alumno de forma que pueda estudiarlos y compararlos con las formas gramaticales correctas, vislumbrando, por sí mismo, cuál es la diferencia.
- Se permite a los alumnos cometer errores, porque esto favorece su proceso de aprendizaje; de esta forma, el alumno comprueba sus hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que estudia.
- Se favorece un método deductivo en vez de inductivo (como los conductistas); además, se consideran valiosas las explicaciones, mientras que en los métodos estructuralistas se suprimieron casi por completo.
- Al existir ciertos universales, era útil comparar la segunda lengua con la materna.

- Se enseña no sólo la estructura superficial de la lengua, como los métodos estructuralistas, sino también la estructura profunda.

Como resultado, las aportaciones generativistas sobre el aprendizaje de una segunda lengua se convirtieron en “a wide range of neighbouring disciplines” (Myles, 2010, p. 320), pasando a ser un campo verdaderamente interdisciplinar en la que tomaron partes otras áreas como la Psicología y la Neurolingüística, que ayudaron a diseñar un enfoque más completo (Taillefer, 2010; Yu, 2011).

La tercera corriente fundamental, el enfoque constructivista en el aprendizaje de una lengua extranjera, lo encontramos en el paradigma de la Pragmática (Nagowah & Nagowah, 2009). Este comienza con el Enfoque Nocial/funcional, que D. A. Wilkins propone en 1976 para desarrollar un temario comunicativo en la enseñanza de una segunda lengua. Distingue dos tipos de significados comunicativos, expresados bien a través de categorías nocionales (tiempo, espacio, secuencia, cantidad, etc.) o bien a través de categorías de funciones comunicativas (ruego, queja, disculpa, sugerencia, etc.). El gran cambio que aportó este enfoque (Miranda Ubilla, 2000, p. 106) es que el proceso se centraba en el estudiante, en sus intereses, en su ritmo de aprendizaje, etc., al contrario de los métodos anteriores en los que el profesor era el centro del proceso al tomar decisiones en cuanto a los temas, al ritmo de aprendizaje, a las evaluaciones, etc.

Este enfoque adquiere gran importancia cuando el Consejo de Europa adopta para la enseñanza de las lenguas extranjeras la obra de A. van Ek, *Threshold Level* (1975), que presenta una clasificación de nociones y funciones.

De hecho, distingue seis grandes grupos de funciones (Bestard Monroig y Pérez Martín 1992, p. 63):

- 1) Dar y pedir información (identificar, informar, preguntar, etc.)
- 2) Expresar y averiguar sobre actitudes intelectuales (acuerdo, desacuerdo, denegar, aceptar, etc.)
- 3) Expresar y averiguar sobre actitudes emocionales (satisfacción, disgusto, interés, desinterés, etc.)
- 4) Expresar y averiguar sobre actitudes morales (excusarse, aprobar, rechazar, etc.)
- 5) Persuadir (sugerir, invitar, avisar, etc.)
- 6) Fórmulas de relación social (saludos, presentaciones, despedidas, etc.)

En resumen, este nuevo enfoque de enseñanza de una lengua extranjera tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes a través de una metodología en la que los contenidos gramaticales se presentan mediante una aplicación nocional y funcional del lenguaje.

En la década de 1970 también se empieza a considerar, aparte de la comunicación, al estudiante como eje en torno al que gira todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este hecho da lugar a los Enfoques Humanistas, en los que se tiene especialmente en cuenta las capacidades, las necesidades y los deseos de los alumnos a fin de mantener su motivación, lograr su implicación y fomentar su autonomía. Gertrude Moskowitz (1978, p. 14) describe los Enfoques Humanistas de la siguiente forma:

Humanistic education recognizes that it is legitimate to study oneself. The content relates to the feelings, experiences, memories, hopes, aspirations, beliefs, values, needs, and fantasies of students. It strives to integrate the subject matter and personal growth dimensions into the curriculum.

Los rasgos principales de esta nueva metodología son la necesidad de cooperación y el trabajo en equipo, así como el beneficio de un ambiente

relajado, elementos que resultarán en un aprendizaje más duradero y efectivo. A continuación pasamos a ver algunos de los métodos que se incluyen bajo este enfoque.

Caleb Gattegno (Otero Bravo Cruz, 1998, p. 421) creó el Método Silencioso (“The Silent Way”), en el que se incentiva el aprendizaje por descubrimiento. Él proponía con este método la independencia, autonomía y responsabilidad por parte del alumno, además de la cohesión del grupo en la solución de problemas. El profesor estimula al estudiante, pero debe permanecer en silencio la mayor parte del tiempo posible. El método es marcadamente estructural, pero presenta innovaciones: el papel del profesor es como facilitador del aprendizaje, estimulando con pocas palabras y corrigiendo lo mínimo; se utilizan materiales originales tales como tablas con piedras o varillas, de dimensiones y colores variados, para introducir vocabulario.

James Asher creó el método Respuesta Física Total (“Total Physical Response”), que se apoya en la teoría psicológica de que la memoria aumenta si se estimula a través de la asociación de actividades motoras durante el aprendizaje de lenguas, lo que disminuye la ansiedad (Richards and Rodgers, 2003, pp. 73-79). Los estudiantes tienen que seguir las normas del profesor con el cuerpo (por ejemplo, si el profesor dice “close the book”, ellos tienen que cerrar el libro). Asimismo, los estudiantes sólo hablarán cuando se sientan preparados para ello, técnica que reduce la ansiedad, puesto que no se ven en la obligación de hacerlo. Además, en este método los errores cometidos se contemplan de forma natural, es decir, como una parte más del proceso de

aprendizaje; la actitud positiva y tolerante del profesorado ante los errores es fundamental para que los alumnos continúen su aprendizaje con motivación.

El método Aprendizaje Social de la Lengua (“Community Language Learning”) está basado en experiencias psicoterapéuticas llevadas a cabo para corregir ciertos trastornos del habla (Morales Gálvez, 2000, pp. 70-72). Sin embargo, la aplicación de estas experiencias a la enseñanza de una lengua se debe a la teoría del “Counselling Learning”, desarrollada por Charles Curran. El desarrollo de este método tiene como punto de partida el análisis de los sentimientos y las reacciones psicológicas del individuo al aprender una lengua. El estudiante aprende apoyándose en los demás componentes del grupo, con quienes intercambia información. El profesor actúa como consejero y guía sólo cuando se solicita su intervención, mientras el estudiante se convierte en centro del proceso aprendizaje, decidiendo los temas a tratar. El clima de compañerismo es fundamental y no debe existir rivalidad.

La Sugestopedia (“Suggesopedia”), método desarrollado por el psiquiatra y profesor búlgaro Georgi Lozanov, se caracteriza, por un lado, por la autoridad del profesor a la hora de dirigir las actividades de los alumnos y, por otro, por la actitud relajada que se crea entre éstos a base de música de fondo, ejercicios de relajación corporal y mental, asientos cómodos, etc. Aunque es un método poco ortodoxo, debido al mobiliario y a la actitud del profesor, cabe destacar la gran cantidad de vocabulario que el alumno es capaz de asimilar a través de éste:

“Memorization in learning by the suggestopedic method seems to be accelerated 25 times over that in learning by conventional methods” (Lozanov, 1978, p. 27).

Por lo que respecta al Método Natural, éste es el resultado de la labor conjunta de una profesora de español en California, Tracy Terrell, y del prestigioso lingüista Stephen Krashen (Richards y Rodgers, 2003, p. 178). Ellos definen este método como una versión modernizada de otro con el mismo nombre aparecido a finales del siglo XIX como reacción al tradicional Método de Gramática-Traducción. Terrell y Krashen creen que una segunda lengua se puede aprender del mismo modo que se adquiere la lengua materna, con la comunicación como fundamento del proceso de aprendizaje. Para ello basan su método en cuatro principios (Terrell y Krashen, 1983, pp. 20-21):

- 1) La comprensión precede a la producción (por ejemplo, la comprensión auditiva o la lectora precede a las habilidades de habla o escritura).
- 2) Los estudiantes no se ven forzados a hablar hasta que se sienten preparados; la producción puede aparecer en etapas que consisten en:
 - a. Una respuesta de comunicación no verbal.
 - b. Una respuesta de una sola palabra.
 - c. Combinación de dos o tres palabras.
 - d. Oraciones simples.
 - e. Oraciones complejas.
 - f. Un discurso más elaborado.
- 3) El programa de estudios debe estar formado por metas comunicativas y el objetivo de cada actividad tiene que estar organizado por temas y no por estructuras gramaticales.
- 4) Las actividades de clase tienen que tener como propósito la adquisición, que debe fomentar la bajada del filtro afectivo de los estudiantes.

Este método se fundamenta en la teoría de aprendizaje de una segunda lengua que formuló Krashen (Krashen & Terrell, 1983, p. 26), cimentada en cinco hipótesis que describimos a continuación:

- La primera hipótesis es la de adquisición-aprendizaje. Según Krashen hay dos formas distintas de desarrollar la competencia comunicativa en una segunda lengua: una es la adquisición y la otra es el aprendizaje. La adquisición de una lengua es un proceso inconsciente en el que el sistema lingüístico de la lengua se desarrolla, funciona casi de la misma forma que la adquisición de la lengua materna. El aprendizaje puede definirse como el estudio de reglas gramaticales y vocabulario de una lengua de una forma consciente.
- La segunda teoría es el orden natural, que afirma que la adquisición de la gramática aparece en un orden previsible, independientemente de la lengua materna. Este orden es muy similar al orden en el que los niños adquieren su lengua materna. Tener esta información es muy útil para los profesores de inglés a la hora de introducir el “input”.
- La tercera hipótesis propuesta es la del modelo monitor, según la cual el aprendizaje consciente tiene una función limitada en estudiantes adultos de una segunda lengua, porque el aprendizaje consciente puede sólo controlar o editar su “output”, y a veces los estudiantes de niveles básicos no han desarrollado todavía esa habilidad.
- La cuarta hipótesis está centrada en el “input” y asegura que, para tener fluidez en una segunda lengua, los estudiantes deben estar expuestos a

la cantidad de “input” adecuada; las destrezas productivas (el habla y la escritura) se desarrollarán más tarde. Krashen plantea que para que los estudiantes progresen a la siguiente fase de adquisición, el “input” que se provea debe contener estructuras que pertenezcan también a la siguiente fase de la que ellos se encuentren. Los profesores deben proporcionar “i+1” (siendo “i” el nivel de competencia del estudiante y “1” la fase siguiente a “i”) a través de material visual y contexto extra-lingüístico; además, los profesores deben tener en cuenta que el “input” ha de tener significado y ser de interés para los estudiantes. Como comprobaremos en el desarrollo de las actividades con películas, esta hipótesis nos va a servir de gran ayuda para secuenciar y administrar el “input” adecuado. Otro punto importante es que el “input” tiene que ser comprensible, relevante, administrado en una cantidad suficiente y no secuenciado gramaticalmente. En cierta forma el “input” se puede comparar al lenguaje usado por los cuidadores al comunicarse con los/las niños/as mediante la simplificación del habla, repeticiones y reformulaciones (Lightbown y Spada, 1999, p. 10),

- La quinta y última hipótesis es la del filtro afectivo, que está relacionada con el estado emocional del estudiante y su nivel de motivación. Mientras más bajo sea el filtro afectivo, más fácil será para el estudiante asimilar el “input” e interactuar con ellos, pues tendrían más confianza en sí mismos. No obstante, en general, parece ser que el nivel bajo de ansiedad está relacionado con la competencia en la segunda lengua.

Así, pues, el Método Natural da prioridad a la comprensión y a las actividades comunicativas, al igual que a la aportación de “input” significativo que ayude a los estudiantes en la adquisición de una segunda lengua, quedando relegado a un segundo plano la producción de frases gramaticalmente perfectas.

Es bajo el paradigma de la Pragmática también donde se desarrolla el Enfoque Comunicativo. Muchos filósofos, lingüistas, educadores, sociólogos, etc., están en menor o mayor medida relacionados con los principios que sustentan este enfoque. Austin, Searle y Grice, como filósofos del lenguaje; los lingüistas funcionales Firth y Halliday, quienes defendieron que a través de la lengua se manifiestan todas las funciones del lenguaje; Henry Widdowson con su trabajo sobre los principios y las técnicas en la enseñanza de lenguas extranjeras; los sociolingüistas Dell Hymes y William Labov, etc. Todos ellos han logrado que hoy en día sigamos usando mayoritariamente el enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Según Alcaraz Varó et al. (1993, pp. 117-142), algunos de los aspectos que definen el enfoque comunicativo son los siguientes:

- Importancia del significado contextualizado.
- Énfasis en las funciones que se aprenden a través de la práctica y no de la memorización, para luego comunicarse en situaciones reales.
- Uso de la lengua materna cuando es oportuno y necesario.
- Secuenciación de los contenidos determinada por los significados y las necesidades comunicativas de los alumnos y no por la dificultad de las estructuras gramaticales.

- El objetivo fundamental es la fluidez comunicativa y no la corrección gramatical ni la pronunciación.
- Las cuatro destrezas lingüísticas se trabajan por igual: escuchar, hablar, leer y escribir.
- La gramática recupera un sitio importante como medio, y no como fin, para construir el aprendizaje de la lengua.
- El estudiante es el centro del proceso, pasando el profesor a desempeñar un papel de facilitador y guía.

La razón fundamental por la que se adoptó el Enfoque Comunicativo fue para superar las deficiencias de los temarios, materiales y métodos estructuralistas. Como bien denuncia Widdowson (1972, p. 15):

The problem is that students, and specially students in developing countries, who have received several years of formal English teaching, frequently remain deficient in the ability to actually use the language, and to understand its use, in normal communication, whether in spoken or written mode.

El Enfoque Comunicativo está dirigido a aquellos que buscan una perspectiva más humana de la enseñanza, en la que los procesos interactivos de comunicación reciben prioridad. Desde su creación, este enfoque ha pasado por diferentes fases, pues sus defensores han aplicado sus principios a diferentes partes del proceso enseñanza- aprendizaje. La primera fase se centró en la necesidad de desarrollar un currículum que fuera compatible con la noción de competencia comunicativa; esto dio lugar a las propuestas de organización del currículum en términos de nociones y funciones más que sobre estructuras gramaticales (Wilkins, 1976). En la segunda fase, este enfoque se fijó en procesos que identificaran las necesidades de los estudiantes (Munby, 1978). Y en su tercera fase, se enfocó en los tipos de actividades de clase que podían

usarse como base para la metodología comunicativa, tal y como el trabajo en grupo, las tareas y búsquedas de información (Prabhu, 1978). En conclusión, este enfoque ofrece mayores posibilidades que otros métodos, ya que permite usar la creatividad de los profesores y los alumnos en el diseño curricular y en la selección de materiales.

Durante la década de 1990 surgieron diferentes métodos que secundaban el enfoque comunicativo y que nosotros también utilizaremos. Uno de ellos fue el Aprendizaje Cooperativo del Lenguaje (“Cooperative Language Learning”), método que saca el máximo partido de las actividades cooperativas en parejas y en pequeños grupos; éste ha sido definido por Olsen y Kagan (1992, p. 8) de la siguiente forma:

Cooperative learning is group learning activity organized so that learning is dependent on the socially structured exchange of information between learners in groups and in which each learner is held accountable for his or her own learning and is motivated to increase the learning of others.

Este método fomenta la comunicación entre los estudiantes, dándoles ocasiones para usar la lengua en interacciones de parejas o grupales. De esta manera incrementa la motivación de los estudiantes y reduce el estrés, creando un ambiente positivo en el aula (Richards y Rogers, 2003, p. 193). Asimismo, se centra en unidades léxicas concretas y en estructuras y funciones comunicativas a través de tareas interactivas. El papel del profesor es el de “facilitador” del aprendizaje, ayudando a los grupos de estudiantes cuando lo necesiten:

During this time the teacher interacts, teaches, refocuses, questions, clarifies, supports, expands, celebrates, empathizes. Depending on what problems evolve, the following supportive behaviors are utilized. Facilitators

are giving feedback, redirecting the group with questions, encouraging the group to solve its own problems, extending activity, encouraging thinking, managing conflict, observing students, and supplying resources (Harel, 1992, p. 169).

Las actividades grupales son la base del aprendizaje. Éstas son planificadas meticulosamente para maximizar la interacción entre los estudiantes y para facilitar la contribución de los alumnos en el aprendizaje de los demás.

Este método, como todos, tiene sus detractores. Hay quienes cuestionan su efectividad con los principiantes, sugiriendo que los grupos de niveles intermedios y avanzados pueden obtener mayores beneficios, como es el caso de los estudiantes universitarios.

Otro método que a veces se puede confundir con el anterior es el Aprendizaje Colaborativo ("Collaborative Learning"). Este modelo tiene sus raíces en la filosofía social de los Constructivistas, quienes defienden que tenemos que fomentar la interacción social y la comunicación interpersonal. Según Oxford (1997, p. 440) los estudiantes no aprenden la comunicación de manera aislada sino cuando son parte de la comunidad. De esta forma, se aplica la Zona de Próximo Desarrollo de Vygotsky (1978, p. 86), que se define como "the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers". En este proceso, el potencial nivel de desarrollo del estudiante alcanza el siguiente nivel de desarrollo, gracias a la interacción del estudiante con otros y a la expansión de sus habilidades cognitivas. Con este

modelo los alumnos más aventajados ayudan a los demás, guiándolos hasta que pueden trabajar solos. Ernesto Macaro (1997, p. 134) concluye:

Collaborative learning is when learners are encouraged to achieve common learning goals by working together rather than with the teacher and when they demonstrate that they value and respect each other's language input. Then the teacher's role becomes one of facilitating these goals.

Algunas de las características de este método que comparte o difiere del anterior, según Matthews, Cooper, Davidson y Hawkes (1995, pp. 36-37), son las siguientes:

SIMILITUDES	DIFERENCIAS
El aprendizaje [de un modo] activo es más efectivo que recibir información de forma pasiva.	Los alumnos son independientes a la hora de organizar y repartir papeles en los trabajos en grupo.
La enseñanza y el aprendizaje de una lengua son experiencias compartidas entre el docente y el alumno.	El papel del profesor es el de un mero observador que plantea preguntas al grupo sobre puntos conflictivos para que las resuelvan ellos mismos.
La participación en actividades en pequeños grupos desarrolla el ordenamiento del pensamiento y realza las habilidades individuales de los estudiantes.	Los estudiantes no reciben una formación específica en cómo trabajar en equipo, ya que se cree que los estudiantes poseen las habilidades sociales necesarias para trabajar en equipo.
Aceptar responsabilidades para aprender tanto individualmente como en grupo aumenta el desarrollo intelectual.	El conocimiento se asimila y construye a través de las aportaciones de los alumnos.
Compartir ideas en pequeños grupos incrementa la habilidad de los estudiantes para reflexionar sobre sus propias ideas y procesos de pensamiento.	No hay evaluación formal sobre el trabajo de grupo, ya que lo que se pretende es que los alumnos solucionen ellos mismos los posibles conflictos grupales o de participación.
Apreciar la diversidad es fundamental para la supervivencia de la demografía multicultural.	

El Aprendizaje Cooperativo y el Colaborativo se han desarrollado de manera independiente. Por un lado, la mayoría de las investigaciones y los estudios sobre el Aprendizaje Cooperativo provienen de psicólogos sociales o educacionales, cuyo trabajo se aplicaba en educación primaria o secundaria, aunque en las últimas décadas estas investigaciones se han llevado al nivel universitario. Asimismo, este método tiende a ser más estructurado en los trabajos en grupos pequeños, a dar más detalles a la hora de guiar a los docentes, apoyando una formación más directa. Por otro lado, los teóricos e investigadores del Aprendizaje Colaborativo provienen del campo de las humanidades y de las ciencias sociales. Su trabajo se centra en explorar asuntos teóricos, políticos y filosóficos, como una construcción social, y el papel de la autoridad en la clase. Los seguidores de este método consideran que los estudiantes son participantes responsables y capaces de usar sus habilidades sociales para completar tareas en grupos. En nuestras actividades comprobaremos que es muy importante formar a los alumnos para que sean maduros, ya que hoy en día se les dan demasiadas facilidades y no tienen el hábito de reflexionar y sacar sus propias conclusiones.

Otro de los métodos que podemos resaltar en la última década del siglo XX es la Instrucción Basada en el Contenido (“Content-Based Instruction”), en el que la enseñanza de una lengua se organiza en relación a los contenidos o al conocimiento que el estudiante va a adquirir, en vez de centrarse en un currículo lingüístico o de otro tipo. Krahnke (1987, p. 65) lo define de la siguiente forma:

It is the teaching of content or information in the language being learned with little or no direct or explicit effort to teach the language itself separately from the content being taught.

Este método se base en dos principios fundamentales. Por un lado, que los estudiantes aprenden una segunda lengua con más éxito –si la usan como instrumento para adquirir información, y no como un fin en sí mismo.

Content is the point of departure or organizing principle of the course – a feature that grows out of the common underlying assumption that successful language learning occurs when students are presented with target language material in a meaningful, contextualized form with the primary focus on acquiring information (Brinton et al., 1989, p. 17).

Por otro lado, se trata de un método que refleja las necesidades que los estudiantes tienen para aprender esa segunda lengua. Otros supuestos que derivan de estos dos principios básicos los resumen Richards y Rogers (2003, pp. 209-211) así:

- People learn a second language most succesfully when the information they are acquiring is perceived as interesting, useful, and leading to a desired goal.
- Some content areas are more useful as a basis for language learning than others.
- Students learn best when instruction addresses students' needs.
- Teaching builds on the previous experience of the learners.

Los principales objetivos son que los estudiantes puedan ser autónomos y lleguen a entender el proceso de aprendizaje en el que están inmersos (Stryker y Leaver, 1993, p. 286). Asimismo, ellos se apoyarán unos a otros en modos de aprendizaje colaborativos. Su papel es dinámico y se espera que interpreten el “input” de forma activa, además de que exploren estrategias de aprendizaje alternativas (buscando múltiples interpretaciones de los textos escritos y de los

discursos orales). En relación al papel del docente, el profesor tiene que mantener el contexto y la comprensión en sus presentaciones, siendo responsable de seleccionar y adaptar materiales auténticos. Stryker y Leaver (1993, p. 293) sugieren las siguientes habilidades del docente como esenciales:

- 1) Varying the format of classroom instruction.
- 2) Using group work and team-building techniques.
- 3) Organizing jigsaw reading arrangements.
- 4) Defining the background knowledge and language skills required for student success.
- 5) Helping students develop coping strategies.
- 6) Using process approaches to writing.
- 7) Using appropriate error correction techniques.
- 8) Developing and maintaining high levels of student esteem.

Se recomienda trabajar especialmente con material auténtico, el mismo que use un hablante nativo. Algunos de los materiales utilizados son guías turísticas, periódicos, revistas, anuncios, programas de radio y televisión, etc. Aunque la autenticidad de los materiales es importante, tanto o más lo es la comprensión, por esta razón a veces estos se modifican.

Entre los modelos comprendidos en este método pedagógico, cabe destacar la Instrucción Basada en el Tema. Según Brinton, Snow y Wesche (1989, p. 15), en este modelo “[...] the organizational principles inherent in the theme or topic [film] dictate to the language syllabus a rich array of language items or activities, ensuring their contextualization and significance”. Dueñas (2004, p. 84) afirma que la programación de la clase tiene que organizarse basándose en el contenido, aunque podemos encontrar varios temas relacionados con el tema principal. La Instrucción Basada en el Tema permite al docente centrarse y elegir los temas que son más adecuados a los objetivos que

se pretenden conseguir, según las capacidades de los estudiantes. Los cursos basados en un tema o en varios, ofrecen a los estudiantes oportunidades de alcanzar niveles cognitivos más avanzados en el procesamiento de información, al incluir “comparison, separating facts and opinión” (Briton, Snow y Wesche, 1989, p.15). Dado que la Instrucción Basada en el Tema se adapta fácilmente a la enseñanza de varios temas, este modelo nos sirve para introducir la cultura que contienen los largometrajes. Según esta filosofía pedagógica, una serie de temas relacionados puede facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, la creación de una temática contextualizada con varios hilos conductores aumenta la habilidad cognitiva del estudiante (Hadley, 2007, p. 23). Por ejemplo, es importante conocer el contexto político-social en que se rueda una película, ya que esto puede ayudar a la interpretación del contenido. Por otro lado, debemos distinguir entre la cultura (que incluiría el aprendizaje sobre la historia, la política, la religión, la geografía, la literatura, el arte, la filosofía, la danza o la música) y los aspectos culturales (que se centra en el análisis de las costumbres, las creencias, los diferentes acentos, los gestos y ritmos cotidianos). En el aprendizaje de una segunda lengua todos estos aspectos son de vital importancia para la total comprensión de la película.

Este método ha sido empleado en diferentes contextos, desde programas de inmersión hasta la enseñanza universitaria, especialmente en Inglés para Fines Específicos, pues los profesores pueden unir los intereses y las necesidades de los estudiantes con interesantes contenidos (Richards y

Rodgers, 2003, p. 220), de ahí que nosotros también lo propugnemos a través del uso de películas.

Otro de los métodos que surgió en los años 1990, y del que todavía se utiliza mucho, es la Enseñanza de una Lengua Basada en Tareas (“Task-Based Language Teaching”). Este método se basa en el uso de tareas como parte fundamental del currículo. Alguno de sus defensores, por ejemplo Willis (1996), lo presenta como un desarrollo del enfoque Comunicativo. Y como no, usaremos este método que se adecua perfectamente al tipo de objetivos que queremos conseguir en la explotación y el análisis de las películas.

Las características principales de la instrucción basada en tareas las resumió Feez (1998, p. 17) de la siguiente forma:

- The focus is on process rather than product.
- Basic elements are purposeful activities and tasks that emphasize communication and meaning.
- Learners learn language by interacting communicatively and purposeful while engaged the activities and tasks.
- Activities and tasks can be either those that learner might need to achieve in real life or those that have a pedagogical purpose specific to the classroom.
- Activities and tasks of a task-based syllabus are sequenced according to difficulty.
- The difficulty of a task depends on a range of factors including the previous experience of the learner, the complexity of the task, the language required to undertake the task, and the degree of support available.

Así, pues, la enseñanza de la lengua se basa en tareas. La tarea es una actividad o fin que se realiza usando la lengua (como, por ejemplo, encontrar solución a un problema, leer un mapa y dar direcciones, hacer una llamada de teléfono, etc.). Skehan (2001, pp. 12-13) la define así:

An activity in which:

- Meaning is primary.
- There is a problem to solve.
- The performance is outcome evaluated.
- There is a real world relationship.

El papel del estudiante también coincide en muchos de los aspectos con el del Enfoque Comunicativo, pero hay particularidades del trabajo por tareas (Richards y Rodgers, 2003, p. 235):

- Trabajar en equipo.
- Prestar atención no sólo al mensaje de la tarea, sino también a la forma en la que éste se expresa.
- Ser innovador y arriesgado (los estudiantes que no tienen los recursos lingüísticos suficientes tendrán que hacer uso de señales paralingüísticas, parafrasear, preguntar para clarificar y consultar con otros estudiantes).

Al igual que los estudiantes, el profesor también asume un papel determinado en este enfoque (Echevarría Rosales, 1993, p. 196):

- Seleccionar y secuenciar las tareas.
- Preparar al alumno para las tareas.
- Concienciar al estudiante de que también tiene que prestar atención a la forma del mensaje.

Actualmente este método se caracteriza por considerar la tarea como unidad de trabajo en el aula. Es decir, la programación, que habitualmente se hacía basada en elementos lingüísticos, ahora estará basada en tareas, que a su vez girarán en torno a temas de interés para los alumnos. Una vez elegidos los temas y diseñadas las tareas finales, se confeccionarán las tareas intermedias necesarias para llegar a la tarea final, los objetivos de comunicación que se desean cubrir y los contenidos lingüísticos y socio-culturales. Todo esto

se hará usando la lengua meta en todo momento, ya que se aprende a comunicar comunicando.

Basándose en el Método Natural de Krashen, James F. Lee y Bill VanPatten (1995) han desarrollado el “Input” Estructurado (“Processing Instruction”), creando un puente de unión entre la teoría y la práctica para la enseñanza de una segunda lengua. Ellos han establecido un conjunto de características aplicadas a diferentes actividades para que las teorías del “input” y “output” se puedan usar en la clase.

Según VanPatten hay cinco aspectos que el profesor debe tener en cuenta en la adquisición de una segunda lengua. El primero implica la creación de un sistema lingüístico implícito (el alumnado debe crearlo de manera inconsciente). Se ha probado que los estudiantes son capaces de aprender conceptos que no se les ha enseñado directamente, esto ha llevado a los investigadores a pensar que el “input” es posible. “Input” puede ser definido como la lengua a la que el alumnado es expuesto, que transmite un mensaje.

Según Lee y VanPatten (1995, p. 16):

Input is the language learners hear that is meant to convey a message; that is, the learner’s job is to attempt to understand what is being said. In this sense, it is language that is meaning bearing. To be clear, input is not explanation about language, nor is it explicit corrective feedback. In short input is language embedded in some kind of communicative interchange.

El segundo aspecto al que debemos prestar atención en la adquisición de una segunda lengua es complejo y consiste en diferentes procesos. Lee y VanPatten distinguen al menos tres procesos simultáneos involucrados en la adquisición de una lengua: procesamiento del “input” (cómo el alumno incorpora

una nueva estructura al sistema implícito de la lengua que está creando), reestructuración (cómo esta incorporación puede cambiar otros conceptos que ya estaban en el sistema de la lengua del alumno) y el procesamiento del “output” (cómo el alumno adquiere la habilidad de usar el conocimiento implícito en interacciones conversacionales). Otros tres factores que el profesor tiene que tener en cuenta son los siguientes: el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso dinámico, pero lento; la mayoría de los estudiantes de una segunda lengua están lejos de alcanzar una competencia comunicativa cercana a la nativa; y la adquisición de destrezas es diferente a la creación de un sistema implícito.

Así, pues, Lee y VanPatten (1995) deducen que las lenguas no pueden ser enseñadas, porque los alumnos son los únicos que pueden crear el sistema implícito de la lengua. El profesor sólo puede proporcionar oportunidades en la clase para que la adquisición se lleve a cabo, y una de las formas de hacer esto es a través del “input”. Por lo tanto, el “input” tiene que ser comprensible, el alumno debe comprender la mayoría de lo que ella o él está escuchando o leyendo, si queremos que se produzca la adquisición. Además, el “input” tiene que estar centrado en el significado, el alumno debe escuchar y entender el mensaje que recibe.

Como nuestra propuesta de utilizar una metodología integrada incluía el Método Natural y el “Input” Estructurado, en las actividades que desarrollaremos para explotar películas, esta teoría del “input/output” va a jugar un papel

fundamental a la hora de presentar la gramática y el vocabulario. Por esta razón, a continuación vamos a analizar cuáles son los elementos necesarios.

El “input” que se proporciona a un estudiante de una lengua extranjera se puede comparar al que recibe un bebé cuando adquiere su lengua materna. Así, pues, el “input” debe simplificarse, de acuerdo al nivel del alumno. Lee y VanPatten (1995, p. 26) establecieron algunas pautas para producir actividades estructuradas con “input”:

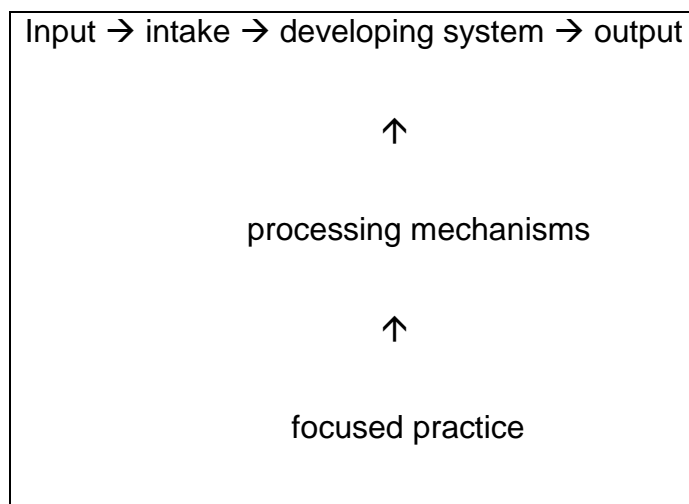
- 1) Presentar cada cosa por separado; de esta forma el estudiante puede centrarse en la función y la forma que se presenta.
- 2) Tener el significado en cuenta; el “input” tiene que estar incluido en un mensaje, así el estudiante tendrá que prestar atención a la forma y al significado.
- 3) Pasar de las oraciones al texto; es importante empezar primero con oraciones, de forma que el alumno disponga del tiempo necesario para su procesamiento.
- 4) Usar “input” tanto oral como escrito; se proveerá al estudiante con la oportunidad tanto de ver como de oír el “input”.
- 5) El estudiante debe hacer algo con el “input”; el alumno tiene que participar activamente, prestando atención al “input”, para poder procesar su gramática.
- 6) Tener en cuenta las estrategias de procesamiento del estudiante; durante el procesamiento los alumnos deben prestar atención tan sólo a los elementos gramaticales relevantes de la frase.

Aunque el “input” es necesario para crear un sistema, éste no es suficiente para desarrollar la habilidad de usar la lengua en un contexto comunicativo. Los estudiantes necesitan usar el “input” que han aprendido para producir lenguaje que comunique algo a alguien; esto es lo que se conoce como “output”. Las actividades estructuradas con “output”, según Lee y VanPatten (1995, p. 173), tienen dos características principales:

1. They involve the exchange of previously unknown information.
2. They require learners to access a particular form or structure in order to express meaning.

Estas actividades comparten casi todas las pautas que usan las tareas estructuradas con “input”, la única diferencia es que las pautas para las actividades estructuradas con “output” se refieren a la producción y no al “input”.

Como podemos observar, en lugar de centrarse en el “output”, este método de enseñanza de lenguas se basa en alterar las estrategias de los estudiantes para procesar el “input”. De esta forma, el profesor interviene en el procesamiento lingüístico de los alumnos por medio de estrategias de interpretación que se practican en distintas actividades. Así, pues, los estudiantes tienen que procesar la información lingüística que el “input” contiene (“intake”), después tienen que asimilar el “intake”, reestructurar el desarrollo del sistema y, finalmente, cuando todo esto se ha almacenado en la memoria a largo plazo del alumno, se produce el “output”. El proceso entre “input” y el “output” se desarrolla de la siguiente forma (VanPatten y Cadiero, 1993, p. 46):



En resumen, en primer lugar los alumnos reciben información sobre una estructura o forma, después el profesor les indica cómo funciona dicha estructura (su procesamiento) y, al final, los alumnos hacen actividades con “input” que contenga dicha estructura.

Durante los últimos años, ha habido un número significativo de estudios relacionados con la efectividad de la instrucción del procesamiento (VanPatten y Cadierno, 1993; Buck, 2000; Benati, 2001; Farley, 2001; y VanPatten y Wong, 2003). Tras analizar todos estos estudios, se puede concluir que esta instrucción es beneficiosa para el aprendizaje de diferentes estructuras y lenguas, y que los alumnos que recibieron el “input” estructurado consiguieron logros significativos.

Por último, dentro de la década de 1990, surge un método que hoy en día se está llevando a cabo en muchas escuelas de primaria e institutos de secundaria de nuestro país y de toda Europa, el Aprendizaje Integrado de

Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). El término “Content and Language Integrated Learning” (CLIL) fue adoptado en 1994 en el contexto europeo para describir y diseñar una serie de prácticas que se realizaban en diferentes colegios en los que la enseñanza y el aprendizaje se hacía a través de varias lenguas (Marsh, Maljers y Hartiala, 2001). Se trata de un enfoque educativo dual, cuyo objetivo es el aprendizaje de los contenidos de una o varias asignaturas no lingüísticas y de una lengua extranjera de forma integrada:

Achieving this twofold aim calls for the development of a special approach to teaching in that the non-language subject is not taught in a foreign language but with and through a foreign language (Eurydice, 2006, p. 8).

Éste surge no sólo como respuesta a los retos de la globalización, sino que además es una solución en armonía con otras perspectivas sociales más amplias. La globalización y el surgimiento de las nuevas tecnologías nos han llevado a una nueva era (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 5), la Época del Conocimiento. Las tres funciones principales de esta nueva era se definen como “el triángulo del conocimiento” (EURAB, 2007), que integra educación, investigación e innovación. Así, pues, el uso del AICLE en el aula supone que el estudiante sea activo a la hora de adquirir conocimientos y habilidades (educación) a través de un proceso de indagaciones (investigación), al mismo tiempo que use procesos y herramientas cognitivas para la resolución de problemas (innovación).

Como comprobaremos más adelante este enfoque, íntimamente relacionado con el Enfoque Comunicativo de nuestra metodología integrada,

también nos va a ser de gran ayuda a la hora de realizar actividades con las que explotar películas, ya que en AICLE:

- Se instruyen infinidad de contenidos diferentes: historia, geografía, economía, política, etc; la lengua forma parte del contenido, por lo que a través del contenido de una película podremos estudiar la lengua.
- El enfoque es holístico y natural; la lengua se aprende mejor dentro de una situación real, como es el caso del cine, que nos ofrece la realidad de una situación contextualizada.
- Se usa la lengua con un motivo; gracias a las películas podremos hablar de literatura, historia, etc. y, por supuesto, de los sentimientos, lo que incrementa a su vez la motivación.
- La enseñanza está basada en el alumno, con lo que tendremos en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje; dada la gran versatilidad del cine, podremos incluir tareas para todo tipo de aprendizaje, donde el trabajo cooperativo sea un gran protagonista, a través de tareas de investigación, siendo el docente un mero facilitador.

Los enfoques y métodos didácticos de principios del siglo XXI no están muy bien definidos, dado que aún no contamos con la suficiente distancia científica. La enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera se centran en otros conceptos como el papel del estudiante y del profesor, la autonomía y la afectividad, en el que las películas juegan un papel fundamental. Este nuevo

sistema empieza con el *Marco Común Europeo para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001), que es un documento que proporciona bases comunes para la descripción de objetivos, métodos y procedimientos de evaluación en la didáctica de lenguas extranjeras y para la elaboración de programas, manuales y cursos. También describe niveles de competencia, lo que hace posible medir el progreso en el aprendizaje de cada persona a lo largo de su vida, comparando certificados más fácilmente.

El proyecto fue propuesto en Suiza en noviembre de 1991, en el Congreso Rüschtikon, con el fin de fomentar la movilidad, la comprensión y la cooperación, facilitando a los diferentes agentes relacionados con el mundo de las lenguas el intercambio de información y la reflexión sobre su práctica profesional. Desde el primer momento se pretendió que este Marco fuera integrador, transparente y coherente. El equipo que realizó su primera redacción, compuesto por J. Trim, D. Coste, B. North y J. Sheils, reunió en el documento los resultados de muchos años de experiencia y una profunda investigación, con la idea de que su obra pudiese servir tanto en el ámbito nacional como en el internacional (Consejo de Europa 1982, 1992, 1996, 1997 y 1998).

Del Marco Común Europeo de Referencia surge el Portfolio Europeo de Lenguas (PEL), donde el aprendizaje se considera el desarrollo de la autonomía y el profesor es un mediador que ayuda al estudiante a ser progresivamente más independiente. El Portfolio es una propuesta didáctica del Consejo de Europa, el cual pidió a los expertos en lenguas que diseñaran un instrumento de evaluación

que tuviera en cuenta no sólo las destrezas lingüísticas sino también la experiencia personal, los trabajos y las relaciones internacionales. El PEL (2003, p. 3) cumple una doble función:

- Función pedagógica: orientar a los usuarios sobre el modo en que pueden reflejar sus experiencias más significativas de carácter lingüístico y cultural de forma continuada.
- Función informativa: informar sobre el nivel de competencia lingüística y sociocultural, según los niveles del Marco Común Europeo de Referencia.

El PEL (2003, p. 1) es un documento destinado al estudiante, común para todas las lenguas, que contiene:

- Un pasaporte lingüístico
- Una biografía lingüística
- Un dossier.

El Pasaporte lingüístico proporciona una visión general de las competencias que el estudiante tiene en los diferentes idiomas en un momento determinado. En éste se anotan las diferentes titulaciones, también se describe la competencia lingüística global y las destrezas específicas con relación a los criterios del Marco Común Europeo; además se proporciona información sobre otras posibles habilidades y se hacen constar las experiencias más importantes en materia de aprendizaje de idiomas o de relaciones interculturales. Esta información puede ser evaluada por el propio individuo, por un profesor y/o

también por instituciones educativas o tribunales de exámenes; no obstante, en el pasaporte debe figurar cuándo, quién y en base a qué se hizo esa evaluación. El Consejo de Europa ha presentado un modelo estándar de pasaporte para facilitar que éste sea reconocido y admitido en la Unión Europea con mayor facilidad.

En cuanto a la Biografía lingüística; se trata de un archivo del proceso de aprendizaje personal que ayuda al estudiante a evaluar sus objetivos y a reflexionar sobre sus experiencias. Está diseñada para guiar al estudiante de idiomas a la hora de planear y evaluar su progreso.

Por lo que respecta al Dossier, es un conjunto de trabajos y certificados elegidos por el propio estudiante para documentar e ilustrar sus habilidades lingüísticas y sus experiencias. También pueden incluirse ejemplos de trabajo personal para probar o demostrar las competencias lingüísticas que se poseen.

Así, pues, este Portfolio es propiedad exclusiva de la persona que está aprendiendo un idioma. Aunque se emite por una institución autorizada, éste puede utilizarse en cualquier centro educativo en el que se estudie.

Por lo tanto, el Marco Común Europeo de Referencia y el PEL contemplan la construcción de una competencia plurilingüe integrada y ofrecen herramientas para hacer explícitas las referencias culturales propias. Se trata de ayudar a construir una competencia intercultural entre los ciudadanos europeos, en la que deben integrarse la lingüística, la sociolingüística y la pragmática,

porque cada individuo, para comunicarse en una lengua diferente de la propia, construye su expresión no sólo con referencia al código de la lengua materna sino, también, de las otras lenguas que conoce y de sus experiencias (Villanueva, 2005, p. 23).

Hoy en día, la autonomía es uno de los conceptos que goza de mayor popularidad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Debemos el concepto de autonomía, en lo que respecta a su origen en el ámbito del aprendizaje de lenguas, al Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa (1971), cuyo principal objetivo era proporcionar a los adultos un aprendizaje para toda la vida. Uno de los resultados de este proyecto fue la creación del Centro de Investigación y Aplicaciones en Lenguas (CRAPEL) en la Universidad de Nancy (Francia) cuyo fundador, Yves Chalon, ha llegado incluso a ser considerado como el padre de la autonomía en el ámbito del aprendizaje de lenguas. Posteriormente, este centro pasó a ser dirigido por Henri Holec, que define la autonomía como: “the ability to take charge of one’s own learning”, él subraya que esta habilidad “is not inborn but must be acquired either by natural means or (as most often happens) by formal learning, i.e. in a systematic, deliberate way”; “to take charge of one’s learning is to have [...] the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning [...]” (Holec, 1981, p. 3).

En el ámbito de la psicología del aprendizaje, no podemos olvidar la influencia de las teorías constructivistas y los trabajos del psicólogo Carl Rogers

(1961, 1969). Él fue el fundador de la terapia centrada en el cliente (“client-centred”), que sostenía que el cliente (paciente), al ser quien realmente se conoce, normalmente sabe mejor cómo proceder que el terapeuta (el cual, por tanto, ha de asumir un papel de consejero, asesor o facilitador en la terapia). Rogers trasladó esta idea a la educación al preguntarse cómo sería una metodología centrada en la persona. Esta experiencia la recoge en uno de sus trabajos (Rogers, 1969), en el cual analiza cómo el aprendizaje centrado en la persona puede usarse en el aula y en otras situaciones. También en esta obra se analiza el papel del profesor como facilitador y no como figura autoritaria, noción que adquiere gran relevancia cuando hablamos de autonomía en el ámbito del aprendizaje en general y de lenguas extranjeras en particular.

Asimismo, las teorías constructivistas tienen una influencia clave para la autonomía. Dichas teorías reflejan como principio fundamental que “the knowledge cannot be taught, but it has to be built by the learner” (Candy, 1991, p. 251). El estudiante aprende a partir de sus propias experiencias, las cuales se crean a través de la interacción social, éstas son únicas y, por tanto, distintas a las de otra persona. De este modo, las teorías constructivistas ponen gran énfasis en aspectos que son muy valorados actualmente, tales como (Navarro, 2005, p. 36):

- 1) La necesidad de que los estudiantes sean participativos, generando así su propio conocimiento.
- 2) La importancia de aumentar la motivación a través de actividades que permitan a los estudiantes jugar un papel activo.

- 3) El trabajo en grupo para resolver problemas a través de un aprendizaje cooperativo.
- 4) El uso de métodos alternativos de aprendizaje y evaluación, como la realización de proyectos de investigación, las preguntas abiertas, la evaluación a través de portfolios o de tests.

Las teorías constructivistas también nos han aportado el concepto de aprendizaje centrado en el estudiante (“learner-centred”), en el que el aprendiz está en el centro y es el protagonista del proceso, base de lo que conocemos hoy como autonomía de aprendizaje. De esta forma el aprendizaje no es un proceso pasivo en el que el estudiante va absorbiendo o acumulando unos conocimientos que le son transmitidos sino que, por el contrario, se trata de un proceso eminentemente activo en el que el aprendiz construye nuevas ideas y conceptos a partir de sus conocimientos previos del mundo. Este proceso permite que el estudiante construya su propio significado, que no se limite a memorizar las respuestas correctas y a repetir de forma mecánica lo que otros dicen sin entender.

Asimismo, gran parte importante de los estudios que se están llevando a cabo hoy en día están relacionados con los factores afectivos del aprendizaje (Arnold, 1999; Fonseca, 2001; Csizér y Dörnyei, 2005). La perspectiva afectiva parte de la creencia de que “todos tenemos la capacidad de aprender si el modelo de aprendizaje es el adecuado” (Fonseca, 2002, p. 16). Junto a estos estudios, el enfoque del constructivismo social del enfoque humanístico y de la psicología educativa enfatizan precisamente un desarrollo global de la persona como apoyo a la instrucción lingüística; la enseñanza de idiomas se hace más

efectiva si se implica a toda la persona, es decir, si se tiene en cuenta lo cognitivo, lo físico y lo emocional (Fonseca, 2005, p. 57). Pero también tenemos que prestar atención a los diferentes estilos de aprendizaje en el aula, en palabras de Gardner (1993, p. 10) “not all people have the same interests and abilities; not all of us learn in the same way”.

Otra innovación, dentro de los estilos de aprendizaje, ha sido la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), quien describe nueve tipos de inteligencias: lingüística-verbal, música, lógica-matemática, visual-espacial, corporal-cenestésica, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial. Arnold y Fonseca (2004, p. 120) señalan que las distintas inteligencias reflejan un panorama plural de las diferencias individuales de cada estudiante y que, además, son “personal tools each individual possesses to make sense out of new information and to store it in such a way that it can be easily retrieved when needed for use. The different intelligences are of neutral value; none of them is considered superior to the others”. Es curioso notar que la competencia afectiva la abordan más lingüistas mujeres que hombres, ya que las mujeres desarrollan cuestiones fuera del canon (literario, lingüístico, etc.)

La inclusión de la afectividad, la motivación y el fomento de la autoestima en la enseñanza de una segunda lengua trata de fomentar la participación del estudiante, de cubrir sus necesidades específicas y de crear un ambiente en el aula que propicie en un aprendizaje más efectivo. El componente afectivo abre nuevos horizontes para investigaciones que ofrezcan soluciones a problemas

actuales que competen al aprendizaje y la enseñanza de lenguas, como el presente trabajo doctoral.

Tras este recorrido histórico a través de los distintos métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, podemos concluir que no hay un método mejor o peor sino que debemos usar una combinación de varios, teniendo muy presente las necesidades, las aptitudes y la motivación del estudiante. Si utilizamos un enfoque integrador como el que proponemos, podremos emplear en cada momento lo mejor de cada método, de acuerdo con el contexto en el que se lleve a cabo la enseñanza.

Uno de los objetivos principales de esta investigación era encontrar una metodología integrada que sacara el mayor partido posible al cine como recurso en la enseñanza de una segunda lengua. Dada la multidisciplinaridad del cine, tenemos también que hablar de un compendio de estrategias didácticas.

Es fundamental que, como primera toma de contacto, los alumnos expongan sus puntos de vista sobre la película en cuestión: si conocen al director, a los actores y a las actrices, si están familiarizados con su cultura y sobre todo los posibles estereotipos con respecto a género, raza o condición social. De esta forma podemos contextualizar la historia dentro de un momento histórico, situarla geográficamente, hablar de la situación político-social y tratar las posibles variedades lingüísticas. Las películas, al estar dirigidas a hablantes nativos, reflejan los detalles de la vida cotidiana de su sociedad y cultura.

Galloway (1998: 133) sugiere que:

Authentic texts, as total communicative events, invite observation of a culture talking to itself, not to outsiders; in its own context; through its own language; where forms are referenced to its own people, who mean through their own framework of associations, and whose voices show dynamic interplay of individuals and groupings of individuals within the loose general consensus that is the culture's reality

Una de las principales finalidades de la utilización del cine en la enseñanza de una segunda lengua es para mejorar la comunicación de los estudiantes.

Así, pues, en las actividades de los anexos utilizaremos distintos métodos de enseñanza, pero fundamentalmente algunas aportaciones del enfoque comunicativo. Como desarrollo de este último empleamos también, el "Input" Estructurado (para introducir los distintos niveles lingüísticos), la Enseñanza de la Lengua a través de Tareas (con las que se asentaran los conocimientos adquiridos a través del "Input"), el método Natural de Krashen (dentro del Enfoque Humanista) y especialmente el método Audio-visual (pues los medios audiovisuales favorecen el empleo de un lenguaje más natural y próximo a la realidad).

Como podemos comprobar, para usar el cine como recurso didáctico tenemos que tener en cuenta muchos factores, desde la relación o diferencia que existe entre la obra literaria y su adaptación cinematográfica, hasta la adecuación de los métodos didácticos a las características de los estudiantes.

3.3.2. PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICOS

El cine como recurso ofrece llevar a cabo gran cantidad de estrategias didácticas. En el actual paradigma de la Pragmática, los protagonistas de la educación no son los contenidos sino el alumnado, por este motivo es de suma importancia adaptar la metodología a las capacidades y actitudes de estos. A continuación detallamos algunos de los aspectos importantes que se deben tener en cuenta.

Al utilizar el cine como recurso didáctico tenemos que centrar nuestra atención en ciertos principios psicopedagógicos para poder usar todas las facetas que este medio ofrece. Según Gispert (2009, p. 83), el equilibrio entre la emoción y la racionalidad, el aprendizaje constructivista y la atención a la diversidad son los principales principios psicopedagógicos que debemos tratar.

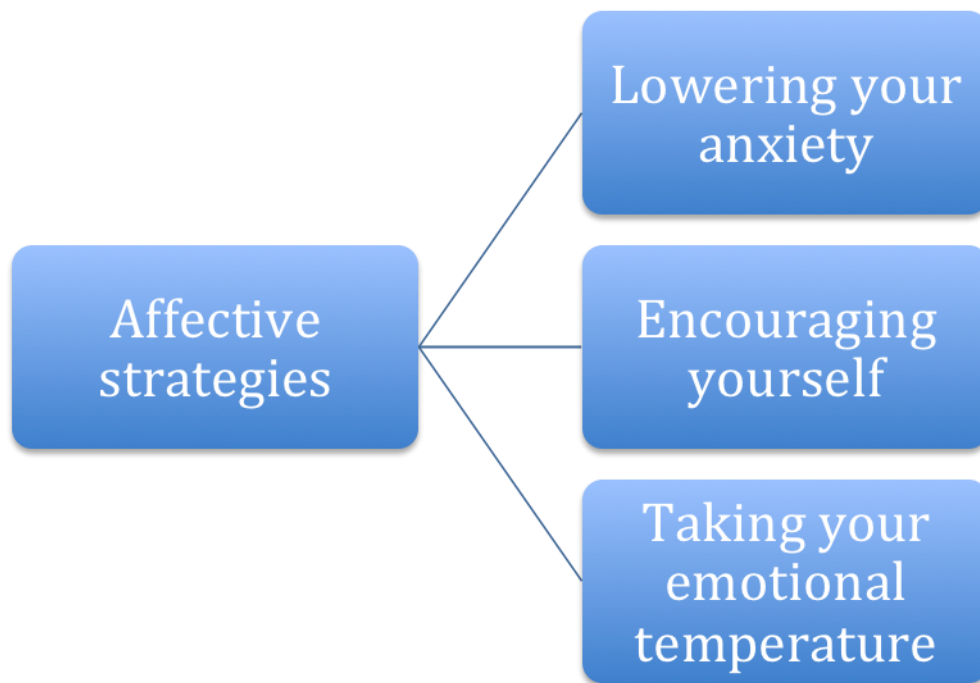
a) El equilibrio entre la emoción y la racionalidad

Por regla general, las películas afectan a nuestro mundo privado y sentimental. Por tanto, las estrategias didácticas que adoptemos tienen que aprovechar las sensaciones y emociones que provoquen una película. En primer lugar, es importante dejar vía libre a la expresión de las emociones capaces de generar la película. Para garantizar la máxima libertad de expresión y evitar el miedo a caer en el ridículo, es recomendable que los estudiantes sepan que su interpretación probablemente no coincida con otras, pues puede haber múltiples versiones. El profesorado deberá encauzar esta corriente de sensaciones hacia

las experiencias previas del individuo, la psicología individual y su interpretación social (Gispert, 2009, p. 84).

Por otro lado, no podemos olvidar la racionalidad y la argumentación como instrumento para reflexionar sobre la película y extraer un conocimiento significativo. El cine deber considerarse como un instrumento clave para la formación artística, ésta es una razón más para utilizar adaptaciones cinematográficas en el aula. Desde esta perspectiva, Alain Bergara (2007, p. 48) considera que es más importante que el cine “sea tratado como un buen objeto, es decir, ante todo como arte”.

Aunque la mayoría de las veces se produce una contradicción entre el consumo de las películas como entretenimiento y su estudio en el siglo XXI, deberíamos aceptar que el espectáculo es compatible con el conocimiento, el aprendizaje no es incompatible con la diversión, y aún menos las adaptaciones cinematográficas de obras literarias. De hecho, el uso del cine en el aula servirá para que los alumnos usen sus estrategias afectivas, lo que ayudará a que el aprendizaje tenga éxito. Rebecca Oxford (1990, p. 141) clasifica de la siguiente forma estas estrategias, que se podrían adaptar perfectamente al uso del cine como recurso didáctico:



De esta forma, podemos afirmar que el cine contribuye a reducir la ansiedad de los alumnos, ya que lo relacionan con una actividad de ocio en la que sus sentimientos van a aflorar y donde la música jugará un papel fundamental. También les ayudará a motivarse y a asumir los riesgos que conlleva expresar una opinión. Y, por último, podrán discutir lo que han experimentado durante la película con otros alumnos, base de la competencia afectiva.

Hay que asimilar definitivamente, siguiendo el Postmodernismo, que la emoción no está reñida con la razón ni viceversa, y que combinar pasión y estudio en el aprendizaje de una segunda lengua es posible. Para optimizar el

proceso didáctico, ambas perspectivas deberían llevarse a cabo de forma complementaria y equilibrada, propuesta de esta Tesis Doctoral.

b) El aprendizaje constructivista

Al usar el cine como recurso didáctico para la enseñanza de una lengua extranjera, es muy recomendable que las estrategias didácticas partan de las vivencias personales y de los conocimientos que el estudiante ya posea, con el fin de consolidar los nuevos aprendizajes. Esto es fundamental, ya que de esta manera el alumno puede expresar sus opiniones y sentimientos haciendo uso de la segunda lengua. El valor de un aprendizaje está estrechamente ligado a su funcionalidad. Para que un aprendizaje sea significativo, el estudiante debe ser capaz de aplicar los conocimientos que haya adquirido en contextos diferentes de aquellos donde los haya aprendido. Como dijimos anteriormente, esta teoría tiene sus orígenes en una serie de psicólogos y pedagogos como Vygotsky, Luria y Leontiev, que defienden la teoría de que cuando el alumno inicia un nuevo aprendizaje escolar lo realiza a partir de los conceptos, las concepciones, las representaciones y los conocimientos que ha construido en su experiencia previa. Las características fundamentales del constructivismo son las siguientes (Nagowah & Nagowah, 2009, pp. 279-286):

- Predominancia de la oralidad sobre la escritura.
- Uso de la L2 en clase.
- Importancia de materiales audiovisuales.

- Aprendizaje a través de un contexto significativo.

El constructivismo se desarrolla en paralelo a los avances en tecnología educativa (por ejemplo, los sistemas interactivos). De hecho, los DVDs de las películas nos permiten usar subtítulos en L1 y L2, y siguen las teorías cognitivas del procesamiento de la información. La idea clásica de que enseñar consiste en transmitir conocimientos, y aprender a recibirlos, ha quedado totalmente obsoleta. En su lugar, se va imponiendo la idea de que aprender es un proceso en el que el alumno construye su propio conocimiento, mediante la interacción de varios elementos (Bermejo García, 2004, p. 39): el alumno, el contenido del aprendizaje, el docente y el entorno (el grupo) en el que tiene lugar.

Virginia Richardson (1997, p. 3), una figura clave en el campo de la enseñanza y la formación del profesorado, describe el constructivismo como “individuals create their own understanding, based upon the interaction of what they already know, and believe and the phenomena with which they come in contact”. De esta forma el comportamiento autónomo se promueve con la idea de desarrollar el espíritu de aprender a aprender.

Aunque originalmente el constructivismo tenía una orientación individualista, recientemente se le ha dado un énfasis notable a los factores sociales: “social factors are seen as crucial in both the construction and appropriation of knowledge” (Richardson, 1997, p. 7). El constructivismo social implica una forma de aprendizaje en la que los estudiantes están involucrados en el proceso de enseñanza, encuentran este proceso coherente y relacionan

las ideas del mundo exterior. Sólo de esta manera pueden participar en la construcción del conocimiento y adquirir los hábitos que los conviertan en aprendices de por vida (lifelong learners), tal y como aconseja el Marco Común Europeo para las lenguas.

El docente fomenta el estudio de la cultura. Hay un gran sentimiento de comunidad y se utiliza el aprendizaje colaborativo. El aprendizaje es holístico: aparte del aspecto social, se tiene en cuenta el aspecto emocional, ascético, corporal y otras formas de expresión. Esto no sólo permite un gran desarrollo personal, sino que también asegura la profundización en el conocimiento y en las experiencias necesarias para construir el conocimiento (Beck y Madott Kosnik, 2006, p. 2).

Dentro de la corriente psicopedagógica del constructivismo, se encuentran dos tendencias diferentes: la europea y la estadounidense. Las dos comparten los principios básicos del constructivismo, pero en ellas también se pueden apreciar algunas diferencias:

- Constructivismo hacia atrás/hacia dentro (dominante en la literatura europea), que podemos definir de la siguiente manera en comparación con el aprendizaje tradicional:

Aprendizaje constructivista	Aprendizaje tradicional
El conocimiento es significativo, es decir, implica la activación de los conocimientos de los discentes y que los nuevos conocimientos se integren sus estructuras cognitivas.	Cuando el aprendizaje es memorístico, el conocimiento está como pegado, sólo se adhiere, no se integra en las estructuras cognitivas.
El conocimiento requiere cierto grado de búsqueda, de cuestionamiento por parte del que aprende.	No sirve que el nuevo conocimiento se relacione sólo con lo previo.
La interacción social enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre que facilite la dialéctica entre la información construida por la sociedad y la de la persona.	El aprendizaje puede darse de forma individual.
Los escenarios naturales pueden favorecer la construcción del conocimiento al dar más protagonismo a los discentes.	Los escenarios académicos pueden reproducir la transmisión de conocimiento prestados, no contruidos.
Es deseable la integración de los conocimientos académicos y cotidianos, por ejemplo a través del cine.	Lo académico suele ignorar e, incluso, despreciar lo cotidiano.

Fuente: Bermejo García, 2004, p. 41

- El constructivismo hacia delante/hacia fuera (dominante en la literatura estadounidense), que también centra su interés en conectar con los conocimientos previos de los alumnos y trata de mejorar su comprensión; sin embargo, este constructivismo pone más énfasis en la elaboración y el pensamiento productivo.

En la propuesta de actividades que hemos diseñado para la explotación de películas creemos que ambas tendencias son imprescindibles a la hora de aprender una lengua extranjera.

c) Atención a la diversidad

No podemos olvidar que cada persona aprende de una forma diferente y que las clases no son homogéneas, pues cada estudiante tiene un nivel diferente debido a las experiencias que previamente ha tenido con la lengua meta. Pero resulta que, el cine es una herramienta ideal precisamente para tratar la diversidad, ya que ofrece elementos que son óptimos para los diferentes aprendizajes que podamos tener en el aula, al igual que también se puede cubrir diferentes niveles de competencia. Fonseca (2001, p. 90) clasifica los estilos de aprendizajes de la siguiente manera:

Estilos sensoriales		
Visual	Auditivo	Cenestésico/corporal
Estilos cognitivos		
Independiente del campo, factual	Dependiente del campo, relacional	
Analítico	Global	
Planificador	Corrector	
Secuencial	Espontáneo, cambiante	
Sistemático	Intuitivo	
Convergente	Divergente	
Dominio del hemisferio izquierdo	Dominio del hemisferio derecho	
Estilos afectivos o de personalidad		
Reflexivo	Impulsivo	
Prudente, disciplinado	Lanzado, creativo	
Cumplidor de la tarea	Va más allá de lo demandado por la tarea	
Ansioso	Relajado	
Menos tolerante	Más tolerante	

Introverso	Extroverso
Rígido	Flexible
Estilos sociales	
Individual (propio plan de trabajo)	
Trabajo en grupo (plan de trabajo externo)	
Independiente (motivado intrínsecamente)	
Dependiente (motivados extrínsecamente)	

Las actividades que hemos realizado para la película *Bridget Jones's Diary* tienen en cuenta todos estos principios psicopedagógicos, esenciales para el aprendizaje de una segunda lengua. Con respecto al equilibrio entre la emoción y la racionalidad, los alumnos tienen la libertad de expresar sus emociones, de esta forma tanto validamos sus opiniones como las enriquecemos al profundizar en el análisis del contenido en sí, lo que nos da la oportunidad de trabajar la competencia afectiva. Al mismo tiempo, trabajamos con una metodología constructivista, ya que partimos de la experiencia previa del alumno para que vaya formándose poco a poco una opinión más crítica, a la par que fomentamos el espíritu de aprender a aprender. Y, por último, con la utilización de películas en el aula cubrimos todos los estilos de aprendizaje, ya

que usamos tanto imágenes como sonido, trabajando el análisis, la reflexión y la creatividad.

En la última década, la evolución en las técnicas de enseñanza deja de manifiesto los procesos de reflexión, las herramientas tecnológicas y el aprendizaje colaborativo (Avalos, 2011, p. 11). Todo ello subraya un interés claro en aspectos extracurriculares, que viene dado por la influencia de la formación del docente en TEFL, haciendo posible “the emergence of such issues as reflective teaching and critical pedagogy” (Richards, 2008, p.159). Por otro lado, las opiniones de los docentes y del alumnado se tienen en cuenta como variables idiosincráticas y afectivas que influyen en el aprendizaje. Y, en conclusión, el cine resulta el vehículo idóneo para que la comunicación entre el profesorado y el alumnado pueda ser fluida y cercana.

CAPÍTULO 4: LITERATURA Y CINE

La relación entre literatura y cine ha sido siempre turbulenta, aunque ambas están condenadas a coexistir e influenciarse. La piedra angular que une a estos dos medios es sin duda la ficción, ya que ambos nos cuentan relatos. En los textos literarios narrativos, al igual que en las películas, el contenido fundamental es la narración de una historia, pero para ello la literatura y el cine usan códigos semióticos diferentes. La literatura se basa en la palabra escrita para narrar sus historias, y ésta requiere ser entendida de forma mecánica, comprensiva e interpretativa (Pujals, 2001, p. 23); el lector hace una lectura subjetiva de la obra en la que influye la cultura de la que provenga, su conocimiento de la lengua y sus experiencias previas respecto al contenido. Por el contrario, el cine se fundamenta en la imagen como medio de expresión; el espectador de una película con un nivel cultural medio, aún desconociendo el lenguaje verbal en el que se desarrolla la película, puede deducir mucha información a través de las imágenes, del sonido, del vestuario, de la iluminación, etc. Esto es importante para los estudiantes de una segunda lengua ya que, aunque no dominen la lengua, pueden inferir muchos de los significados.

Robert Stam (2000, p. 59) puntualiza:

The novel has a single material of expression the written Word, whereas the film has at least five tracks: moving photographic image, phonetic sound, music, noises, and written materials. In this sense, the cinema has not lesser, but rather greater resources for expression than the novel, and this is independent of what actual filmmakers have done with these resources.

Así, pues, no se puede afirmar que la literatura sea un género superior al cinematográfico; debemos considerar las características de cada uno no como una relación de dependencia, sino como dos sistemas diferentes. Una adaptación cinematográfica, según Carmen Pérez Riu (2000, p. 36), es “una traducción de un relato a un sistema semiótico diferente al de su texto de origen”. Ambos medios explotan las posibilidades de la narración usando sus propios instrumentos. Carmen Peña-Ardid (1992, p. 159) describe estos instrumentos, a la vez que señala las claves de la oposición entre la novela y la película:

- a) El cine es el arte del reflejo objetivo de la realidad, mientras que la novela es el arte de la interioridad subjetiva.
- b) El cine es el arte del espacio y la novela el arte del tiempo.
- c) En cuanto arte objetivo, el cine se mueve en el plano de la metonimia; la novela, en cuanto arte subjetivo, en el plano de la metáfora.

Estas diferencias irreconciliables pueden, a veces, llevarnos a descubrir conexiones inesperadas. Joseph Conrad (1897, p. 121), en el prefacio de su novela *The Nigger of the Narcissus*, hace la siguiente declaración: “My task, which I am trying to achieve is, by the power of the written word, to make you hear, to make you feel – *it is before all, to make you see*”. Conrad (1897, p. 120) aspira a apelar al lector a través de sus sentidos, como hace el cine, más que apelar directamente a su intelecto:

[...] the artist appeals to that part of our being that is not dependent on wisdom: to that in us which is a gift and not an acquisition –and, therefore, more permanently enduring [...] All art, therefore, appeals

primarily to the senses, and the artistic aim when expressing itself in written words must also make its appeal through the senses.

Curiosamente, dos décadas después de Conrad, un director de cine norteamericano, D.W. Griffith, repite casi las mismas palabras: “The task I am trying to achieve is *above all to make you see*” (Beja, 1979, p. 52). Tanto para Conrad como para Griffith su último fin es hacer ver al espectador/lector; la diferencia entre un medio y otro es que uno usa imágenes mentales y el otro imágenes visuales. Lo que nos lleva a subrayar, de nuevo, las diferencias entre la representación conceptual de la novela y la representación sensorial del cine.

Hoy en día la relación entre cine y literatura está más viva que nunca. Son muchas las razones, desde el cuestionamiento de las jerarquías artísticas y los cánones hasta la mezcla de diferentes medios de comunicación tanto en el cine como en la literatura. De esta forma el cine y la literatura colisionan, pero se fortalecen mutuamente.

Se calcula que el 30% de las películas actuales provienen de novelas, y que el 80% de los libros clasificados como “best sellers” se han adaptado al cine. Si la conexión entre estos dos medios ha persistido desde el nacimiento del cine, ahora es de vital importancia, ya que las fronteras entre uno y otro se están redefiniendo continuamente. Según Corrigan (1999, pp. 2-3), una de las consecuencias de este interés renovado es que la intersección entre cine y literatura debe revisarse: en primer lugar, el intercambio entre cine y literatura demanda, especialmente ahora, una distinción histórica y cultural rigurosa; en segundo lugar, la jerarquía que sitúa a la literatura sería en un peldaño superior

al cine está siendo cuestionada y, en tercer lugar, las perspectivas críticas que alineaban y distinguían a la literatura y al cine, ya no se limitan a como el cine es o no es de expresivo o de representativo de la realidad. Hoy tenemos en cuenta otros aspectos también, como por ejemplo el arte literario del guión en contraposición a la novela, o las formas diferentes que el lector o el espectador tienen de dar sentido a sus experiencias a través de las páginas de un libro o de la pantalla. Por último, tanto el cine como la literatura se pueden tratar como estudios interdisciplinares y culturales, ya que ambos participan de las ventajas y desventajas de la tecnología, y ambos muestran figuras dominantes de género, raza y clase.

4.1 EL CINE Y LA LITERATURA: ORÍGENES Y VÍNCULOS

Antes de profundizar en las diferencias, es conveniente remontarnos al comienzo de la literatura y del cine, para después poder llegar al punto de encuentro entre ambos medios.

El término literatura proviene del latín, y se empezó a emplear en el siglo XVIII para referirse a un conjunto de actividades que utilizaban la escritura como medio de expresión (Aguilar e Silva, 1972, pp. 10-13). Como vemos, la literatura usa como soporte la palabra escrita, aunque el soporte originario de la literatura proviene de la oralidad. Esta oralidad la recobrará en el futuro, cuando las nuevas tecnologías audiovisuales (entre ellas el cine) vuelven a darle protagonismo.

Por su lado, el origen del cine está basado en la fotografía, pues los hermanos Lumière diseñaron un artilugio capaz de grabar y reproducir imágenes en movimiento. Este invento fue toda una revolución, ya que retrataba la vida cotidiana. Algunas de sus películas son las siguientes: *El desayuno del bebé* (1895), *La salida de la fábrica* (1895), *La llegada del tren* (1895), etc. Mesguich, uno de los cámaras de los hermanos Lumière, definía las producciones de estos de la siguiente manera:

As I see it, the Lumière Brothers had established the true domain of the cinema in the right manner. The novel, the theater, suffice for the study of the human heart. The cinema is the dynamism of life, of nature and its manifestations, of the crowd and its eddies. All that asserts itself through movement depends on it. Its lens opens on the world (Mast, 1992, p. 12).

La popularidad de los hermanos Lumière pronto decayó, tomándose el relevo George Méliès, cuyo cine era muy diferente. Él dejaba de lado lo realista y se sumergía en todo un mundo de fantasía, siendo su primera película *Viaje a la luna* de Julio Verne (1902). Poco después, los hermanos Pathé encargaron a Lucien Nonguet y a Ferdinand Zecca la realización de una versión de *Don Quijote de la Mancha* (1903), que se considera la primera película de la historia del séptimo arte. Cuando el cine todavía estaba dando sus primeros pasos, la compañía Kalem produjo también la primera versión fílmica de *Ben-Hur* (1907), basada en la novela histórica de Lew Wallace. Asimismo, de 1913 datan las primeras adaptaciones de obras de Dickens. Desde entonces cine y literatura se han hecho inseparables, dado que el cine encontró una fuente de historias en la novela. Aunque el cine se aprovecha de las técnicas que la narrativa venía practicando desde la literatura griega, no las plagia, lo que hace es desarrollarlas

y explotarlas a través de la facilidad que las imágenes tienen para transmitir ideas (Castro, 1999, pp. 215-16).

La invención de las técnicas narrativas fundamentales del montaje cinematográfico se atribuye a David W. Griffith, director cinematográfico estadounidense de principios del siglo XX. Él se basó en el estilo narrativo de Dickens para desarrollar su técnica del montaje paralelo (o montaje invisible), indicando simultaneidad de dos acciones, por ello se le considera como el padre del cine moderno (Peña-Ardid, 1992, pp. 135-38). Así, pues, la narración cinematográfica se forma como un puzle de información producida, no sólo por lo que dicen los personajes, sino, sobre todo, por los cambios constantes de la perspectiva de la cámara, unas veces identificada con un personaje, otras mostrándonos algo que nadie ve.

Aunque la técnica fuera diferente, los autores literarios sintieron cierta desconfianza hacia el nuevo arte. Por un lado, porque parecía que se estaba apoderando de zonas que tradicionalmente le estaban reservadas a la literatura y, por otro, porque se temió que ese nuevo medio pudiera ejercer un influjo corruptor. Pero ¿cuándo se convirtió el cine en un competidor de la literatura? Básicamente surgió al creerse que el público pudiera satisfacer sus necesidades de ficción a través del cine, dejando la literatura de lado. Este es también uno de los miedos del profesorado hoy en día, por eso queremos con este trabajo comparar la obra literaria con la película, de forma que el estudiante se

enriquezca leyendo la novela, y también desarrolle un pensamiento crítico al comparar la obra con su adaptación cinematográfica.

En cuanto a la actitud que los escritores tomaron ante el séptimo arte, en general había un completo desinterés por él y una infravaloración de sus capacidades creadoras, debido a sus orígenes técnicos y a su dependencia industrial². Pero no podemos generalizar pues, si profundizamos, descubrimos actitudes como la de los poetas y escritores de vanguardia, que sí celebraron la aparición del cine. De hecho, los vanguardistas, al intentar renovar los géneros literarios, tomaron al cine como estímulo más que como amenaza (Clair, 1974). Sin embargo, los cineastas pertenecientes a esta corriente trataron de alejar el cine de la literatura, no por temor a una suplantación, sino porque se afianzara como género autónomo. Asimismo, otros escritores se atrevieron a aceptar la llamada de Hollywood (como Faulkner, Hemingway, Steinbeck, Scott Fitzgerald, etc.), siendo criticados por su falta de prejuicios. Aunque estos autores emprendieron su relación con el cine llenos de curiosidad y entusiasmo, la mayoría de ellos terminaron desilusionados por una industria en la que el talento era secundario y el valor monetario lo primordial.

La opinión que los cineastas tenían de la relación entre cine y literatura era bien diferente a la de los escritores. Buena prueba de ello fueron los estudios

² Harry M. Geduld (1981), en su libro *Los escritores frente al cine*, ofrece una recopilación de textos suficientemente representativos de los encuentros y desencuentros entre los escritores y el mundo del cine.

que el cineasta ruso Sergei Eisenstein (1986, p. 214) hizo sobre la influencia de la literatura en el cine:

Permitamos que Dickens y toda la fila ancestral, yendo hasta los griegos y Shakespeare, nos recuerden que tanto Griffith como nuestro cine provienen no sólo de Edison y sus colegas inventores, sino también de un enorme y culto pasado [...] Que sea este pasado un reproche para los insensatos que han mostrado arrogancia en relación con la literatura, la que ha contribuido tanto a este arte aparentemente sin precedente [...].

Así, pues, Eisenstein se atrevió a admitir, en una época muy temprana, la herencia que el cine había recibido de las artes precedentes y de la literatura. Su logro sería doble pues, por un lado, estableció principios de equivalencias entre diversas estructuras artísticas y, en segundo lugar, él nunca pensó en una literatura pre-cinematográfica, sino en las herencias que aquélla había dejado en el cine a través de nuevos procedimientos metodológicos (Peña-Ardid, 1992, p. 71).

No podemos negar que hay modos narrativos y descripciones que, posteriormente, el cine ha puesto de manifiesto como procedimientos privilegiados de su forma narrativa. Villanueva (1996, pp. 422-423) concreta algunas de las técnicas de la novela que han sido aprovechadas por el cine:

Cualquier aspecto llamativo de la composición de una película puede ser inmediatamente relacionado con recursos presentes en alguna narración literaria del siglo XIX o épocas anteriores. En las novelas más elementales y primitivas, las de la literatura helenística, hay ya inversiones temporales –lo que en cine resulta ser el *flash-back*, hay relatos intercalados que permiten la simultaneidad como el *crossing-up* o *cross-cutting*, panorámicas, primeros planos, *close-up*, *zooms* y *travellings*, todas esas argucias que críticos poco sagaces creen que los novelistas contemporáneos tomaron del cine.

El cine y la televisión han sido la gran revolución del siglo XX, del mismo modo que la invención de la imprenta en el siglo XV lo fue para la difusión masiva de las obras literarias. En el siglo XXI, la gran revolución ha sido la introducción de las nuevas tecnologías en nuestra vida cotidiana. Los estudiantes de esta época han crecido tanto con el cine y la televisión como con las nuevas tecnologías; las necesitan y forman parte de su vida diaria. Por esta razón, debemos usar estos medios como vehículos para introducir la literatura, para enseñar una segunda lengua, para mostrar nuevas culturas, etc., en definitiva, para hacer partícipes a nuestros alumnos de idiomas de la gran riqueza cinematográfica y literaria que existe.

4.2 DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE LA LITERATURA Y EL CINE

Es importante para esta Tesis Doctoral que las diferencias y similitudes entre cine y literatura queden bien claras y definidas, ya que son fundamentales a la hora de analizar los cambios que se producen en las adaptaciones cinematográficas de obras literarias.

A pesar de sus similitudes, es evidente que el cine y la literatura usan formas diferentes para describir el mundo. La literatura emplea la palabra escrita y, normalmente, requiere más tiempo para su lectura que los 90 minutos aproximados de una película. Por otro lado, la literatura se diferencia del cine, básicamente, en que la primera se lee en tiempo real, mientras que el cine está grabado. Las herramientas que ambos medios usan también son diferentes. La literatura organiza las palabras en oraciones, párrafos, capítulos, etc. El cine

puede usar algunas de esas estructuras, pero generalmente está dividido en escenas que se suceden unas a otras sin cortes. De igual forma, las maneras en que una persona lee una obra literaria o ve una película son diferentes³, pues incluyen aspectos psicológicos, sociales y económicos. No obstante, aunque estas diferencias son obvias, pueden servirnos como punto de partida a la hora de examinar las diferencias entre cine y literatura.

A continuación abordaremos algunos de los aspectos más relevantes de la relación entre la literatura y el cine, y también de los problemas que plantea la adaptación cinematográfica de novelas, así como de las soluciones que el medio fílmico permite.

a) El lenguaje

A lo largo de los años 1960 y 1970 se produce un cambio de dirección en los estudios sobre cine y literatura. Partiendo de los nuevos métodos de análisis del relato (estructuralista y semiológico), se logran descubrir semejanzas, diferencias e influencias entre la narrativa fílmica y la literaria, sin que ninguna de ellas renuncie a su autonomía.

Las imágenes, por ser signos icónicos, construyen su significado a través de la relación que establecen con la realidad. Por otro lado, la palabra, al ser arbitraria, constituye un símbolo que representa a un objeto o concepto por

³ Para más información sobre este tema, véase Judith Mayne (1988): *Private Novels, Public Films*. Athens (GA), University of Georgia Press.

convención. La oposición entre imagen y palabra no parece tan clara cuando el texto fílmico no se construye exclusivamente con imágenes, sino que la palabra tiene una enorme importancia. Peter Wollen (1998, p. 83) constata que los lenguajes icónicos suelen apoyarse en el lenguaje verbal para asegurar la transmisión exacta del significado, base de este trabajo doctoral. Mientras el cine mudo utiliza rótulos para explicar los sucesos o comentar la acción, el cine sonoro se apoya en la palabra hablada para construir sus relatos. Según Carmen Pérez Riu (2000, p. 40), las imágenes y la palabra no son los únicos recursos con los que cuenta el cine, también utiliza la banda sonora, la construcción de los planos (en los que se aprecia la contigüidad de dos imágenes), la iluminación, la posición de la cámara (que tiene un potencial enorme para la connotación), la metáfora y el símbolo (normalmente atribuidos al lenguaje verbal). Por su parte, la novela crea en el proceso de lectura lo que se ha denominado “imágenes mentales”, imágenes en un lenguaje no icónico.

Pero tenemos que hablar también de las diferencias entre el lenguaje literario y el fílmico (Sánchez Noriega, 2000, pp 39-40). En el plano cinematográfico se dan simultáneamente diálogos, acciones y espacios que el relato verbal ha de proporcionar de modo sucesivo: en el cine la acción sucede en el presente, mientras la narración literaria necesariamente se refiere a acontecimientos pasados; en la novela, el narrador podrá ser muy minucioso en unas descripciones y muy somero en otras, pero el lenguaje visual, aunque a cambio

tenga ventajas de las que carece el literario, no dispone de esta clase de privilegios. Como afirma Gimferrer (1985, p. 72):

Es sumamente difícil que el cine pueda prescindir del peso visual que el entorno ajeno a los personajes –las calles, los interiores de las casas, el paisaje, los vestidos– posee, por su simple existencia en la pantalla, ante los ojos e incluso ante el ánimo del lector.

Las descripciones no emplean los mismos mecanismos en el cine y en la literatura (Chatman, 1990, pp. 114-115), entre otras razones porque en el cine la imagen es, a la vez, descriptiva y narrativa, mientras que en la novela cabe separar la descripción del espacio o de personajes de la narración de acciones. Aunque el lenguaje fílmico tiene sus estrategias, como usar primeros planos o hacer abstracción del espacio con distintos procedimientos (lentes, decoración), éste pierde cierta naturalidad y realismo.

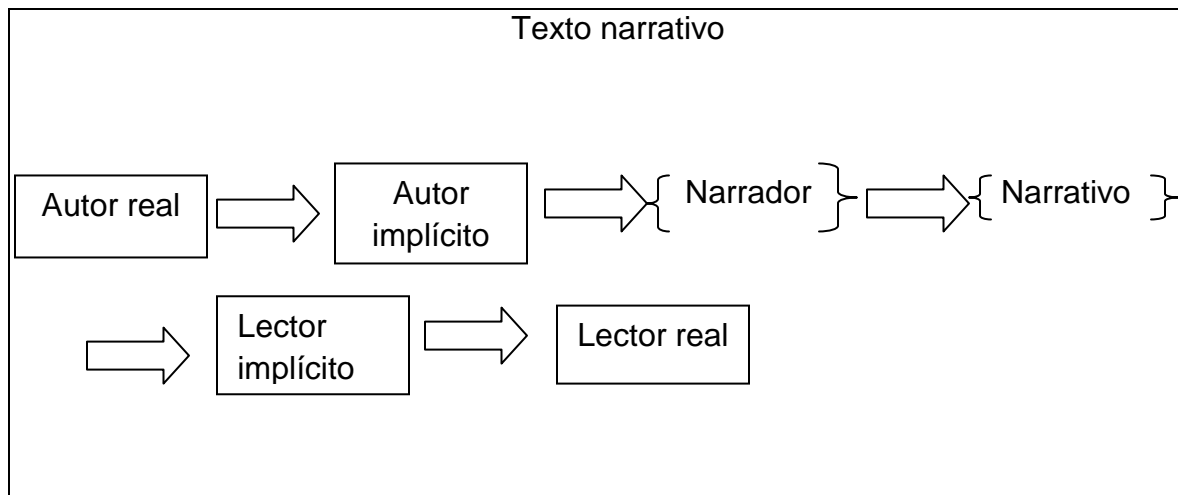
No podemos terminar este apartado sin hacer referencia a las similitudes que unen a estos dos tipos de medios. Los elementos que utilizan son los mismos cuando nos situamos a nivel del relato, del texto (literario o fílmico), que cuenta una historia (personajes y sucesos) mediante un conjunto de procedimientos que llamamos discurso. Umberto Eco (1985a, p. 197) llamaba la atención sobre la relación entre cine y literatura, al decir que:

Entre ambos géneros artísticos pueden determinarse al menos una especie de homología estructural sobre la que se puede investigar: y es que ambos son *artes de acción*. Y entiendo acción en el sentido que da al término Aristóteles en su *Poética*: una relación que se establece entre una serie de acontecimientos, un desarrollo de hechos reducido a una estructura de base.

Para apreciar esta homología estructural entre textos literarios y fílmicos de la que habla Eco, hay que recordar que una película es, antes que nada, un guión que desarrolla en fragmentos una historia a través de diálogos, descripciones y narraciones, de igual forma que las novelas.

b) La voz narradora y el punto de vista

Para poder entender todos los aspectos que entraña la voz narradora, es de gran ayuda recordar el esquema de Chatman para explicar las categorías básicas del proceso narrativo:



Fuente: Chatman (1990, p. 162)

El autor real no coincide con el autor implícito en tanto que puede ser un conjunto de personas anónimas (leyendas populares), un equipo o un departamento, como frecuentemente sucede en el cine. El autor real proyecta su imagen en el texto a través del autor implícito, quien cuenta el relato temporalmente y proporciona distintos puntos de vista que comparte con el lector implícito. Por su parte, el narrador es la voz que emplea el autor implícito

para dirigirse al lector, es quien cuenta la historia. A ese narrador corresponde un narrativo, que es el modelo de comportamiento ante el texto establecido por el autor implícito para el lector o el espectador real. Dentro de la narración se distingue la voz narrativa (quién habla) del punto de vista desde el que se habla. La voz narrativa pertenece al plano del discurso y plantea quién cuenta el relato al espectador/lector, mientras que el modo narrativo no se refiere al modo de expresión del relato, sino que es diegético, pertenece a la historia. Como indica Chatman (1990, p. 164):

El punto de vista es el lugar físico o la situación ideológica u orientación concreta de la vida con los que tienen relación los sucesos narrativos. La voz, por el contrario, se refiere al habla o a los otros medios explícitos por medio de los cuales se comunican los sucesos al público. El punto de vista no es la expresión, sólo es la perspectiva con respecto a la que se realiza la expresión.

Aclarados estos conceptos básicos, podemos decir que una de las divergencias fundamentales entre cine y literatura es que el lector de una novela establece una relación muy estrecha con la voz narradora, ya que es el único vehículo que le permite percibir los acontecimientos de la trama. Por el contrario, la narración en el cine presupone una estructuración, una selección de las posiciones para la cámara, de la cantidad de información que se proporciona al espectador, del curso del tiempo de la historia, etc. Así, pues, el punto de vista en el cine se centra, por un lado, en el lugar de emplazamiento de la cámara (que puede identificarse con la visión de uno de los personajes o no) y, por otro lado, en la selección de una perspectiva narrativa. Muchos autores sobre la teoría narratológica del cine aceptan que existe una figura que selecciona y

organiza el material fílmico, éste es un narrador impersonal caracterizado por su objetividad (Peña-Ardid, 1992, pp. 143-49). Por tanto, la focalización formal, el lugar de colocación de la cámara, no es lo mismo que el punto de vista narrativo. Sea cual fuere el lugar de colocación de la cámara, el autor implícito puede adoptar uno o varios puntos de vista conceptuales y de interés para la narración, guiando las simpatías o el interés del espectador hacia uno u otro de los personajes.

c) La dimensión temporal y la dimensión espacial

George Bluestone (1957, p. 61) define el análisis del tiempo y del espacio en novelas y películas de la siguiente manera:

Both novel and film are time arts, but whereas the formative principle in the novel is time, the formative principle in the film is space. Where the novel takes its space for granted and forms its narrative in a complex of time values, the film takes its time for granted and forms its narrative in arrangements of space.

La importancia de la dimensión temporal en ambas disciplinas es indudable dado que, al ser medios narrativos, deben ser capaces de representar el paso del tiempo como marco en el que se desarrollan los acontecimientos, y si el tiempo constituye un marco para la acción, también lo es el espacio. Sin embargo, la novela selecciona del espacio los elementos que le son fundamentales para la narración, no necesita describir los que sean superfluos e innecesarios. El relato literario siempre que considera el espacio se refiere al espacio físico, al lugar donde se ubican los personajes, en cuyo entorno hay objetos, muebles, casas, árboles, montañas, etc. (caracterizados con valores

concretos, según el narrador establezca en función de su relieve dramático). Por otra parte, el texto literario “no estará jamás en condiciones de respetar simultáneamente los parámetros topográficos (espaciales) y cronométricos (temporales) del acontecimiento del que nos informa” (Gaudreault y Jost, 1995, pp. 98-99), es decir, no tiene posibilidad de presentar acontecimientos simultáneos que tienen lugar en el mismo espacio.

Por su lado, la imagen fílmica proporciona un espacio concreto y análogo a la realidad representada. Su carácter concreto limita la creatividad del receptor, pero también la ambigüedad. El narrador fílmico construye el espacio no sólo con los elementos físicos (decorados) pues, una vez elegidos esos elementos, puede matizarse su presencia con el encuadre, el fuera de campo, los movimientos de la cámara o de los personajes, la perspectiva y la profundidad de campo, que no tienen un equivalente exacto en la literatura. Según Carmen Pérez Riu (2000, pp. 47-49), en el cine el espacio se debe mostrar, ya que es la materia prima de la narración, y por eso su manipulación se convierte en un arte a través de la composición, los emplazamientos de cámara, las luces y los decorados.

La distinción entre el tiempo de la historia y el tiempo del discurso es fundamental para la representación temporal. El tiempo de la historia puede condensarse o suprimirse y es lineal, sin embargo, el tiempo del discurso se refiere a la disposición temporal de los sucesos para ser narrados. La duración de una acción en la novela es normalmente indefinida. Por su parte, la escena

cinematográfica se desarrolla en principio en el presente, y es preciso utilizar recursos para indicar el paso del tiempo; algunos de estos recursos son los *flashbacks*, los *flashforwards*, rodar los episodios del pasado en blanco y negro o en pantallas semidifusas para sugerir un recuerdo, etc.

Algunos autores, como Bluestone (1957, p. 48), incluyen la duración de la proyección o de la lectura como dimensión temporal. La novela requiere más tiempo, lo que permite establecer una mayor conexión con los personajes y la trama del relato. Además, el lector escoge el ritmo de lectura, volver a leer un pasaje, parar y recapacitar sobre algún acontecimiento, etc. Por el contrario, el espectador no tiene poder de decisión, se limita a presenciar el ritmo narrativo que se le impone en el cine. En consecuencia, la narrativa literaria se puede permitir un mayor grado de ambigüedad que el lector podrá resolver en el proceso de lectura, mientras que el cine exige cierto nivel de economía y claridad.

Por lo tanto, el cine y la literatura se distinguen como experiencias diferentes, pero no lejanas. Ambos medios, de una forma o de otra, hacen que el receptor se involucre en la historia y forme parte de ella. Los dos medios suponen un modo diferente de acercamiento a realidades sociales, transmitiendo esas experiencias humanas de forma distinta. El cine ha creado recursos que, en términos de adaptación, son equivalentes cinematográficos de los recursos literarios. Pero no toda la riqueza de la novela (como el lenguaje figurativo o la profundidad psicológica) puede ser plasmada en el cine, debido a

que el cine está restringido por una serie de limitaciones temporales y físicas. Así, pues, al proponer en este trabajo doctoral usar una novela original y su adaptación cinematográfica estamos abordando tanto las habilidades escritas como las orales, abarcándose todos los matices que se puedan perder en la película y que pueden ser una buena fuente de estudio.

Como bien puntualiza Carmen Peña-Ardid (1992, pp. 213-18), el cine comparte con la novela la capacidad de crear un universo “diegético” y de transmitirlo a través de un discurso narrativo que tiene como producto final un relato. La construcción de los personajes, su forma de hablar, de moverse y la opinión sobre ellos de otros personajes tienen tanta influencia en un medio como en otro. El cine nos engulle en un mundo ficticio del que nos hace partícipes; la novela, por su parte, nos da la opción de crear nuestro propio mundo ficticio, cediéndonos el placer de ser nosotros los creadores.

Pero la unión entre ambos medios también crea un campo de convivencia, no sólo con el préstamo de descripciones, la ordenación de elementos narrativos o la articulación de puntos de vista, sino también con la aceptación de similitudes entre la sucesión de las imágenes en el cine y la de las palabras en la literatura, propiedades que llevan a pensar en rasgos comunes como la secuenciación y la temporalidad; a saber, es posible ver que el encadenamiento de los planos obedece al orden del discurso (Osorio, 1998, p. 8). Es bueno dejar claro, también, que muchos de estos elementos tienen sus

orígenes en la literatura, y luego fueron tomados y perfeccionados por el cine, para después ser algunos devueltos de nuevo a su medio original.

Adaptar al cine una obra literaria es sinónimo de transformar y depurar personajes, diálogos y situaciones. La adaptación cinematográfica resulta un ejercicio de talento con el fin de seguir seduciendo con un nuevo producto, que puede estar basado bien en el original, o bien ser una adaptación completamente libre en la que cueste reconocer el referente literario. Según Comparato (1993, p. 240):

La adaptación es una transcripción de lenguaje que cambia el soporte lingüístico empleado para explicar la historia. Esto equivale a transubstanciar, es decir, transformar la sustancia, ya que una obra es la expresión de un lenguaje. Por tanto, ya que una obra es una unidad de contenido y forma, en el momento en que hacemos nuestro el contenido y lo expresamos en otro lenguaje, forzosamente estamos dentro de un proceso de recreación, de transubstanciación.

En conclusión, las adaptaciones cinematográficas contribuyen a la unión de estos dos géneros: cine y literatura. Unas veces enriquecerán el texto original, otras lo empobrecerán, y algunas veces crearán un nuevo mensaje. Nos unimos a la opinión de muchos críticos de que una adaptación no mata la obra original sino que la promueve y actualiza, la transforma o ignora. Como bien la definen Deborah Cartmell y Imelda Whelehan (2010, p. 22), “for us it is the excitement of encountering in every site of adaptation an entirely new set of relations which allows us to draw promiscuously on theoretical tendencies in film and literary studies and to observe how in that process of adaptations, something unique is produced”. Asimismo, compartimos la idea de otros autores, como

Pere Gimferrer (1985), de que una buena adaptación sería aquella que a través de la imagen produzca en el espectador un efecto análogo al que a través de la palabra provoca la novela en el lector.

Para finalizar, el cine, como industria cultural, participa de la paradoja de ser, simultáneamente, arte y negocio, cultura e industria. De hecho, comprobaremos cómo, aunque tiene la capacidad de impulsar el cambio en los estereotipos de género, de raza y de condición social, también puede mantenerlos, reforzarlos e, incluso, crearlos con objetivos comerciales. Por ello, en esta Tesis Doctoral proponemos utilizar para la enseñanza del inglés como lengua extranjera adaptaciones cinematográficas de obras de mujeres, pues partimos de la hipótesis de que su literatura refleja menos estereotipos sexistas; no obstante, puede que directoras y guionistas incurran en ellos por cuestiones comerciales.

4.3 GRAMÁTICA CINEMATOGRÁFICA

Como hemos podido comprobar, el cine es un medio de comunicación excepcional. Es capaz de efectuar un doble proceso de síntesis y de análisis (Ambrós y Breu, 2007, p. 69). De síntesis porque comprime la acción y prescinde de lo superfluo. La novela, en ocasiones, amplía las descripciones de ambientes, mientras que en el cine todo este material se concreta, se reduce sin perder su poder de expresión; sólo el cine es capaz de resumir en un plano una situación o una abstracción (la generosidad, la ambición, los celos, etc.) sin que se pierda la intensidad expresiva. Al mismo tiempo el cine realiza un proceso de

análisis, descompone una acción en todas sus partes desde su mejor ángulo. Este despliegue permite analizar cualquier proceso con una riqueza de matices muy amplia, de ahí nuestra propuesta para el alumnado universitario.

El lenguaje y las técnicas audiovisuales son los recursos que el cine emplea para convertir una historia o una idea en imagen de la manera más atractiva posible. Para nuestro propósito, es fundamental tener conocimiento de los conceptos básicos de este lenguaje, de manera que podamos explotar todos los recursos que el cine ofrece: “La educación en medios o alfabetización mediática comprende la capacidad de analizar críticamente los medios y de expresarse y producir mensajes con ellos” (Pérez Tornero, 1997, p. 24).

4.3.1 LA NARRATIVA

La narrativa de una película es la historia que nos cuenta. Según Goldman y Burnett (1971, p. 214), “narrative was born with care-fire folktale. The custom has now come full cycle and the filmmaker-narrator weaves his spell without the help of print”. Para el estudio de la narración en el cine, las nociones de historia, relato o narración⁴ y diégesis son fundamentales. La historia es el contenido del relato, que viene determinado por una cadena de acontecimientos [establecidos] bajo la lógica de la causa y del efecto. Esta separación determina que la historia sea considerada como el qué del relato, mientras el discurso

⁴ El teórico de la literatura Seymour Chatman (1990) utiliza, como la mayoría de estudiosos angloparlantes, el término narración para caracterizar lo que los autores francófonos, como por ejemplo André Gaudreault y François Jost (1995), denominan relato. Chatman defiende que cada narración se articula a partir de dos partes fundamentales: la historia y el discurso.

determinaría la forma en que éste es narrado. La diégesis, por su lado, es el universo construido por la película, que el espectador forja en su mente, creando una lógica interna de los acontecimientos (Gispert, 2009, pp. 61-62).

4.3.2 LA PUESTA EN ESCENA

La puesta en escena de una película incluye los accesorios, los escenarios, el maquillaje, el vestuario, la luz, el decorado, el movimiento y la combinación de estos dentro de un cuadro. Como espectadores, desde las primeras imágenes de la película, podemos apreciar gran cantidad de información (como la ubicación de la historia, el momento histórico, el estatus social, etc.). Estos primeros planos se pueden usar en la clase de lengua extranjera para realizar actividades de “warm up”, en la que los alumnos intuyen o profetizan sobre lo que va a ocurrir en la película.



Fuente: www.bridgetarchive.altervista.org.

4.3.3 LA CÁMARA Y SUS MOVIMIENTOS

El director usa la cámara de diferentes formas para resaltar lo que pretende expresar. Los movimientos básicos de la cámara que los alumnos deben conocer para poder profundizar más en el análisis de la película son los siguientes (Ambrós y Breu, 2007, pp. 69-77): cámara fija, panorámica, “travelling”, “zoom”, el movimiento libre con grúa, “steadicam”, ángulos de encuadre, tipos de planos, profundidad de campo, campo y contracampo.

- 1) Cámara fija: la cámara permanece inmóvil sobre un soporte y graba todo lo que pasa por delante; las primeras películas exhibidas por los hermanos Lumière fueron filmadas con cámara fija en su totalidad.



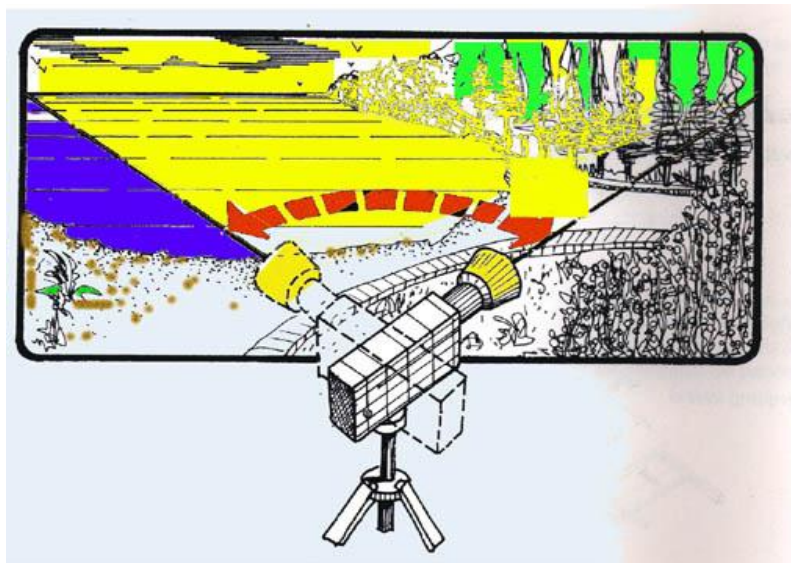
Fuente: www.bridgetarchive.altervista.org.

- 2) Panorámica: movimiento de rotación de la cámara sobre sí misma, ya sea en sentido vertical, horizontal u oblicuo, pero sin desplazamiento; podríamos decir que reproduce la mirada humana.



Fuente: www.bridgetarchive.altervista.org.

- 3) “Travelling”: consiste en un movimiento de desplazamiento de la cámara en cualquier dirección.



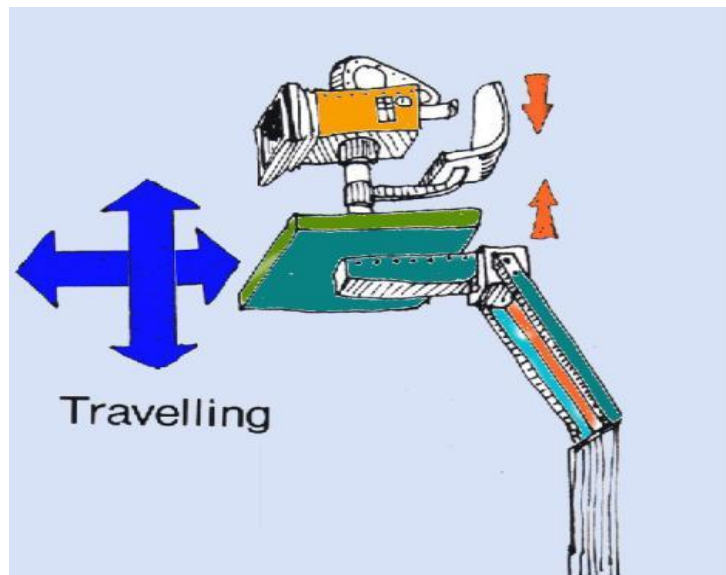
Fuente: googleimages.com

- 4) “Zoom”: es otro movimiento de acercamiento o alejamiento, pero obtenido no por desplazamiento de la cámara, sino por variaciones en la distancia focal de su objetivo.



Fuente: www.bridgetarchive.altervista.org.

- 5) Movimiento libre con grúa: la cámara se puede mover combinando panorámicas y “travelling”, pero también elevándose o moviéndose oblicuamente en cualquier dirección, al estar instalada en una grúa que le sirve de soporte.



Fuente: googleimages.com

- 6) "Steadicam": se trata de una cámara sujeta al hombro del operador mediante cinturones y soportes ligeros; con ella es posible realizar también movimientos combinados de panorámica y "travelling".



Fuente: googleimages.com

- 7) Ángulos de encuadre: habitualmente los planos se filman a la altura de la cabeza de una persona, se trata del denominado ángulo normal. En ocasiones, no obstante, al director le interesa tomar algún plano desde arriba (picado, donde el objeto o el sujeto está por debajo de la horizontalidad de la cámara), o desde el suelo (contrapicado, donde el objeto o el sujeto filmado se sitúan por encima de la cámara), bien para conseguir un determinado efecto o bien para reforzar la expresividad de una situación.

- 8) Tipos de plano: hablamos de encuadre para designar la realidad captada por la cámara dentro de los límites rectangulares de cada fotograma. A partir de aquí podemos distinguir diferentes planos dependiendo de la distancia entre la cámara y la situación o el sujeto a filmar.
- Plano de detalle: aparece en la pantalla parte de un objeto o del rostro para que la atención del espectador se centre en ese punto específico.



Fuente: googleimages.com

- Primer plano: nos muestra el objeto completo o todo el rostro de un personaje. Quiere destacar el gesto, el matiz interpretativo del actor o de la actriz. Se usa para obtener un efecto dramático y aumentar la tensión en los espectadores.



Fuente: [googleimages.com](https://www.google.com/search?q=googleimages.com)

- Plano medio: vemos la figura humana a la altura de la cintura o a la altura del pecho; nos permite saber más del personaje, presentando señales del cuerpo y expresiones faciales.



Fuente: bridgetarchive.altervista.org.

- Plano americano o tres cuartos: corta la figura a la altura de las rodillas. En este plano interesan más los movimientos y las palabras que los detalles expresivos.



Fuente: bridgetarchive.altervista.org.

- Plano general: es el que nos muestra la figura entera y situada en un espacio abierto, donde se sitúa con otros personajes.



Fuente: bridgetarchive.altervista.org.

- Gran plano general: enseña el espacio total donde se desarrolla la acción; tiene un sentido claramente descriptivo, de referencia global o de situación geográfica.



Fuente: bridgetarchive.altervista.org.

9) Profundidad de campo, campo y contracampo

La profundidad de campo es el espacio entre el primer objeto y el último que se ven enfocados de manera clara y nítida. Permite que aparezcan en un mismo encuadre objetos o personajes que están a distancias muy diferentes de la cámara.



Fuente: googleimages.com

Por otro lado, entendemos por campo todo aquello que se ve en un plano en la pantalla, mientras que contracampo es lo que no se ve en el plano pero que tiene importancia para la acción.

4.3.4 EL SONIDO

Antes del cine sonoro las películas se acompañaban con algún instrumento musical. Los hermanos Lumière, en 1897, contrataron un cuarteto de saxofonistas para que acompañaran sus sesiones de cinematógrafo (Ambrós y Breu, 2007, p. 63). De hecho, tanto en París como en Barcelona y en otras ciudades, las salas lujosas de cine alquilaban una pequeña orquesta, mientras que en las salas populares de barrio con uno o dos pianistas ya bastaba. Hoy en día, tanto el sonido como la banda sonora están perfectamente sincronizados con la acción que transcurre en la pantalla para evocar emociones en el espectador. Según Jordan y Allison (2005, p. 48), “how we perceived any image projected on the screen is strongly determined by the accompanying sound”.

La banda sonora es fundamental en el discurso fílmico y también puede ser una herramienta muy útil en la enseñanza de una segunda lengua. Ésta puede mostrar elementos culturales diferentes en alumnos de distintas nacionalidades. La banda sonora hace más expresivo lo que se quiere transmitir, intensifica el significado dramático de una acción, anuncia unos hechos que están a punto de producirse, crea un clima o caracteriza un ambiente (Ambros y Breu, 2007, p. 88).

Todos estos elementos del discurso fílmico vuelven a subrayar la multidisciplinariedad del cine. En una misma película se mezclan códigos específicos de la imagen (como, por ejemplo, los sistemas de encuadre y las relaciones entre los planos mediante la postproducción) con los elementos lingüísticos propios de la escritura. Por otra parte, también tenemos el sonido que reproduce los ruidos y los diálogos del mundo, tanto con la música que puede formar parte del mundo o bien recrear ambientes o determinadas situaciones.

CAPÍTULO 5: LA LITERATURA Y EL CINE DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En este capítulo abordaremos, en primer lugar, qué se considera literatura de mujeres, profundizaremos en la crítica literaria feminista y terminaremos adentrándonos en las diferentes corrientes de ésta, donde realizaremos un análisis de las principales autoras y obras. Todo esto es fundamental para poder analizar en profundidad obras y películas.

5.1 LITERATURA DE MUJERES

John Stuart Mill (1970, p. 207), en su ensayo “The Subjection of Women” (1869) afirma que las escritoras van a tener que luchar mucho tanto para superar la influencia de la literatura tradicional masculina como para crear un arte original e independiente: “If women lived in a different country from men, and had never read any of their writings, they would have a literature of their own”. De esta forma, la primera cuestión que se presenta es definir qué se considera por literatura femenina, y si existe en la literatura una tradición de escritura femenina. La respuesta a ambas preguntas es muy comprometedor y difícil. Algunos críticos consideran que no existe literatura femenina o masculina, que sólo podemos diferenciar entre buena o mala literatura, pero no profundizan más ni explican quién, con qué criterio o en qué circunstancias se decide lo que es bueno o malo en literatura. Si lo hicieran, se podría explicar la hegemonía de algunos autores sobre otros en determinados períodos históricos, el predominio internacional de una literatura sobre otra y el olvido de autores que en su época

fueron aclamados. Como nos explica Mercedes Arriaga Flórez (2003), la canonización literaria es un proceso complejo que depende de muchos factores interrelacionados como son los intereses socio-políticos, ideológicos y, como no, materialistas.

El término *escritura femenina*, como consolidación de un estilo expresivo diferente, nace después de la Segunda Guerra Mundial en Europa. Este término tiene la peculiaridad de ramificarse al apuntar “simultáneamente tanto a la situación sociocultural del sujeto, como al universo teórico de la ficción literaria” (Russotto, 2004, p. 43). De esta forma, una primera acepción se refiere a las mujeres como sujeto histórico que produce un texto literario. El otro significado alude a un conjunto de características estéticas de las obras que puede asimilarse a la noción más convencional de *literatura femenina*. Esta última puede abarcar distintas manifestaciones (desde la novela rosa hasta textos de compleja estética), rearticulando e inventando un corpus determinado, cuyos límites de época, género y elaboración se establecen convencionalmente. Es por esto que deberíamos distinguir entre *literatura femenina* (entendida como categoría de la historia literaria que designa a un conjunto de obras consideradas en función al sujeto que las escribe), *literatura feminista* (de postura o aptitud militante), *escritura femenina* (conjunto de rasgos internos de las obras independientes del sujeto que las escribe) y *feminismo* (movimiento social cuyas actividades se dirigen a la defensa de la igualdad social y política de los sexos, con distintas orientaciones y desarrollo histórico).

Elaine Showalter (1977, p.13), en su estudio de la novela inglesa del siglo XIX, defiende que la escritura femenina se amolda a la estructura de la sociedad, por este motivo propone una división en varias etapas: 1) *femenina*, que se adapta a la tradición y acepta el papel de la mujer tal como existe; 2) *feminista*, que se declara en rebeldía y polemiza; y 3) *de mujer*, que se concentra en el auto-descubrimiento.

Por otra parte, Arriaga Flórez (2003) distingue entre una *literatura femenina* y una *literatura masculina*, que se diferencia no por el género de sus autores o autoras sino por sus contenidos. A este respecto, está de acuerdo con Hélène Cixous (1989, p.488) cuando dice:

Most women are like this: they do someone else's –man's – writing, and in their innocence sustain it and give it voice, and end up producing writing that's in effect masculine. Great care must be taken in working on feminine writing not to get trapped by names: to be signed with a woman's name doesn't necessarily make a piece of writing feminine. It could quite well be masculine writing, and conversely, the fact that a piece of writing is signed with a man's name does not in itself exclude femininity. It's rare, but you can sometimes find femininity in writings signed by men: it does happen (Cixous, 1989, p. 488).

Así, pues, la literatura femenina no es exclusiva de las escritoras, del mismo modo que la literatura masculina es practicada por muchas autoras. Pero la literatura femenina no se puede comparar a su antagonista en términos de prestigio debido a una tradición social, política, cultural y religiosa que sobrevalora lo masculino y minusvalora lo femenino. Así definen el sufrimiento por el que han pasado las escritoras Noelia Hernando y Barbara Ozieblo (2012, p. 2):

Overcoming this position of humiliation and willing martyrdom was not necessarily easy and required an inner strength that frequently came from bonding with other women or from overturning, deconstruction, or reversing accepted patterns of behaviour.

Algunos de los problemas a los que se ha tenido que enfrentar la literatura femenina son los siguientes:

- Falta de atención de la crítica, hoy en día menos, ya que lo que más se valora son los ingresos que una obra pueda recaudar (de hecho, hasta la aparición de Virginia Woolf hay muy poca crítica de mujeres).
- Desprecio a la creación femenina, por esta razón muchas autoras adoptaron nombres de hombres (por ejemplo, George Eliot).
- Descontextualización histórica; las obras de mujeres se estudian como algo inusual sin contextualizar con su época.
- Censura; como se consideraba que las mujeres tienen menos que decir y aportar que los hombres, se las censuraba.
- Falta de transmisión de los textos femeninos, ya que eran más difíciles de publicar.
- Dificultad de auto-afirmación, debido al miedo que tenían las mujeres de ser escritoras.

Por lo tanto, las diferencias entre la literatura femenina y la masculina están marcadas no por el sexo/género de sus autores sino en la adopción de una posición hegemónica o marginal, tradicional o innovadora, en la identificación de

estereotipos patriarcales frente a la subversión y los modelos culturales, y en la elección de temas que pertenecen al ámbito público o al privado. Por su lado, Márgara Russotto (2004, p. 45) apunta que podemos distinguir rasgos particulares que caracterizan los escritos de mujeres:

- Rasgos de hiperfeminización del lenguaje mediante procesos narrativos desestructurantes.
- Predominio obsesivo de la primera persona, no como voz autorial, sino como un sujeto en formación que se va construyendo de modo espontáneo.
- Paulatino deterioro del personaje masculino, en aras del femenino o en pos de una automatización y descentralización general que afecta a todos los personajes.
- Rasgos supuestamente masculinos “conquistados” por la escritura femenina como un lenguaje agresivo y directo, no consolador o quejoso, sin temor a las obscenidades, recuperando finalmente el humor, la parodia y el goce de la palabra.
- Representación del tiempo circular y/o cíclica, omnipresente, proyectada en sentido cualitativo y no en progresión cuantitativa como suele darse en la novelística de los hombres.
- Insistencia en la configuración de espacios interiores, el rechazo de las descripciones de gran angular y la consistente preferencia por el *close-up* y el fragmento, la asimetría y la libre asociación.

Con todas estas características se pretende transformar lo tradicionalmente descalificado como afirmación de un sistema expresivo propio. Lo que interesa a las autoras contemporáneas no es ya sólo contar, es hablar concretamente como mujeres, analizándose, planteando preguntas y descubriendo aspectos desconocidos e inexpressados. Es un constante esfuerzo de concienciación que necesita un lenguaje adecuado (Ciplijauskaitė, 1994, p. 17). Michèle Montrelay

(1977, p. 151), por su lado, apunta que la diferencia básica en la actitud frente a la escritura entre el hombre y la mujer está en que el hombre se separa de sí mismo al escribir, tiende a objetivar, establece entes y mundos nuevos; en la mujer, al contrario, la palabra es una extensión de ella misma, lo cual produce una escritura más inmediata.

También tenemos que pensar, siguiendo las ideas tanto de los deconstruccionistas como de la crítica postfeminista, que tanto el lector como el escritor son sujetos sexuados, con todas las diferencias que ello conlleva. Por lo tanto, el género del autor no implica que un texto sea masculino o femenino, aunque, es cierto, que a veces puede influir (Plaza, 2010, pp. 21-26).

En conclusión, la tradición literaria canonizada, como señala Marina Zancan (1998, pp. ix-x), es la “historia de un pensamiento masculino”, no sólo por la ausencia de escritoras, sino también porque esa tradición ha codificado lo femenino a través de temas, estilos y escala de valores. Esto no ha impedido que las mujeres escriban en todas las épocas, aunque sin ser admitidas con el estatus de escritoras hasta finales del siglo XIX o principios del XX. La escritura femenina se desarrollaba en el ámbito de lo privado y consistía principalmente en cartas, diarios, cuadernos de apuntes, etc., teniendo una escasa repercusión en la sociedad, que muy a menudo se ha mostrado reacia a aceptar los escritos que provenían de mujeres. Importantes investigadoras, como pueden ser las declaraciones de Keith Green y Jill LeBhiham (1996, pp. 240-241), coinciden en reconocer este hecho:

Women either choose, or are obliged to write in, genres other than the privileged modes of poetry and drama. Informal, “private” and personal forms, [...] have traditionally been refuges of women writers. Such genres [...] are much less ambitious, and are therefore seen as appropriate amusements for women rather than ambitious career moves.

5.2 CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA

Hay muchos tipos de feminismos, pero todos ellos tienen algunas ideas en común. La crítica feminista generalmente está de acuerdo en que la opresión de las mujeres es un hecho, que el género deja su huella en los textos literarios y que la crítica literaria feminista también lucha por acabar con la opresión fuera del mundo de los textos. Partiendo de la base de que la crítica literaria es el análisis de textos literarios y de la información que contienen en relación con la sociedad de su tiempo, podríamos definir la crítica literaria feminista como el análisis de textos desde el punto de vista de la mujer: cómo se representa a la mujer, las imágenes del patriarcado, los estereotipos que aparecen, etc. (Cuder Domínguez, 2003, pp. 73-86). Como analiza Gerda Lerner (1975, p. 9) en su ensayo “Placing Women in History: Definitions and Challenges”, utilizar únicamente los textos y métodos tradicionales que se han venido usando no es lo más apropiado para el estudio de la historia de las mujeres, que requiere su propia perspectiva:

Slowly, as the field has matures, historians of women’s history have become dissatisfied with old questions and old methods, and have come up with the new ways of approaching historical material. They have, for example, begun to ask about actual experience of women in the past. This is obviously different from the perspective of male sources, and leads one to the use of women’s letters, diaries, autobiographies, and oral history sources. This shift from male-oriented to female-oriented consciousness is most important and leads to challenging new interpretations.

La crítica literaria feminista surgió como disciplina académica en la década de 1970, cuando una serie de profesoras universitarias de ambos lados del Atlántico intentaron aplicar el feminismo a su vida y a su trabajo. Desde la literatura, la crítica literaria feminista pasa a otros ámbitos como el cine, la televisión, la publicidad, etc. De hecho, la crítica feminista empieza como una parte del movimiento internacional de liberación de la mujer. Uno de los primeros libros significativos a este respecto fue el de Betty Friedan titulado *The Feminine Mystique* (1963), el cual contribuye al surgimiento del nuevo movimiento femenino; en este libro se critica “the dominant cultural image of the successful and happy American woman as a housewife and mother” (Leithch, 1988, p. 308). Según Friedan, en los años 1950 las mujeres volvieron a ser recluidas en casa teniendo que ceder sus trabajos a los hombres que volvían de la guerra. De esta forma, en los medios de comunicación se crea una mística femenina que intenta convencer a las mujeres de que ser esposa y madre son los modelos ideales que toda mujer debería seguir. Reduciendo la realidad de la mujer al mundo doméstico, esta mística redujo la identidad de las mujeres a una pasividad sexual y social. Betty Friedan intentó desmitificar esta falsa mística femenina que describía como “a world confined to her own body and beauty, the charming of man, the bearing of babies, and the physical care and serving of husband, children and home” (citado en Millard, 1989, p. 155). Ella empezó un nuevo movimiento de concienciación colectiva y jugó un papel central en el desarrollo de la nueva disciplina de Estudios de las Mujeres.

Uno de las grandes aportaciones de la crítica feminista ha sido la creciente interdisciplinaridad de los estudios literarios. Las feministas han introducido en ellos investigaciones llevadas a cabo en sociología, antropología, historia, religión, psicología, ciencias políticas, comunicaciones, etc. Desde el principio, ellas han analizado textos de autores masculinos y femeninos, y han sabido utilizar las diferentes escuelas teóricas, incluyendo el análisis histórico, la crítica marxista, la teoría psicoanalítica, el análisis estilístico y la deconstrucción (Kolodny, 1992, p. 122). No obstante, algunos piensan que esta interdisciplinaridad perjudica, ya que no permite que se profundice en las diferentes disciplinas faltándole una metodología unificadora.

Virginia Woolf destaca como la primera crítica literaria feminista en el mundo contemporáneo. Su ensayo *Una habitación propia* (1929) analiza por qué las escritoras no alcanzan tanto éxito como los escritores, argumentando que, para que las mujeres puedan crear literatura, necesitan independencia económica y personal, una habitación propia; a saber, un lugar donde poder escribir, hablar, vivir, en definitiva, poder ser libres. La obra de Woolf es fundamental para comprender la condición intelectual de las mujeres a lo largo de la historia occidental y las trabas que la sociedad patriarcal siempre ha puesto para que las mujeres recibieran una educación que les permitiera una independencia.

Como adelantamos antes, la crítica literaria feminista, como disciplina, surgió gracias al movimiento de un grupo de académicas de Facultades de

Letras, tanto europeas como norteamericanas; ejemplo de ello son Kate Millet, Mary Ellman, Annette Kolodny, Elaine Showalter, Lucy Irigaray, Hélène Cixous, Chantal Chawaf, Patrizia Magli, Marian Sbisà, Carmen Martín Gaité, Clara Janés, Celia Amorós, Sandra Gilbert, Susan Gubar, Ellen Moers y muchas otras. Los diferentes puntos de vista del feminismo determinan el análisis de la realidad, de manera que la interpretación que se hace depende de la línea de argumentación y del objetivo que se tenga al interpretar un texto. Así, pues, muchas de estas críticas literarias destacan varios aspectos de esta práctica feminista (Cabanilles, 1988, p. 80):

- 1) Analizar a los grandes autores, realizando un estudio de sus obras desde el punto de vista feminista: cómo presentan a las mujeres, la actitud machista, el refuerzo o la inhibición de estereotipos, la ridiculización de la mujer, etc.
- 2) Recuperar la vida y obra de escritoras ignoradas a pesar de su calidad, infravaloradas como “obras escritas por mujeres”, a través de revistas, congresos y editoriales liberales. En esta línea surgen dos corrientes:
 - a) Las teóricas francesas, que hacen del lenguaje la herramienta de la rebelión, basándose en el psicoanálisis (Jacques Lacan) y la filosofía (Jacques de Ridá); destacan Héléne Cixous, Julia Kristeva y Luce Irigaray.
 - b) Las teóricas estadounidenses, que se basan en la historia y cultura que rodea a la obra y dan énfasis al entorno en que son

escritas; figuras importantes de esta corriente son Elaine Showalter, Susan Gubar y Sandra Gilbert, Ellen Moers, Nina Baym, Nina Aerbach y Toril Moi.

En España, entre las críticas literarias destacan Carmen Martín Gaité, Clara Janés, Carmen Riera, Cristina Peña Martín, Mar de Fontcuberta, etc. La semilla que se siembra da fruto en las universidades, produciendo un efecto dominó que desencadena el interés de las editoriales, las revistas y la realización de congresos. Todo esto provoca un cambio institucional, que incorpora nuevos temas de estudio y nuevas tesis.

- 3) Analizar a la mujer como receptora de una obra a la que se le puede influir.

Básicamente se usan obras escritas tanto por mujeres como por hombres. Ejemplo de ello es Louisa May Alcott (1832-1888), autora que no se sentía identificada con la imagen de mujer que se representaba en los textos, llegando a pensar que debía ser ella la que no encajaba con los cánones impuestos en estos textos. En sus escritos aparece el conflicto de identidad, siendo interpretado por sus colegas escritores y críticos literarios como una indicación clara de lesbianismo, aunque también la despreciaron por escribir relatos románticos para adolescentes. Al analizar las circunstancias en las que Alcott escribió, se entiende que tuviera que enmascarar los elementos reformistas (con su sueldo de escritora se hacía cargo de toda la familia). Desde el punto de vista de la crítica literaria, habría que releerla desde una óptica feminista que

ofreciera modelos diferentes a lo establecido (personajes que no piden permiso para casarse y que se establecen de manera independiente), como se hace en la tesis doctoral *Louisa May Alcott: la feminista tras los convencionalismos* (López Rodríguez, 2000, pp. 42-84), dirigida por Barbara Ozieblo.

Esta última corriente también busca diferencias entre los escritos de mujeres y los de hombres, analizando todo el proceso de creación-recepción literaria desde un punto de vista interdisciplinar. Incluye la crítica desde el materialismo de los objetos, que se centra en la invisibilización y el menosprecio de temas preferentes para mujeres (flores, comida, costura, etc.), como si hubiese un lenguaje que sólo entienden ellas (Arriaga Flórez, 2003).

Así, pues, podemos distinguir tres grandes corrientes dentro de la crítica literaria feminista: la anglo-norteamericana, la francesa y la italiana, que se centrarán, respectivamente, en la lectura, el bio-lenguaje y el sujeto femenino. Todas estas corrientes tienen un punto en común: el concepto del sujeto.

La mujer lectora se interesa por la imagen visual y la temática significativa, y enfoca la representación de la mujer como tema de las obras literarias. Atiende a las imágenes de las mujeres en las obras de los autores en los textos patriarcales o androcéntricos, en los periodos literarios y en los géneros. Conduce la atención hacia los mitos de las mujeres, sus representaciones, los temas y repertorios tópicos que revelan las ideas políticas y sexuales de las obras canónicas, la simplificación del carácter de las mujeres y el lugar que esta reducción tiene en la ordenación de los valores masculinos (Díaz-Diocaretz, 1993, pp. 44-45).

En esta línea cabe destacar la propuesta de Elaine Showalter (Moi, 2002, p. 74), a quien trataremos extensamente más adelante cuando abordemos su obra, que ve la necesidad de distinguir entre: a) crítica feminista, que trata de la

mujer como lectora, y se reduce al análisis de obras escritas por hombres; y b) crítica ginocrítica, que se dedica a la mujer como escritora.

El tema de la lectura nos lleva al de la escritura, del que se ha ocupado la crítica francesa. Los textos de Annie Leclerc, Hélenè Cixous, Chantal Chawaf, Luce Irigaray, etc., brindan otra perspectiva, donde la mujer puede hablar desde otro lugar, inaugurar un espacio al que el hombre no ha tenido acceso: el espacio de la maternidad, el cuerpo de la mujer, la voz de la madre (Sánchez Dueñas, 2009, pp. 126-27, 134-35).

De la formación del sujeto se encarga principalmente la crítica italiana, siendo algunas de sus representantes Carla Lonzi, Teresa de Lauretis, Marian Sbisa, Alessandra Boccheti, Rosi Braidotti y Patrizia Magli (Cabanilles, 1988, pp. 83-85). Estas feministas se preguntan si el discurso no ha sido desde siempre masculino, por esa razón a la mujer se le ha negado la palabra, lo que la ha llevado a ser invisible. Para descubrirse y ser visible la mujer intenta crear una nueva poética, una nueva política fundada en la reivindicación de aquello que siempre ha sido suyo y siempre se le ha negado: el control de su propio cuerpo y la voz para hablar (Zavala, 1993, pp. 35-38). Por lo tanto, las críticas italianas también han abordado la hipótesis de un lenguaje específico de la mujer desde una nueva perspectiva teórica, la de los actos de habla, dejando de lado tanto la teoría del bio-lenguaje de las feministas francesas como algunos estudios psicolingüísticos.

No obstante, principalmente nos ceñiremos al modelo angloamericano, porque es el que nos va a ser más útil para el posterior análisis de la novela que vamos a tratar y su adaptación cinematográfica. La crítica feminista anglo-norteamericana puede interpretarse como producto de una lucha orientada prioritariamente hacia un cambio político y social. Este enfrentamiento tiene que tratar de alcanzar sus objetivos, tanto por medio de cambios institucionales como por aplicación de la crítica literaria. Para muchas críticas feministas, el problema fundamental ha sido intentar combinar el compromiso político con lo que se ha considerado buena crítica literaria. Los criterios vigentes para definir lo que es una buena crítica han sido establecidos por varones burgueses de raza blanca, por consiguiente, resulta poco probable que la crítica auténticamente feminista los satisfaga, puesto que precisamente trata de derrocarlos o criticarlos (Humm, 1994, pp. 2-3). Para abordar este problema contamos con dos soluciones: por un lado, tratar de reformar esos criterios desde dentro de la institución académica, elaborando un discurso crítico moderado que mantenga su feminismo sin contradecir excesivamente lo académico; por otro lado, escribir fuera de los criterios académicos. Aunque la opción más lógica y útil para la crítica feminista hubiera sido la segunda, la gran mayoría de las críticas literarias feministas de los años 1980 trabajaban en un marco académico y, por lo tanto, se encontraban atrapadas en la lucha profesional por ascender. Según Toril Moi (2002, p. 24), el éxito de Kate Millet fue probablemente que, como ninguna otra crítica feminista, consiguió llenar el vacío existente entre la crítica institucional y la no institucional. En su tesis doctoral, *Sexual Politics* (1969), Millet explica que

es necesario analizar los contextos sociales y culturales para poder comprender auténticamente la obra literaria. Su análisis propone una perspectiva distinta de la del autor, y muestra cómo precisamente este conflicto entre el lector y el autor/texto puede sacar a la luz las premisas subyacentes de una obra. La aportación principal de esta escritora es su defensa del derecho del lector a adoptar su propia perspectiva, rechazando de este modo la jerarquía admitida de texto y lector (Pearce, 1989, p. 17). De esta forma, esta obra se convierte en “the first book of academic feminist literary criticism” (Clough, 1994, p. 473), base de la crítica feminista de la tradición anglo-norteamericana. Pero, del mismo modo que reconocían la gran importancia de Millett, muchas feministas descubrieron lo poco propensa que era esta escritora a reconocer la influencia que sobre ella habían tenido sus propias predecesoras. Ejemplo de ello son sus opiniones sobre la política machista, influenciadas por la obra de Simone de Beauvoir, *El segundo sexo* (1949); Millet no reconoce esta influencia y sólo la cita de pasada. No sólo no reconoce la influencia de sus predecesoras, sino que tampoco destaca a las escritoras; con excepción de Charlotte Brontë, aborda solamente a autores masculinos. Millet también es criticada en su faceta de crítica literaria, ya que no presta ninguna atención a las estructuras formales del texto, su análisis se centra plenamente en el contenido. Además, Millet tampoco afronta el problema de cómo leer el texto de una mujer, excepto en el caso de *Villette*, ya que analiza obras escritas por hombres (Clough, 1994, p. 474). Por todas estas razones, *Sexual Politics* no se puede considerar un ejemplo a seguir por las críticas feministas, aunque sí hay que reconocer que Millet fue

precursora al romper con la ideología de la Nueva Crítica Estadounidense, que en aquel momento era la tendencia dominante dentro del mundo literario occidental.

5.2.1 OBRAS RELEVANTES EN LA CRÍTICA LITERARIA FEMINISTA

A finales de los años 1970 aparecieron tres importantes estudios acerca de la literatura escrita por mujeres, separándola de una tradición literaria que hasta entonces había sido plenamente masculina: *Literary Women* (1976) de Ellen Moers, *A Literature of their Own* (1977) de Elaine Showalter, y *The Mad Woman in the Attic* (1979) de Sandra Gilbert y Susan Gubar. Estas obras representan la consolidación de la crítica feminista anglo-norteamericana, donde se recogen los estudios especializados de las grandes escritoras de la literatura británica y estadounidense. Hoy en día se consideran verdaderos clásicos dentro de la crítica literaria feminista. Para estas críticas es la sociedad, y no la biología, la que conforma la percepción literaria del mundo propio de las mujeres. A continuación pasamos a un análisis más exhaustivo de estas obras.

Literary Women es una profunda reflexión sobre las mujeres y la literatura. Ellen Moers encontró tres razones fundamentales por las que separar a las grandes escritoras de la literatura (Moers, 1976, p. xiii): primero, porque nunca antes se había hecho y los resultados que ofrecía esa separación eran bastante convincentes; en segundo lugar, porque las escritoras siempre habían sido marginadas, aunque se hubiera hecho de forma involuntaria; y, en tercer lugar, para aportar una mayor comprensión de la auténtica naturaleza de la

historia de las mujeres. *Literary Women* fue el primer intento de describir la historia de la literatura de mujeres, dándole la misma importancia y fuerza que la que había tenido siempre la literatura masculina. Este ingenioso estudio nos da a conocer la tradición femenina, distinta de la tradición de los hombres, un canon que está compuesto sólo de escritoras dentro de la comunidad crítica. *Literary Women* es una celebración de escritoras pertenecientes a los siglos XVIII, XIX y XX. Moers (1976, p. xvi) describe su estudio como una celebración a las grandes mujeres que han hablado por todas nosotras. Al mismo tiempo, ella, afirma que “there is no such thing as the female genius or the female sensibility [...] there is no single female style in literature” (Moers, 1976, p. 63). Aunque en su estudio identifica factores comunes en el trabajo de las escritoras, examina esos factores en relación con las experiencias de las escritoras, su condición social, sus audiencias y sobre todo con la influencia que podían tener unas de otras. También ve la literatura de mujeres como un reto a la tradición masculina y al silencio de las mujeres causado por el patriarcado:

Each of these gifted writers had her distinctive style; none imitated the others. But their sense of encountering in another woman’s voice what they believed was the sound of their own is, I think, something special in literary women –perhaps their sense of the surrounding silence, or the deaf ears, with which women spoke before there was such an echo as women’s literature (Moers, 1976, p. 66).

Moers se propuso establecer la tradición literaria femenina que los hombres habían destruido y rescatar conexiones entre mujeres escritoras, que con seguridad fueron difíciles de forjar durante su tiempo.

Esta obra tuvo críticas muy positivas debido a su novedad pero, para el lector de la década siguiente, este libro no resultaba muy satisfactorio ni como historia de la literatura, ni como crítica literaria; en palabras de Toril Moi (2002, p. 53):

It is too engrossed in circumstantial details, too unaware of any kind of literary theory to function well as criticism, and far too limited in its conception of history and its relations to literature to be convincing as historiography.

Literary Women, al buscar la recuperación de voces femeninas perdidas, dio por hecho una subjetividad femenina universal y una relación directa entre el autor y el texto, que las críticas feministas de los años 1980, bajo la influencia del post-estructuralismo (el cual rechazaba al autor como el productor central de significado) encontraron difícil de seguir (O’Gorman, 2002, p. 67). Como una visión general de la escritura de mujeres en Inglaterra, Estados Unidos y Francia durante el periodo de finales del siglo XVIII al siglo XX, *Literary Women*, con sus resúmenes de los argumentos, su énfasis en detalles personales y anécdotas biográficas, sirve como un instrumento pionero, un peldaño más hacia historias feministas más maduras que surgieron al siguiente año.

En efecto, en *A Literature of Their Own: British Women Novelists from Brontë to Lessing*, Elaine Showalter (1977, p. 11) pretende “to describe the female literary tradition in the English novel from the generation of the Brontës to the present day, and to show how the development of this tradition is similar to the development of any literary subculture”. Showalter se queja de que no hubiera publicaciones en las que se recogieran la gran diversidad de mujeres

novelistas inglesas, y también de que los estudios literarios de mujeres se redujeran a unas pocas grandes escritoras: Jane Austen, las hermanas Brontë, George Eliot y Virginia Woolf. Además, en este estudio de la novela inglesa, Showalter busca intencionadamente la forma en la que las escritoras se concienciaron de que pertenecían a un espacio literario en el que antes no habían tenido cabida, cuándo se concienciaron y a dónde las podía llevar. Al contestar estas premisas, descubre las tres fases principales del desarrollo histórico comunes a todas las subculturas literarias:

First there is a prolonged phase of *imitation* of the prevailing modes of the dominant tradition, and *internalization* of its standards of art and its views on social roles. Second, there is a phase of *protest* against these standards and values, and *advocacy* of minority rights and values, including a demand for autonomy. Finally, there is a phase of *self-discovery*, a turning inward freed from some of the dependency of opposition, a search for identity. An appropriate terminology for women writers is to call these stages, *Feminine*, *Feminist*, and *Female* (1977, p. 13).

El período literario femenino abarca desde la aparición del pseudónimo masculino de George Eliot en 1840 hasta su muerte en 1880; la fase feminista va desde 1880 a 1920; y la fase de la mujer empieza en 1920 hasta nuestros días, aunque a partir de los años 1960 emprendió un nuevo rumbo gracias a la aparición del movimiento de mujeres. Así, pues, la aportación de *A Literature of Their Own* a la crítica feminista es el descubrimiento de escritoras olvidadas o rechazadas (ejemplo de ello son Eliza Lynn Linton, Dinah Mulock Craik, Mrs. Gaskell, Adeline Sergeant, etc.), abriendo una vía para que se siguiera investigando sobre ellas.

Showalter es también reconocida por sus artículos sobre teoría literaria feminista, especialmente cabe destacar dos artículos, “Towards a Feminist Poetics” (1979) y “Feminist Criticism in the Wilderness” (1981), donde pretende examinar las características únicas de los escritos de mujeres. En “Towards a Feminist Poetics” (1979, p. 25) dice:

I would like to outline a brief taxonomy, if not a poetics, of feminist criticism, in the hope that it will serve as an introduction to a body of work which needs to be considered both as a major contribution to English studies and as part of an interdisciplinary effort to reconstruct the social, political and cultural experience of women.

Aquí Showalter distingue dos tipos de crítica literaria feminista. La primera, la que denomina “crítica feminista”, trata de la mujer como lectora, como consumidora de la producción literaria masculina y de cómo la interpreta; los temas que abarca incluyen las imágenes y los estereotipos de la mujer en la literatura, la omisión y los errores sobre las mujeres en la crítica y las fisuras en la historia literaria construida por varones (Showalter, 1979, p. 25). El segundo tipo de crítica feminista se ocupa de la mujer como escritora. Sus temas abordan el psicodinamismo de la creatividad femenina, el problema del lenguaje femenino, la trayectoria individual o colectiva de mujeres literatas, la historia de la literatura y, por supuesto, los estudios sobre las obras de determinadas escritoras. Al no encontrar un término para definir este discurso, Showalter usa la expresión francesa la “gynocritique”. De esta forma, la ginocrítica se encuentra en la misma línea que lo que Hélène Cixous (1989, p. 488) denominó “affirmation of the difference”, en la que la escritora tiene que dar un paso adelante, lanzarse a la aventura y explorar los poderes de la mujer. Esto dará

lugar a la formación de una imaginación femenina, propiamente de la mujer, sin estar supeditada a la del hombre.

Showalter (1981, pp. 186-187) divide la ginocrítica en cuatro modelos diferentes: biológico, lingüístico, psicológico y cultural. Cada uno de ellos pretende definir y diferenciar las características de las escritoras y de sus textos; cada modelo representa una escuela de crítica feminista ginocrítica con sus propios textos, estilos y métodos. Se solapan, aunque son secuenciales, ya que cada escuela contiene algo de la anterior.

La ginocrítica se libera de tener que satisfacer los valores masculinos y se centra en la cultura de las mujeres. La mejor forma de rescatar esta cultura, que ha sido ocultada durante siglos, es aplicar teorías antropológicas a la autora y a su obra: “Gynocritics is related to feminist research in history, anthropology, psychology and sociology, all of which have developed hypotheses of a female subculture” (Showalter, 1979, p. 28). Showalter cree que antes de poder afirmar que la literatura de mujeres es diferente y especial, necesitamos reconstruir su pasado y establecer la continuidad de la tradición femenina de una década a otra, más que de una gran autora a otra. De esta forma podremos comprobar los patrones y las fases en la evolución de la tradición femenina: “The task of feminist critics is to find a new language, a new way of reading that can integrate our intelligence and our experience, our reason and our suffering, our skepticism and our vision. This enterprise should not be confined to women” (Showalter, 1979, pp. 39-40). De esta manera, Showalter aboga por una crítica literaria

alejada de la masculina, donde la lectura sea una experiencia pura, donde puedan surgir experiencias que no hayan sido contaminadas por la sociedad patriarcal. Para ello hay que volver a leer los textos escritos por mujeres, tanto por grandes escritoras como por desconocidas al haber sido ocultadas, con una mirada limpia en la que el canon masculino no haya penetrado. El deseo de Showalter es crear un canon distinto para la literatura de mujeres, no abolir todos los cánones.

Por su lado, en *The Madwoman in the Attic* (1979), Sandra M. Gilbert y Susan Gubar ofrecen una serie de estudios sobre las principales escritoras anglo-norteamericanas del siglo XIX: Jane Austen, Mary Shelley, las hermanas Brontë, George Elliot, Elizabeth Barret Browning, Christina Rossetti y Emily Dickinson. Además, esta obra proporciona una nueva concepción de la naturaleza de la tradición literaria femenina del siglo XIX, de la posición social de las escritoras. Por otro lado, también propone elaborar una teoría nueva y ambiciosa sobre la creatividad literaria de las mujeres.

La primera sección, titulada “Toward a Feminist Poetics”, examina cuestiones tales como la creatividad femenina, las imágenes masculinas de la mujer, la metáfora de la paternidad literaria, la mujer escritora y la ansiedad de autoría. La investigación de Gilbert y Gubar (1979, p. 6) muestra cómo en el siglo XIX la ideología machista dominante presenta la creatividad artística como una cualidad específicamente masculina: “In patriarchal Western culture, therefore, the text’s author is a father, a progenitor, a procreator, an aesthetic

patriarch whose pen is an instrument of generative power like his penis”. De esta forma, como la mujer carece de poder creativo, ya que no tiene pene, su única opción es seguir las pautas que le han marcado los hombres. No obstante, las autoras dan otra solución:

Since both patriarchy and its texts subordinate and imprison women, before women can even attempt that pen which is so rigorously kept from them they must escape just those male texts which, defining them as Cyphers, deny them the autonomy to formulate alternative to the authority that has imprisoned them and kept them from attempting the pen (Gilbert y Gubar, 1979, p. 13).

A las mujeres se les niega el derecho a crear sus propias imágenes femeninas, y se las obliga a aceptar los modelos machistas que los hombres han creado para ellas. En el siglo XIX la mujer ideal es una criatura pasiva, dócil y, sobre todo, sin personalidad. Los hombres se encargaron de inculcar estos valores a través de libros de modales para señoritas, que proliferaron a partir del siglo XVIII, donde se les recordaba que debían ser como ángeles. Esta imagen de fragilidad y delicada belleza obligaba a la mujer a transformarse en un ser delgado, pasivo, inmóvil y pálido que recuerda a la muerte.

Pero la mujer es un ser dual y, tras el ángel, se oculta el monstruo. El monstruo es aquella mujer que rechaza el papel sumiso que el machismo le ha asignado, es una mujer con personalidad que tiene algo que contar. Gilbert y Gubar (1979, pp. 35-36) nos dan dos ejemplos del monstruo-mujer que existe en la imaginación masculina: Lilith, la primera esposa de Adán según la tradición popular apócrifa judía, y la reina de *Blancanieves*.

La siguiente cuestión que abordan las autoras es qué significa ser escritora en una sociedad machista como la del siglo XIX. ¿Intenta la escritora imitar al hombre o crear su propia voz? Esta pregunta es difícil de contestar, ya que la escritora antes de sentarse delante del papel tiene que luchar con otros fantasmas: “Thus the anxiety of influence that a male poet experiences is felt by a female poet as an even more primary anxiety of authorship – a radical fear that she cannot create, that because she can never become a “precursor” the act of writing will isolate or destroy her” (Gilbert y Gubar, 1979, pp. 48-49).

La literatura producida por mujeres ha estado marcada no sólo por un insistente interés en sus limitadas opciones, sino también por una imaginación obsesiva de confinamiento que revela cómo la artista femenina se siente atrapada y enferma debido a las sofocantes alternativas que le deja la cultura (Rich, 1971, p. 90). Debido a esta limitación de movimientos, muchas de las autoras del siglo XIX decidieron resolver esta inseguridad y restricción presentándose como hombres. De esta forma, ellas demostraban que no sólo eran tan buenas como los hombres, sino que, como escritoras, eran hombres. George Sand y George Eliot usaron este papel masculino para ganarse la aceptación masculina. Sin embargo, hay otras autoras, desde Austen hasta Dickinson, que ocultan las preocupaciones femeninas en el subtexto de sus obras, oponiéndose y adaptándose a la vez a los modelos literarios machistas.

En otras palabras, la voz de la mujer es una voz dual, realmente de mujer y que pretende decir la verdad de lo que siente. Para expresar esta verdad tiene

que crear personajes independientes que buscan destruir las estructuras patriarcales. Estos personajes son mujeres que están locas y que reflejan la otra cara del ángel, la del monstruo.

Of course, by projecting their rebellious impulses not into their heroines but into mad or monstrous women (who are suitably punished in the course of the novel or poem), female authors dramatize their own self-division, their desire both to accept the strictures of patriarchal society and to reject them (Gilbert y Gubar, 1979, p. 78).

Esta loca se convierte en la doble de la autora, un reflejo de su propia rabia y ansiedad, de su impotencia y frustración por no tener otras armas con las que luchar contra las normas machistas con las que tiene que vivir y escribir.

Según Toril Moi (2002, p. 60), el modelo de teoría de la crítica feminista que proponen Gilbert y Gubar es muy sofisticado: “Their critical approach postulates a *real* woman hidden behind the patriarchal textual facade, and the feminist critic’s task is to uncover her truth”. El machismo crea una ideología que lo invade todo, por eso es tan difícil de comprender cómo en el siglo XIX algunas mujeres consiguieron mantenerse al margen de esta ideología y fueron capaces de desarrollar una conciencia feminista no contaminada por las estructuras machistas. No obstante, estas mujeres, a pesar de los obstáculos, de los miedos, de las inseguridades y de las ansias de autoría han conseguido dejarnos un legado que no tiene precio.

Para finalizar, el mayor deseo de Gilbert y Gubar es que su obra, *The Madwoman in the Attic*, contribuya a recrear la unidad perdida de las mujeres; definiéndola de la siguiente forma:

There is a sense in which, for us, this book is a dream of the rising of Christina Rossetti's "mother country". And there is a sense in which it is an attempt at reconstructing the Sibyl's leaves, leaves which haunt us with the possibility that if we can piece together their fragments the parts will form a whole that tells the story of the career of a single woman artist, a "mother of us all," as Gertrude Stein would put it, a woman whom patriarchal poetics dismembered and whom we have tried to remember (Gilbert y Gubar, 1979, p. 101).

Tras analizar las obras más relevantes de la crítica literaria feminista, abordaremos a otras autoras que han contribuido a desarrollar la crítica feminista anglonorteamericana: Annette Kolodny y Myra Jehlen.

Los escritos de Annette Kolodny tratan algunos aspectos del feminismo después de los años 1960. Su objetivo principal es el estudio de la literatura de mujeres como una categoría independiente. Kolodny fue una de las precursoras en el estudio de la teoría de la crítica feminista. En un artículo, "Some Notes on Defining a Feminist Literary Criticism" (1975, p. 75), declara: "As yet, no one has formulated any exacting definition of the term feminist criticism"; en esta misma publicación, señala que existen modelos comunes en la literatura de mujeres que las diferencian de la de los hombres. Ella misma establece varios modelos estilísticos típicos de la novela escrita por mujeres, entre los que destacan la "percepción reflexiva" y la "inversión". La percepción reflexiva ocurre cuando un personaje "is depicted discovering herself or finding some part of herself in activities she has not planned or in situations she cannot fully comprehend" (1975, p. 79). Por su lado, la inversión tiene lugar cuando "the stereotyped, traditional literary images of women [...] are being turned around in women's fiction, either for comic purposes, to explore their inherent absurdity, or, in other

instances, to reveal their hidden reality (o) [...] to connote their opposites” (1975, p. 80). En general, podemos afirmar que Kolodny (1975, p. 87) se identifica con la Nueva Crítica Feminista cuando manifiesta:

The overriding task of an intellectually vigorous feminist criticism as I see it, therefore, must be to school itself in rigorous methods for analyzing style and image and then without preconception or preconceived conclusions to apply those methodologies to individual works. Only then will be able to train our students, and our colleagues, to read women writers properly, with greater appreciation for their individual aims and particular achievements (goals which I am convinced must structure any legitimate literary criticism, regardless of its subject).

Para concluir, podemos decir que Kolodny cree que el objetivo de la crítica feminista ha de centrarse en la incorporación de las escritoras que han sido olvidadas, repudiadas o excluidas de las programaciones académicas, dejando los prejuicios sexistas fuera.

Por último, Myra Jehlen, en su artículo “Archimedes and the Paradox of Feminist Criticism” (1981), expone muchas de las preocupaciones de la mayoría de las feministas norteamericanas. Comienza describiendo cómo los estudios sobre las mujeres han evolucionado hasta alcanzar un contexto propio y exclusivo: “Women are no longer to be seen as floating in a man’s world, but as a coherent group, a context in themselves” (1981, p. 76). Pero este hecho no ha servido para cambiar el orden patriarcal establecido, ya que no se puede apreciar que el feminismo haya causado gran impacto en el discurso masculino. El núcleo teórico de muchas disciplinas sigue invariable, al igual que sus métodos y su terminología.

Según Jehlen (1981, pp. 75-95), los trabajos de Spacks, Moers, Showalter, Gilbert y Gubar, centrados en las mujeres, fallan precisamente por restringirse exclusivamente a la tradición de las mujeres en la literatura. Ella recomienda la comparación como instrumento para localizar las diferencias entre la literatura de mujeres y la de hombres, citando como ejemplo el libro de Kate Millett *Sexual Politics* (1969); no obstante, Jehlen se equivoca, ya que el libro de Millett es exclusivamente de literatura masculina, a excepción de un apartado referente a Charlotte Brontë (Moi, 1988, p. 90). Jehlen invita a las feministas a volver a estudiar el modelo machista tradicional de literatura, lo que crea una ambigüedad en su argumento al afirmar: “a standpoint from which we can see our conceptual universe whole but which nonetheless rests firmly on male ground, is what feminists really need” (1981, p. 75). Estas declaraciones han levantado muchas opiniones en contra; por ejemplo, Showalter (1982, pp. 160-64) manifiesta que la vuelta al estudio de textos masculinos nos hace retroceder, ya que no nos podemos aislar totalmente del machismo en el que vivimos, pero sí podemos trazar una línea donde se abran nuevas perspectivas de pensamiento en el mundo de las ideas. Por otro lado, Jehlen defiende la separación de la política y la estética en un intento de solucionar el eterno problema de las críticas radicales: evaluar una obra de arte válida con la que se está en desacuerdo políticamente. En realidad, lo que ocurre –según Toril Moi (2002, p. 84)– es que un mismo modelo estético puede tener distintas lecturas políticas según el contexto literario, político o histórico en el que se encuentre.

Como hemos podido comprobar, Jehlen se separa de la tradición de la crítica

feminista de más de quince años en los Estados Unidos ya que, si el feminismo no se rebela contra las interpretaciones machistas de la crítica cultural, peligra su credibilidad política (Sánchez Dueñas, 2009, pp. 142-43).

Nos hemos centrado en la crítica literaria anglo-norteamericana y en sus autoras porque posteriormente vamos a llevar a cabo el análisis de una obra literaria perteneciente a este grupo. Usaremos las diversas formas de analizar una obra e intentaremos descifrar sus mensajes ocultos. Al mismo tiempo trabajaremos sobre su adaptación cinematográfica y veremos si la directora y los guionistas han sido capaces de plasmar la esencia de la novela en la pantalla, si existen estereotipos machistas que no aparecen en la novela, si los personajes son llevados de la novela al cine con total nitidez o si llevan implícita alguna característica que separe al personaje novelístico del fílmico, todo esto enmarcado en actividades que fomenten la enseñanza del inglés como segunda lengua. Así, pues, todas estas cuestiones y algunas más se abordarán a lo largo de este trabajo.

5.3 TEORÍA CINEMATOGRAFICA FEMINISTA

El feminismo está entre los movimientos sociales que moldean el auge de los estudios cinematográficos anglo-norteamericanos en los años 1970. Así, pues, estos estudios, área relativamente joven y politizada, fueron un campo fértil para que las teorías feministas florecieran en la academia. Los estudios cinematográficos feministas surgidos de esta coyuntura se han especializado en

debates teóricos sobre la representación, el espectador, la diferencia sexual, en su alcance cultural e influencia.

La primera crítica feminista se centró en los estereotipos que se tenían de las mujeres, principalmente en las películas de Hollywood (Haskell, 1973; Rosen, 1973). Esas imágenes de mujeres prefijadas y repetidas sin cesar eran consideradas distorsiones inaceptables que tenían un impacto negativo en el espectador femenino, de ahí que se intentara mostrar una imagen positiva de las mujeres, aunque pronto esto no fue suficiente para cambiar la estructura subyacente en las películas. Por lo tanto, en un principio la crítica feminista intentó entender la dominante imaginería patriarcal con la ayuda de teorías estructuralistas como la semiótica y el psicoanálisis. Estas teorías fueron muy útiles a la hora de analizar la forma en que la diferencia sexual es codificada en la narrativa clásica. Durante más de una década, el psicoanálisis fue el paradigma dominante en la teoría cinematográfica feminista. Más recientemente ha habido un cambio desde la perspectiva binaria de la diferencia sexual a una de múltiples perspectivas, identidades y posibles espectadores. Esta apertura ha dado como resultado un creciente interés por cuestiones tales como etnicidad, masculinidad y sexualidades híbridas.

La teoría cinematográfica feminista, de acuerdo con Maggie Humm (1997, p. 12), surge de cuatro acontecimientos diferentes:

- 1) La atención que puso el marxismo británico en la cultura de la superestructura⁵, siguiendo el impacto de Louis Althusser con su obra *Lenin and Philosophy* (1971).
- 2) El vibrante movimiento feminista en el arte.
- 3) El feminismo del psicoanálisis, como la obra de Juliet Mitchell *Psychoanalysis and Feminism* (1976).
- 4) La praxis del feminismo fílmico con películas de mujeres en los festivales de Nueva York y de Edimburgo, este último organizado por Laura Mulvey.

Según B. Ruby Rich (1990, pp. 270-271), otros eventos que tuvieron lugar en Norteamérica y Gran Bretaña durante la década de 1970 también contribuyeron al desarrollo de la teoría fílmica feminista fueron los siguientes:

1971: El estreno de la primera generación de documentales feministas: *Growing Up Female*, *Janie's Janie*, *Three Lives* y *The Woman's Film*.

1972: El primer número de la revista *Women & Film*, volúmenes especiales sobre las mujeres en el cine en *Take One*, *Film Library Quarterly* y *The Velvet Light Trap*, a la par que una filmografía de mujeres directoras en *Film Comment*.

1973: El Festival de Mujeres y Cine de Toronto, el Festival de Cine de Mujeres de Washington, una edición de cine de mujeres en Londres y un congreso sobre el mismo tema en Buffalo (Nueva York); asimismo, la publicación del libro de Marjorie Rosen, *Popcorn Venus* (primer libro sobre mujeres en el cine), y *Notes on Women's Cinema*, editado por Claire Johnston para el British Film Institute (primera antología de teoría cinematográfica feminista).

⁵ La superestructura, según Raymond Williams (1991: 408), después de Marx es un área unificada en la que todas las actividades culturales e ideológicas tenían cabida.

- 1974: El Festival de Cine y Mujeres de Chicago, el primer número de la revista de cine contemporáneo *Jump Cut* (en la que se enfatiza la perspectiva femenina) y dos libros sobre la imagen de la mujer en el cine (*From Reverence to Rape* de Molly Haskell y *Women and Their Sexuality in the New Film* de Joan Mellen).
- 1975: Congresos sobre el Feminismo en los medios de comunicación en Nueva York y Los Ángeles; *Women & Film* se deja de publicar, pero aparecen *The Work of Dorothy Arzner* (una monografía del Instituto de Cine Británico editada por Johnston) y *Women Who Make Movies* de Sharon Smith (una guía de mujeres cineastas).
- 1976: Tiene lugar el Segundo Festival Internacional de Cine de Mujeres en Nueva York y *Womanscene*, una sección de películas de mujeres en el Festival de Festivales de Toronto.
- 1977: Se publica el primer número de la revista de teoría fílmica *Camera Obscura*, fundada mayoritariamente por miembros de *Women & Film* (inicialmente opuesta a la anterior), y el libro *Women and the Cinema* de Karyn Kay y Gerald Peary (primera antología crítica de mujeres y cine).
- 1978: Aparecen *Women in Film Noir* (antología del Instituto de Cine Británico editada por E. Ann Kaplan), números especiales sobre el Feminismo en las revistas *Quarterly Review of Film Studies* y *New German Critique*, y el libro *On the Verge of Revolt: Women in American Films of the Fifties* de Brandon French (un estudio de imágenes de mujeres).
- 1979: Tuvieron lugar el Congreso Alternativo de Cine, que reunió a unas 100 feministas de izquierdas, y “Feminismo y Eventos de Cine” en el Festival de Cine de Edimburgo, donde se evaluaron también futuras películas; asimismo, se publicó la obra de Patricia Eren, *Sexual Stratagems: The World of Women in Film* (una antología de las mujeres en el cine).

Así, pues, la teoría cinematográfica feminista comienza su andadura con el objetivo de analizar películas, en especial las de Hollywood, reivindicando una postura que mire al pasado desde una perspectiva explícitamente feminista. Se analizaron no sólo la presencia de la mujer en el cine (las formas explícitas con las que se representan a las mujeres, los tipos de imágenes y los papeles que se les otorga en las películas), sino también cuándo las mujeres no aparecen (Colaizzi, 1995, p. 12). Annette Kuhn (1991, p. 87) define esta idea de la siguiente forma:

Hacer visible lo invisible es una actividad analítica que puede ejercerse en distintos niveles [...] un análisis feminista puede proponer una interpretación que comience por exponer las ausencias del texto, o por señalar de qué modo construye a las mujeres mediante sus imágenes o su estructura narrativa. Pero [...] puede ejercerse también en el nivel de la realización misma de las películas, mediante el examen del lugar que ocupan las películas en el contexto en que han sido realizadas, analizando cómo se arman las películas, qué tipos de relaciones sociales están implicados en el proceso, y qué relaciones existen entre los modos de producción y la formación de estructuras y mecanismos textuales puestos de evidencia por la perspectiva feminista.

Así, pues, surgen dos tipos diferentes de crítica cinematográfica feminista, debido a contextos geográficos e ideológicos bien diferenciados. Por un lado, tenemos el movimiento norteamericano, eminentemente sociológico, que estudiaba los personajes femeninos de las películas en función de los papeles o estereotipos que se les asignan, poniendo énfasis en hacer visibles las aportaciones de las mujeres. Según Kuhn (1991) y Rich (1990), representantes de este movimiento son Marjorie Rosen con su libro *Popcorn Venus* (1973), Molly Haskell con *From Reverence to Rape* (1974), Joan Mellen con *Women and Their Sexuality in the New Film* (1974) y Sharon Smith con *Women Who Make*

Movies (1975). Las obras de Rosen, Haskell y Mellen examinan el lugar que ocupa la mujer en el cine clásico; Haskell y Rosen se ocupan principalmente de Hollywood, mientras Mellen lo hace del cine europeo de arte y ensayo. Por su lado, la obra de Smith ofrece información valiosa acerca de los primeros años de la industria del cine; por ejemplo, que una mujer, Alice Guy, disputa a Meliès el privilegio de haber realizado la primera película narrativa, *La Fée aux Choux* (1896) (Colaizzi, 1995, p. 12). A este movimiento norteamericano también podemos suscribir las publicaciones de la revista *Women & Film*, que –como vimos– empezó a publicarse en 1972.

El segundo movimiento del que hablamos tiene lugar al otro lado del Atlántico. El enfoque británico es teórico, se ilustra en monografías del Instituto de Cine Británico, en artículos de revistas como *Screen* y en los números iniciales de la revista *Camera Obscura*. Haciendo uso de los instrumentos de análisis crítico de entonces, como la semiología o el psicoanálisis, este enfoque intentó definir lo que significaba hacer cine, pasando de definir la imagen a analizar la estructura, los códigos y el subtexto general de las películas. Las obras fundamentales de este movimiento son las obras de Claire Johnston y Laura Mulvey (Rich, 1990, p. 277). Claire Johnston fue una de las primeras críticas feministas en ofrecer una visión de los estereotipos desde un punto de vista semiótico; ella expuso cómo el cine clásico construye una imagen ideológica de la mujer. Johnston critica esta imagen en el cine masculino y

descubre que la mujer es un significante, no una mujer, que representa la ausencia del falo (Nichols, 1985, p. 349).

Por lo tanto, las disciplinas en las que se basó la teoría fílmica en sus comienzos fueron el estructuralismo, la semiótica y el psicoanálisis: “Todas ellas tienen como premisa la presunción de que los significados, lejos de ser tomados del mundo real y simplemente transmitidos a través del medio cinematográfico, se generaban realmente en y a través de los mecanismos de los propios textos cinematográficos” (Kuhn, 1991, p. 90). Debido a la adopción de metodologías de base semiótica, tuvieron lugar dos consecuencias interrelacionadas: por un lado, el texto de las películas se convirtió en objeto de análisis; por otro lado, este hecho permitió el examen del funcionamiento independiente de la ideología dentro de los textos. De esta forma, el objetivo de un método estructuralista-semiótico adecuado a la teoría feminista del cine consistiría en sacar a la luz los procesos por los que se llega a constituir a la mujer en mito. Además de la semiótica y del estructuralismo, el psicoanálisis explicaba la construcción de ciertas relaciones establecidas entre el espectador y el texto en el momento de la recepción de la película (White, 2000, pp. 116- 17).

Así, pues, podemos distinguir tres fases en la teoría fílmica feminista. La primera fue marcada por las imágenes de la mujer o el enfoque de la mujer en el cine, creando una concienciación sobre algo que antes era invisible; sus limitaciones metodológicas se hicieron evidentes, ya que todo lo que podía hacer era buscar imágenes positivas o negativas de la mujer en el cine. El siguiente

período, que empieza en Inglaterra en torno a la revista *Screen* y se desarrollará en los Estados Unidos a partir de 1976 en torno a *Camera Obscura*, incorpora el interés por la semiótica y el psicoanálisis, produciendo nuevas concepciones de las determinaciones ideológicas de los textos y un énfasis freudiano sobre la relación de la sexualidad con el lenguaje y la imagen (Colaizzi, 1995, pp. 16-17). Por último, la tercera fase surge debido a la necesidad de comprender el cine como un importante arte popular, gobernado por las vicisitudes del momento; este enfoque trabaja sobre las características del espectador en períodos específicos de distintas culturas, poniendo en un primer plano la relación entre cine-mujer-modernidad (Jayamanne, 1995, pp. 4-5).

A continuación nos centraremos en trabajos de escritoras concretos, con el objetivo de entender mejor toda esta base teórica. Como hemos visto en la cronología de Rich, los primeros trabajos de teoría fílmica feminista fueron los de Marjorie Rosen y Molly Haskell. Algunos estudios anteriores habían tratado el tema pero, al ser de hombres, el énfasis estaba bien en el sexo (por ejemplo, *Sex in the Movies*, 1966, de Alexander Walker) o bien en las actrices (muestra de ello es el libro de Edgar Morin, *The Stars*, 1957). A estas obras les faltaba una perspectiva femenina que analizara las imágenes de las mujeres en el cine (Mast et al., 1992, p. 110). Rosen fue pionera en este campo, documentando películas de todas las épocas desde 1900. Su listado de películas abarca cientos de títulos, a los que hay que añadir una impresionante bibliografía sobre mujeres, incluyendo artículos de revistas o periódicos sobre el cine o la posición

de la mujer en la sociedad. Ella incluso ofrece un resumen del argumento de la película, del estilo, del tono y de la actitud hacia las mujeres (notas sobre las actrices, directores y comentarios sobre los rodajes). Como el libro está organizado cronológicamente, Rosen va analizando las diferentes imágenes desde la década de 1920 hasta la de 1970; desde 1960, ella puntualiza que, por alguna razón, los cineastas europeos presentan a la mujer más completa y que intentan explorar sus problemas como si fueran seres humanos y no como estereotipos de cartón (que es lo que predominaba en las películas norteamericanas). De acuerdo con Kaplan (1974, pp. 21-22), el problema de la obra de Rosen es que plantea cuestiones importantes que no contesta, en las que no profundiza, dejándolas como meras preguntas retóricas en el aire (por ejemplo, la diferencia que hay entre los personajes femeninos europeos y norteamericanos, o ¿qué es más fuerte, la realidad de la que se crea la ilusión, la ilusión del celuloide o la necesidad de ilusión?).

Molly Haskell, al igual que Rosen, en su libro *From Reverence to Rape* (1974), hace una crónica de la imagen de la mujer en el cine, creando una historiografía del cine de Hollywood en la que muestra cómo los papeles convencionales de las mujeres (como madres o hijas, por ejemplo) no tenían nada que ver con las experiencias e identidades de las mujeres reales. Según Maggie Humm: “According to these critics, mainstream cinema did not represent women’s lived experience but only stereotypes of women’s social status or, indeed, lack of status” (Humm, 1997, p. 13). Haskell tiene la convicción de que

las mujeres han sido siempre representadas por el cine de Hollywood como figuras débiles y secundarias, sin ambición ni autonomía narrativa, siempre dispuestas a sacrificar todo en su vida por un ideal de sueño conyugal; ejemplo de ello son personajes de mujeres inicialmente fuertes e independientes interpretados por Katharine Hepburn en *Sueños de juventud* (Stevens, 1935), Joan Crawford en *Todos besaron a la novia* (Hall, 1942), Barbara Stanwyck en *Stella Dallas* (Vidor, 1937), y en las que se intenta reforzar la idea de que es la esfera privada y no la pública la que atañe a las mujeres, ya que “la inteligencia de la mujer era el equivalente del pene del hombre: algo que debía mantenerse oculto, fuera del alcance de la vista” (Colaizzi, 1995, p. 15).

A mediados de los años 1970 Laura Mulvey publica “Visual Pleasure and Narrative Cinema” (1975). Este ensayo es el más citado en relación con la teoría fílmica, quizás porque une la teoría althusseriana⁶, el feminismo estético y la teoría feminista con el psicoanálisis, describiendo un contenido psíquico en el que el voyerismo, el fetichismo y el narcisismo estructuran el visionado de las películas (Kuhn, 1991, p. 93; Humm, 1997, p. 14; Smelik, 2007. p. 491). Para Mulvey, la mirada es la que tiene el control fílmico; la autora apela al instinto escotofílico⁷, afirmando que esta mirada es masculina y que el cine depende

⁶ Louis Althusser, filósofo marxista, define la ideología como las relaciones imaginarias con las fuerzas sociales, apoyándose en los trabajos de Sigmund Freud y Jacques Lacan sobre lo imaginario y la fase del espejo; él describe las estructuras y los sistemas que nos permiten tener un concepto significativo del yo.

⁷ La escotofilia es el instinto o movimiento compulsivo hacia la contemplación placentera, estudiada por Freud en su obra sobre los instintos y utilizada en la teoría del cine para describir el placer de la contemplación en las películas.

de tres tipos de mirada: la de la cámara, normalmente manejada por un hombre que mira a la mujer como un objeto; la mirada de los actores masculinos en la película, la que se estructura para hacer su mirada poderosa; y la mirada del espectador, presumiblemente masculina, identificado voyerísticamente con la cámara y con los actores, mirando a la mujer de forma fetichista y estereotipada (Coliazzi, 1995, p. 22, Humm, 1997, p. 14; Smelik, 2007, p. 491). Carmen Arocena ofrece una excelente anécdota para ejemplificar la teoría de Mulvey al contar cómo María Fernanda Ladrón de Guevara, actriz de los primeros años del cine español, se tuvo que operar la nariz conforme a los gustos de los espectadores del cine norteamericano durante su breve estancia en Hollywood para trabajar en las dobles versiones para el mercado hispano; en palabras de la propia actriz: “En fin, yo vivía encantada con mi nariz aunque no diera en la cámara ni en el gusto norteamericano. A pesar de todo me sometí, como me he sometido a todas las exigencias de servidumbre a las que me ha impuesto mi profesión de artista” (Arocena, 2009, p. 154). Esta anécdota demuestra, en primer lugar, la sumisión al cuerpo, un objeto para el deseo de la mirada del espectador masculino y, en segundo lugar, cómo aparece el estereotipo de la mujer espiritualizada, tan apreciada en la iconografía artística y cinematográfica, de una mujer perfecta alejada de las imperfecciones de las mujeres de la calle. Mulvey (1990, p. 39) da como única solución la liberación de la mirada de la cámara y de la audiencia, aunque ello conlleve la destrucción del placer del espectador:

This complex interaction of looks is specific to film. The first blow against the monolithic accumulation of traditional film conventions (already undertaken by radical filmmakers) is to free the look of the camera into its materiality in time and space and the look of the audience into dialectics, passionate detachment. There is no doubt that this destroys the satisfaction, pleasure and privilege of the invisible/passive mechanisms.

Así, pues, el artículo de Laura Mulvey, cuyas teorías se ven reflejadas en las películas que la autora realizó en colaboración con Peter Wollen, como *Queen of the Amazons* (1974) y *Riddles of the Sphinx* (1977), sienta las bases para el debate teórico de la siguiente década, planteando problemas que serán centrales para el Feminismo y para la teoría fílmica (el placer de las mujeres, la recepción fílmica y el lugar del espectador), funcionando como manifiesto para la creación de un cine vanguardista en el que se deja a un lado las restricciones (tanto técnicas como de perspectivas) del cine clásico.

Al igual que Mulvey, las ideas de Annette Kuhn parten de la política británica de izquierdas de los años 1970. Su obra también se nutre del psicoanálisis y del materialismo. El trabajo más importante de Kuhn es *Women's Picture: Feminism and Cinema* (1982), una crítica materialista de la teoría fílmica y de las películas de mujeres. Ella emplea una política feminista fílmica basada en la premisa de que el Feminismo expone “the socially constructed nature of knowledge so it could be argued that feminist film theory is itself a form of feminist cultural politics” (Kuhn, 1982, p. 4). En este libro la autora, siguiendo a Irigaray, presenta la posibilidad de que un texto femenino pueda tener una feminidad formal no fijada, pero que pudiera llegar a ser femenino en el momento de su lectura.

A diferencia de Mulvey y Khun, Ann Kaplan lleva a cabo un amplio estudio multidisciplinar e histórico, que va desde las novelas de la década de 1830 (*Uncle Tom's Cabin* de Stowe y *Herland* de Gilman) hasta las películas contemporáneas y anuncios. En su libro, *Women and Film* (1983), usa teorías de la semiología y el psicoanálisis para analizar películas de Hollywood desde los años 1930 hasta los 1970. Como Mulvey y Khun, Kaplan se centra en ejemplos representativos de una misoginia establecida, sin perder de vista el impacto de la producción, la exhibición y la distribución. El choque entre imágenes de mujeres fuertes e independientes y las patriarcales intriga a Kaplan, debido a que este conflicto permite a las películas ser potencialmente abiertas, y la llegada del Postmodernismo le facilita explorar dichos enfrentamientos. Lo que emerge de este escenario multidisciplinar, en el que se mueve Kaplan, es la frecuencia con que las imágenes maternas revelan ansiedad sobre el cambio social y tecnológico. Por esta razón ella concluye diciendo que la teoría fílmica feminista necesita entretorse con teorías feministas de reproducción y postmodernismo, al igual que con teorías del psicoanálisis (Humm, 1997, pp. 29-30).

En las décadas de 1970 y 1980 el voyerismo, el narcisismo y el fetichismo ayudaron a descubrir cómo el cine de Hollywood estaba hecho a medida del deseo masculino. Ya que las estructuras del cine son analizadas fundamentalmente de forma patriarcal, las primeras feministas declararon que el cine de mujer debe rehuir a la narrativa tradicional y a las técnicas cinematográficas

e involucrarse en prácticas experimentales: el cine de mujeres debe ser un “contra-cine”.

Para Laura Mulvey el *contra-cine* feminista es un cine “avant-garde” que “free the look of the camera into its materiality in time and space and the look of the audience into dialectics and passionate detachment” (Mulvey, 1989, p. 26). El *contra-cine* feminista se inspira del movimiento “avant-garde” del cine y del teatro, como las técnicas de montaje de Sergei Eisenstein, la noción de “Verfremdung” (distanciamiento) de Bertolt Brecht y del modernismo ascético de Jean-Luc Godard (Smelik, 2007, p. 492). Ejemplos de este “contra-cine” feminista son *Jeanne Dielman 23, Quai du Commerce, 1080 Bruxelles* (1975) de Chantal Akerman, *Riddles of the Sphinx* (1977) de Laura Mulvey y Peter Wollen, y *Thriller* (1979) de Sally Potter.

Podemos decir que el trabajo de las feministas en el cine es doble, ya que por un lado tienen que deconstruir las imágenes patriarcales y representaciones de la mujer, y por otro lado necesitan establecer históricamente su subjetividad femenina; en otras palabras, ellas tienen que encontrar y redefinir qué es ser mujer. Un formalismo implacable puede ser un enfoque demasiado limitado para la complicada labor de (re)construcción del sujeto femenino. Teresa de Lauretis (1984, 1987) fue una de las primeras en defender que el cine feminista no debería destruir el placer visual y narrativo, sino que en vez de eso debe ser narrativo y edípico con venganza. Según ella, el cine feminista de los años 1980

debería definir “all points of identification (with character, image, camera) as female, feminine, or feminist” (de Lauretis, 1987, p. 133).

Todo esto lleva a plantearse varias perspectivas, como son la espectadora femenina y la mirada femenina. El término de *mirada masculina* como estructura en la cultura visual occidental fue muy controvertido al principio de los años 1980, ya que no dejaba cabida para la espectadora femenina ni para la mirada femenina. Mulvey sugiere que la espectadora femenina no tiene por qué querer identificarse con el espacio de feminidad pasiva que le ha sido asignado para ella, pero que es muy probable que disfrute adoptando el punto de vista masculino. Ella especula que las espectadoras femeninas pueden negociar su masculinización en el cine de Hollywood, porque para ellas significa la recuperación de un agradable aspecto de su identidad sexual. La espectadora femenina se mantiene “restless in [her] transvestite clothes” (Mulvey, 1989, p. 37). Con respecto a la mirada femenina, a principios de los años 1980 la teoría feminista creía que esta era imposible, que tenía que ser necesariamente masculina. Pero Ann Kaplan (1983), en su análisis de las películas de mujeres de Hollywood de la década de los 1970 y 1980, expone que los personajes femeninos pueden poseer la mirada e incluso pueden hacer que el personaje masculino sea el objeto de su mirada pero, al ser mujer, su deseo no tiene poder. La mirada no es esencialmente masculina, “but to own and activate the gaze, given our language and the structure of the unconscious, is to be in the ‘masculine’ position” (Kaplan, 1983, p. 30).

No podemos dejar de abordar la crítica fílmica de minorías. Las mujeres de color, al igual que las lesbianas, están ausentes en la teoría fílmica de 1970 y 1980. No obstante, las antologías feministas posteriores incluyen artículos sobre ellas, ejemplo de lo liberalizado que era el trabajo feminista. A pesar de ello, el concepto de *diferentes perspectivas* todavía sitúa las categorías de raza e identidad sexual en un limbo teórico (Gaines, 1990, p. 201). Las feministas estaban de acuerdo en las limitaciones de centrarse en una diferencia sexual. Una de estas limitaciones es la reproducción de la dicotomía masculino/femenino, que necesita ser deconstruida. Tenían miedo de que esta oposición binaria relacionara preguntas de placer e identificación con diferencias anatómicas. Especialmente en las feministas norteamericanas, el término de diferencia sexual fue reemplazado por la distinción sexo-género que Gayle Rubin introdujo en 1975. El término género normalmente indica una clara distinción entre anatomía (sexo) y construcción social (género), lo mismo que entre práctica sexual e identidad de género. Otro fracaso de centrarse exclusivamente en la diferencia sexual es que no se tiene en cuenta otras diferencias de clase, raza, edad o preferencia sexual (Smelik, 2007, p. 497).

Las feministas lesbianas fueron una de las primeras en expresar su objeción hacia los prejuicios heterosexuales de la teoría cinematográfica psicoanalítica feminista. En realidad, la crítica cinematográfica feminista no concebirá representaciones fuera de la heterosexualidad. La revista *Jump Cut* (Becker et al., 1981, p. 17) escribió un número especial sobre Cine y

Lesbianismo: “It sometimes seems to us that lesbianism is the hole in the heart of feminist film criticism”.

El alejamiento de la dicotomía restrictiva de la teoría feminista cinematográfica psicoanalítica dió como resultado una crítica de cine más histórica y cultural realizada por críticos gays y lesbianas. Esto implica revisar el cine de Hollywood, por ejemplo el lesbianismo implícito en las películas femeninas de amigas como *Thelma y Louise* (1991) y *Basic Instinct* (1992). La controversia sobre estas películas muestra algunas de las diversas respuestas de la crítica feminista y lesbiana. Mientras algunas de estas películas han sido criticadas por su representación reaccionaria de mujeres fuertes y por la explotación de sus temas voyeristas, algunos espectadores las han clasificado como “películas lesbianas”, disfrutando de imágenes de mujeres poderosas que escapan fuera de la ley (Tasker, 1993; Graham, 1995).

Por otro lado, los estudios gay [de masculinidad] a menudo se limitan a lecturas de amaneramiento (“camp readings”) del espectador masculino (Medhurst, 1991; Simpson, 1994). El amaneramiento se puede ver como una lectura opuesta a la cultura popular, que ofrece identificaciones y placeres que la cultura dominante niega a los homosexuales. Como una lectura opuesta, el amaneramiento puede ser subversivo por sacar fuera de la cultura ambigüedades y contradicciones que usualmente permanecen selladas por la ideología dominante. Esta característica lleva al amaneramiento al terreno del Postmodernismo, que celebra la ambivalencia y la heterogeneidad. El

amaneramiento subcultural y la teoría postmoderna comparten una tendencia por la ironía, el juego y la parodia, por la artificialidad y el espectáculo, como también por transgredir significados convencionales de género. Medhurst (1991, p. 206) provocativamente afirma que “postmodernism is only heterosexuals catching up with camp”.

Es significativo que en los años 1990, la noción de *amaneramiento* (“camp”) se reemplazó por el término gay (“queer”). El amaneramiento es un término históricamente más asociado con una homosexualidad más cerrada de los años 1950 que salió a la luz en las décadas siguientes. El postmodernismo incluyó las estrategias del amaneramiento a la corriente dominante. Ahora las lesbianas y gays califican sus estrategias de lectura opuestas como “queer”. Lejos de las nociones de opresión y liberación de la temprana crítica lesbiana y gay, “queerness” se asocia con la homosexualidad en términos no esenciales. Las lecturas “queer” también están llenas de ironía, parodia y subjetividad, pero de forma más autoafirmativa que en el amaneramiento.

Por su lado, el Feminismo de color también ha criticado que la teoría cinematográfica se haya centrado en la diferencia sexual, obviando la diferencia racial. Jane Gaines (1990) aboga por la inclusión de la teoría feminista de color y por un enfoque histórico de la teoría cinematográfica feminista para poder entender cómo, en el cine, el género se interrelaciona con la raza y la clase social.

La crítica cinematográfica blanca ha universalizado sus teorías de representación de la mujer, mientras que las mujeres de color han sido excluidas de esas formas de representación. El significado de la mujer de color como no-humana convierte su sexualidad en la gran desconocida para el patriarcado blanco, que es “unfathomed and uncodified [and] worked over again and again in mainstream culture because of its apparent elusiveness” (Gaines, 1990, p. 209).

Al igual que Gaines, bell hooks dedica toda su atención a la cultura de color, a la masculinidad de la raza negra, a la raza blanca y al Posmodernismo; ejemplo de ello son sus obras *Ain't I A Woman?* (1981), *Feminist Theory* (1984) y *Yearning* (1990). Bien formada sobre las teorías culturales británicas de 1970, hooks (1991, p. 9) presta atención a los trabajos que llevan a cabo en el Birmingham Centre John Berger y Laura Mulvey, aunque ella hace una política crítica más en profundidad.

La mujer de color, explica hooks, escribe muy poco sobre el espectador, precisamente porque ella no se incluía en culturas críticas. La visión opuesta de la mujer de color no deriva del psicoanálisis o de la semiología, sino de su capacidad de construirse a sí misma en el día a día (hooks, 1992, p. 127). Para hooks, el cine no es un lugar de escape, sino un espacio de confrontación y colectividad. Sin embargo, ella encuentra que es una fuente de riqueza cultural compartir las películas con sus hermanas de color y hablar con el espectador de color, siempre presente en sus ensayos. Además, según hooks (1992):

- El trabajo de recuperación necesita estar ligado, forzosamente, al análisis de las convenciones racistas y sexistas; por ejemplo, la versión de Michele Wallace (1993, pp. 257-271) del Hollywood de los años 1940.
- Las artistas de color deben personificar los valores ascéticos de las comunidades de color; por ejemplo, la madre de Wallace (la artista neoyorquina Faith Ringgold) mezcla la costura y la pintura, mientras que Alice Walker usa la lengua vernácula (que ella define como “black folk English”) en sus escritos (Humm, 1997, p. 34).

Por lo tanto, la teoría cinematográfica es indispensable para cualquier asceta de color: “more than any other media (film) experience determines how blackness and black people are seen” (hooks, 1992, p. 5). Lo que hooks, Jacqueline Bobo, Michele Wallace y otras críticas literarias (como Barbara Smith, Barbara Christian, Alice Walker y Audre Lorde) intentan hacer es compartir la tarea de reparar las distorsiones y omisiones de las mujeres de color en el ascetismo blanco (Smith, 1977; Lorde, 1984; Walker, 1984; Christian, 1989; hooks, 1992; Bobo, 1993; Wallace, 1993). Estas escritoras crean un ascetismo de color que no es ni monolítico ni transcendental, pero que refleja y afirma el objetivo de las directoras de cine de color, que es contar historias de mujeres de una forma radicalmente diferente; por ejemplo, negándose a hacer primeros planos de las estrellas y prefiriendo fotografiar grupos en comunidad. Una directora que sigue la idea que representan estas escritoras es Julie Dash en *Daughters of the Dust* (1991); esta película se desarrolla en 1902 y narra, por

un lado, la migración de los Peazants (una familia del clan Gullah) desde Sea Islands (en la costa de Carolina del Sur) al interior y, por otro, las tradiciones religiosas e historias del clan. Así describe la propia Dash (1992, p. 66) su película:

I say, great, it is a foreign film because, as I've been saying, it's a film that privileges black women first, then the black community and white women. The feelings that evokes about African-Americans are foreign, because what audiences have seen over the years have been very simplistic. Things that appeal to basic instincts. And now we have a film that is both complicated and complete, with a lot of different meanings.

La crítica cinematográfica feminista, como bien expresan las editoras de *Re-vision: Essays in Feminist Film Criticism* (1984), ha pasado del análisis de las diferencias como algo opresivo a una especificación de las diferencias como algo liberador, ofreciendo un cambio radical (Doane et al., 1984, p. 12). Obviamente, este cambio radical necesita una delimitación y un mejor entendimiento de las diferentes mujeres (de color, lesbianas, intelectuales, madres, activistas políticas, etc.) pues de esta forma podremos resaltar las riquezas que proporcionan sus diferencias. Al mismo tiempo, la emergente crítica literaria lesbiana insiste en la necesidad de una tradición literaria íntimamente interconectada con la experiencia subjetiva y física; asimismo, la afro-norteamericana, la asiático-norteamericana y otras mujeres de color (que influyen en la crítica cinematográfica feminista), todas contribuyen a la identificación y al rechazo de estereotipos, apostando por representaciones más complejas (White, 2000, p. 116).

CAPÍTULO 6: EL CINE COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

A pesar de que nos hallamos inmersos en la era de la cultura audiovisual, el conocimiento a través de la imagen está aún infravalorado. Ya en la Antigüedad, Platón (390 a.C., pp. 514a-517a) sostiene que los habitantes de la caverna son inducidos al error por unas sombras que reflejan las apariencias de un mundo falso, pues el verdadero mundo de las ideas es totalmente inaccesible a los sentidos. El filósofo griego también condena la imitación, porque la considera un simulacro engañoso que únicamente persigue la seducción y corrompe el auténtico conocimiento. Por esta razón el cine, por su condición de medio de expresión de carácter visual, siempre ha sido considerado como una forma de conocimiento imperfecto. No obstante, en este trabajo demostraremos que el cine es un recurso muy poderoso no sólo para la enseñanza de lenguas, sino también para educar en igualdad (Gispert, 2009, p. 13), por lo que reivindicamos su lugar dentro del aula universitaria.

La característica principal de las películas es su capacidad para presentar situaciones comunicativas completas. Esto significa que la comunicación se muestra en un contexto, por lo que muchos de los factores que intervienen en ella pueden ser percibidos con mayor facilidad por los estudiantes de una lengua extranjera. Según Champoux (1999, p. 207), el cine es “an uncommonly powerful teaching tool”, mostrando ideas y situaciones que sólo este medio es capaz de mostrar.

La combinación de sonido e imágenes es dinámica, inmediata y accesible (Lonergan, 1984, p. 4). Los estudiantes se sienten cómodos trabajando con un medio como el cine, pues las películas generan un interés y una motivación que crea un ambiente de aprendizaje idóneo. Por lo tanto, los alumnos se sienten más relajados y dispuestos a expresar sus opiniones. En resumen, asimilan la cultura, mejoran sus habilidades lingüísticas y se desarrollan intelectualmente al formar una opinión crítica. Como afirma Stephens (2001, p. 22):

Film, with its ability to pack a two-hour period with plot, emotion, drama, events, images, and ideas draws attention uniquely to ethical boundaries, conceptual frameworks, national memory, and identity and [...] offers profound access to the cultural forces and attitude that shape the civilization.

Garrity (1981, p. 41) demuestra cómo la introducción de películas en el currículo incrementa el interés de los estudiantes, y las conversaciones acerca de la película se alejan de los diálogos artificiales que se pueden crear en la clase. Los beneficios de emplear películas en clase son evidentes, tal y como explica Chapple (2000, pp. 421-422):

[...] given students experience as film viewers, it becomes possible to develop highly student-centered programs and classroom activities [...] and [...] helps to extend learning beyond the limits of the classroom; students develop skills and interests that they can pursue through their lives, thus fulfilling and intrinsic desire to learn language as a tool [...] to talk, read and write about the world.

Existen investigaciones que documentan las diferentes funciones de los dos hemisferios del cerebro. El hemisferio izquierdo se especializa en tareas deductivas que caracterizan el material oral y escrito, mientras que el hemisferio derecho se ocupa de tareas icónicas e intuitivas que caracterizan los medios

visuales, especialmente las imágenes y los sonidos de las películas (Cassidy y Knowlton, 1983; Springer y Deutsch, 1998). De esta forma, se usan sistemas cognitivos diferentes al procesar información de medios visuales y verbales. No obstante, está comprobado que es más fácil aprender ideas abstractas y conceptos nuevos cuando usamos medios audiovisuales. Por esta razón, creemos que el cine resulta un recurso muy poderoso en la enseñanza de lenguas extranjeras ya que, secundando el actual paradigma de la Pragmática, incrementa las distintas competencias comunicativas de los estudiantes: lingüística, discursiva, estratégica, sociolingüística, sociocultural y afectiva. Hasta no hace mucho tiempo, sólo se tenía en cuenta la competencia lingüística, creyendo que la perfección gramatical prevalecía sobre el resto, pero con la llegada de la Pragmática se descubrió que para dominar una lengua extranjera hacían falta también otras competencias. Canale y Swain (1980) añadieron a la competencia lingüística, la sociolingüística y la estratégica. Swain (1983), a su vez, añadió la competencia discursiva. A estas, diversos autores, como Van Ek, sumaron la competencia sociocultural. La más reciente aportación ha sido la competencia afectiva apoyada por autores como Marins de Andrade (2010), Guijarro (2007) o Vilá (2003). A continuación pasamos a comprobar cómo el cine es útil a la hora de desarrollar cada una de las diferentes competencias en el alumno.

6.1 LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

1) La Competencia Lingüística

La lengua es un sistema de signos que se puede dividir en cuatro destrezas lingüísticas: leer, hablar, escuchar y escribir; al mismo tiempo se puede analizar en distintos niveles lingüísticos: fonético-fonológico, gramatical y semántico. En efecto, la lengua es un todo que nos resulta más fácil estudiar por partes. La Pragmática se dio cuenta de que para conseguir una comunicación adecuada en una lengua extranjera no era suficiente con dominar estos niveles lingüísticos, sino que se necesitan otras competencias. Prueba de ello es la traducción, actividad que requiere muchas más competencias que la lingüística.

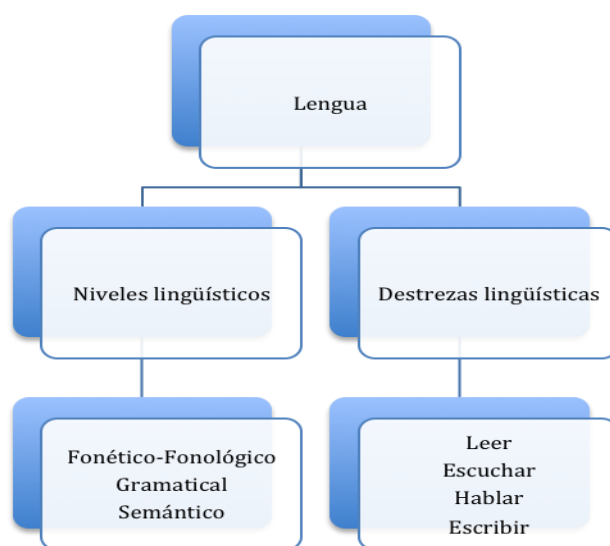


Figura: Fuente propia.

Las destrezas lingüísticas se pueden practicar de forma integrada a través de diferentes actividades sobre películas determinadas. Por su lado, los niveles lingüísticos se pueden trabajar por separado, tal y como comprobaremos más adelante. En el nivel fonético-fonológico se pueden desarrollar actividades en las que los alumnos tengan que diferenciar los fonemas segmentales y suprasegmentales, ya que son muy frecuentes los malentendidos interlingüísticos producidos por una errónea pronunciación o entonación. Algunos ejemplos de este tipo de actividades son los siguientes (Matute Martínez, 2005, p. 471):

- Audición y discriminación: Escuchar, identificar sonidos, sílabas y entonación.
- Transcripción: Completar con sonidos, sílabas, palabras, acentos, entonación o puntuación; transcribir fonéticamente.
- Relación o distinción: Elegir la opción correcta de sonidos; comparar la escritura o pronunciación en distintas variedades geográficas del inglés.

El nivel gramatical ha sido siempre el protagonista de la lingüística tradicional, pero con la llegada del paradigma de la Pragmática la unidad de análisis ya no es la palabra ni la oración, sino el texto y el discurso. Dentro de la gramática hay que diferenciar entre la morfología, encargada de analizar la estructura de las palabras y su clasificación en distintas clases (como son sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, etc.), y la sintaxis, que se ocupa de analizar las relaciones existentes entre los diferentes elementos que conforman una oración y de determinar su valor funcional. Las películas pueden ser una fuente maravillosa para explicar la gramática, ya que ésta se utiliza en contextos

específicos que ayudarán al estudiante a recordar las estructuras y a saber cuándo usarlas, según han comprobado distintas teorías psicolingüísticas.

Por último, el nivel semántico se encarga del estudio del significado de los signos lingüísticos y de la relación que estos mantienen entre sí en un texto. Cuando aprendemos una nueva palabra tenemos que relacionarla con un contexto determinado, ya que hay términos que cambian de significado dependiendo del contexto (palabras polisémicas), otras nos pueden llevar a confundirnos por ser muy parecidas a vocablos de nuestra lengua materna (como son los falsos cognados) y otras son expresiones específicas de la segunda lengua. El cine resulta ser un gran recurso para la adquisición y ampliación de vocabulario, ya que podemos realizar actividades en las que se busquen sinónimos y antónimos, o se formen familias de palabras y mapas de palabras; asimismo, se pueden usar los subtítulos de los idiomas originales de las películas como recurso para el aprendizaje del léxico, de forma que los alumnos no sólo escuchan el nuevo “input” sino que también pueden leerlo.

2) La competencia discursiva

Haciendo de nuevo uso de los subtítulos en la lengua original podemos enseñar cuestiones textuales y discursivas tales como la cohesión y la coherencia a través de las películas. La competencia discursiva aúna las nociones de competencia textual, genérica y social (Paltridge, 2006, p. 7). La competencia textual se refiere a la habilidad de producir e interpretar textos apropiados a los distintos contextos; para hacer esto, usamos nuestros

conocimientos sobre lingüística, el texto, el contexto y la pragmática. La competencia genérica describe cómo somos capaces de responder a nuevas situaciones comunicativas al construir, interpretar y explotar convenciones asociadas al uso de diferentes tipos de textos o de géneros. Por su parte, la competencia social muestra cómo empleamos la lengua en interacciones sociales para expresar nuestra identidad con las limitaciones de esa situación particular.

De esta forma, la competencia discursiva abarca no sólo conocimientos relacionados con la lengua y el texto, sino también con factores complejos que se encuentran fuera del texto y que son fundamentales para una comunicación efectiva. La competencia discursiva resulta muy útil para analizar el discurso de películas, ya que ésta abarca no sólo la lengua de un determinado texto, sino que también incluye la lengua en uso, es decir, cómo a través del uso de la lengua los hablantes consiguen determinados fines comunicativos. El análisis del discurso tiene en cuenta cómo los hablantes controlan las interacciones entre ellos, cómo se comunican entre diferentes comunidades y sociedades, al igual que entre diferentes culturas; también se centra en cómo los hablantes comunican ideas y creencias más allá de la lengua⁸. Todo esto se representa

⁸ Para más información sobre el análisis del discurso consultar PINEDA CASTILLO, Francisco (2004): "Discourse Analysis and the Foreign Language Learner", en PINEDA CASTILLO, Francisco (Ed.): *An Integrating Approach to Applied Linguistics: Academic and Professional Insights*. Granada, Editorial Comares.

claramente en las películas, por lo que resulta de gran ayuda para ilustrar cómo funciona la competencia discursiva.

3) La competencia estratégica

La competencia estratégica ha sido definida por Canale and Swain (1980, p. 5) como:

The mastery of verbal and non-verbal communication strategies in L2 used when attempting to compensate for deficiencies in the grammatical and sociolinguistic competence or to enhance the effectiveness of communication.

Esta competencia cuenta con una serie de estrategias comunicativas que son fundamentales para que la comunicación no se rompa. Según Maleki (2010, p. 640), las estrategias comunicativas ayudan a los estudiantes de una segunda lengua “to find a way to fill the gap between their communication effort and immediate available linguistic resources”. Es más, el uso de estrategias comunicativas es propicio para el aprendizaje de una lengua, y la práctica de las estrategias comunicativas se debería incorporar a las programaciones didácticas.

Desde la década de 1970, las estrategias comunicativas han sido el centro de atención en la investigación del aprendizaje de una segunda lengua. En general, podemos clasificar las estrategias comunicativas bajo dos enfoques: el enfoque lingüístico (enfoque interaccional) y el cognitivo. Tarone (1977, 1980, 1983) fue uno de los primeros en sugerir el enfoque lingüístico, aunque después

lo desarrollaron Faerch y Kasper (1983, 1984). En el enfoque interaccional, Tarone (1980, p. 419) se centra en definir las estrategias comunicativas como intentos entre dos interlocutores para decidir el significado de una estructura cuando ésta no se comparte; según ella, “meaning structures include both linguistic and sociolinguistic structures. Por otro lado, el enfoque cognitivo se desarrolla en el marco de la psicolingüística. Faerch y Kasper (1983, p. 212) explican que las estrategias comunicativas que se producen en una segunda lengua se centra en la percepción del habla y en la planificación y ejecución de la producción del habla cuando hay problemas. De esta forma, su descripción del enfoque cognitivo es más “learner-centered” y las estrategias comunicativas se consideran instrumentos para resolver problemas de expresión propia. Aunque, como afirma Mali (2007, p. 41): “The CS execution process may start off as cognitive and result in interaction”.

El enfoque lingüístico (interaccional) y cognitivo del análisis de las estrategias comunicativas se usan para desarrollar tipologías que las identifiquen. Tarone (1980, p. 429) clasifica las estrategias comunicativas en cinco categorías:

- 1) Parafrasear:
 - a) Aproximación: el uso de palabras o estructuras en la segunda lengua que comparten características semánticas con las palabras o estructuras buscadas.
 - b) Neologismo: invención de nuevas palabras.
 - c) Circunlocución: Descripción del objeto o la acción en vez de usar la palabra exacta.

- 2) Transferir:
 - a) Traducción literal: el estudiante traduce palabra por palabra el texto original.
 - b) Cambiar L2 por L1: el estudiante usa el término en su lengua nativa sin molestarse en traducir.
- 3) Petición de ayuda: El estudiante pide ayuda directamente.
- 4) Mímica: Se usan estrategias no lingüísticas.
- 5) Evasión:
 - a) Evasión del tema: el estudiante evita tratar temas en los que no se siente seguro dada su carencia lingüística y semántica.
 - b) Abandono del mensaje: El estudiante, siendo incapaz de terminar el mensaje debido a su falta de estructuras lingüísticas, lo deja sin acabar.

Según Mali (2007) y otros investigadores (Maleki, 2007; Dörnyei y Thurrell, 1991, 1994; Tarone y Yule, 1989; Willems, 1987; Faerch y Kasper, 1986), una lengua se aprende y se enseña mejor a través de la interacción, de ahí que la enseñanza de las estrategias comunicativas sea el punto de partida desde el que se desarrollará la competencia estratégica. Faerch y Kasper (1986, 179-193) sugieren tres tipos de actividades para mejorar la competencia estratégica. Estos son juegos comunicativos que pueden tener soporte visual. Todos estos tipos de ejercicios se pueden adaptar al análisis de las películas.

4) La competencia sociolingüística

La Sociolingüística surge bajo la Lingüística Aplicada, siendo el ámbito que estudia las relaciones entre sociedad y lenguaje. Una lengua no se puede desvincular de la sociedad donde se utiliza, pues cambia y evoluciona conforme

a los hablantes que la usan. Dentro de la competencia sociolingüística destacan las variedades geográficas y sociales del inglés, razón por la que para las actividades debemos seleccionar alguna adaptación cinematográfica con diferentes dialectos y socialectos del inglés.

Las dos variedades geográficas predominantes en el mundo angloparlante son el Inglés Británico y el Inglés Estadounidense. De hecho, tanto la RP (“Received Pronunciation”) como el GA (“General American”) son respectivamente los dos acentos que han recibido más atención por parte de la lingüística. Esto también ha favorecido que hayan sido los acentos normalmente propuestos como modelos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, pues ambos representan una variedad estándar oficial y nacional, apenas reflejada en las películas. En efecto, una de las mayores aportaciones de las películas es que las distintas variedades preparan al estudiante para la comunicación real.

Dentro de esta competencia, también abordaremos las variedades sociales de la lengua, es decir, cómo influyen en la lengua variables tales como la edad, el sexo o el estatus social. Del mismo modo, abarcaremos los diferentes registros de la lengua inglesa, para que los estudiantes aprendan cuándo deben usar un inglés formal, informal o específico de un campo determinado. Sin lugar a dudas, el cine ejemplifica cuestiones difíciles de enseñar en una clase tradicional.

5) La competencia socio-cultural

La competencia socio-cultural es interdisciplinar. Ésta aboga por un estudio lingüístico contextualizado socio-culturalmente. Toda lengua vive y se desarrolla dentro de una sociedad, razón por la que no podemos disgregar la lengua de la sociedad y de la cultura en la que tiene lugar. Según Hernández-Campoy (2001, p. 107), ejemplos sobre la influencia de la cultura en el lenguaje son la amplia gama de términos que la lengua esquimal tiene para la nieve, o la también extensa variedad de palabras que las lenguas Sami (el lapón) del norte de Escandinavia tienen relacionadas con el reno, e incluso el amplio vocabulario que el árabe beduino tiene para el camello. Siguiendo estos ejemplos, si nos centramos en la lengua inglesa, podemos encontrar expresiones difíciles de definir, en términos de correspondencia con el español, como “fog”, “haze”, “mist”, “smoke” o “steam”.

Desde el punto de vista de la enseñanza de una segunda lengua, los estudiantes tienen que aprender series de fórmulas de la lengua meta, entendiendo los valores culturales que subyacen bajo ellas, cómo y cuándo usarlas. En esta labor, el cine es de vital importancia, ya que muestra esas fórmulas contextualizadas en la sociedad y cultura donde se utilizan. De esta forma, podemos considerar el cine como un espacio formativo, como un medio que contribuye a transmitir valores culturales, sociales y educativos, y con el que también se puede aprender una lengua extranjera. De hecho, el cine es un recurso didáctico imprescindible, pues es un arte que enseña mucho a todos.

Los elementos que componen las diferentes culturas están normalmente reflejados en las películas de cada país. En el proceso de aprendizaje de una lengua a través de su cine, el estudiante está expuesto a un material muy rico en muchos sentidos: desde el lenguaje no verbal hasta una gran variedad de situaciones cotidianas, por lo que se convierte en una ayuda inestimable para llegar a conocer cómo actuar adecuadamente en la sociedad meta (Contreras de la Llave, 2007, p. 80). Tenemos que tener en cuenta que “una actuación comunicativa es adecuada cuando no sólo es correcta desde el punto de vista lingüístico, sino también desde el punto de vista sociocultural y textual” (Miquel, 2004, p. 513). Sin conocimientos socioculturales, la práctica de una lengua se convierte en algo sin sentido que puede llevar a cometer errores no lingüísticos, pero sí culturales.

Así, pues, el cine bien utilizado se convierte en un recurso didáctico ideal tanto lingüística como personalmente, ya que desarrolla mentalidades capaces de aceptar lo diferente, dejando la semilla para que en un futuro cercano se consiga la auténtica igualdad (Amar Rodríguez, 2003, p. 19). Por lo tanto, el cine se presenta como un instrumento que favorece el crecimiento como seres humanos y que ayuda a conocer otras culturas.

6) La competencia afectiva

En el aprendizaje de una lengua extranjera tiene gran importancia la relación entre cognición y afectividad. La eficacia de las destrezas cognitivas está condicionada por la relación entre afectividad y cognición y, al mismo

tiempo, por el estado emocional del estudiante; esto requiere un mayor autocontrol y autoconocimiento por parte del alumnado, para poder conseguir una mayor autoestima y automotivación (Marins de Andrade y Guijarro, 2010, p. 52).

La competencia comunicativa configura el conjunto de habilidades cognitivas, que abarcarían las competencias anteriormente descritas y las afectivas, para manifestar comportamientos apropiados y afectivos en un contexto socio-cultural determinado, favoreciendo un grado de comunicación suficientemente eficaz (Vilá, 2003). Las condiciones afectivo-emocionales del profesorado y del alumnado inciden directamente en el aprovechamiento académico y, por consiguiente, en un proceso de enseñanza educativa eficaz. Los aspectos afectivos de la competencia comunicativa, según Vilá (2006, p. 355), hacen referencia a capacidades como:

[...] el control de la ansiedad mediante cierta tolerancia a las ambigüedades, desarrollo de la capacidad de empatía, el interés de conocer y aprender de otras realidades culturales, la predisposición adecuada para aprender de los demás, reflexión intercultural como constatación de la pluralidad y relatividad de la verdad que cada cultura ha de superar, el deseo de construir la propia identidad entendiéndola como un elemento cambiante contextual y en evolución a partir del contacto intercultural, estar motivado hacia la comunicación multicultural.

Por ello, coincidimos con Arnold y Brown (2000) cuando afirman que el hecho de estimular las variables emocionales positivas facilita notablemente el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Los distintos elementos que componen la competencia afectiva son la motivación, la ansiedad, la autoestima, la empatía y la autonomía, que procederemos a analizar.

a) La motivación

La motivación es uno de los principales factores en el aprendizaje. Se trata de un ámbito psico-educativo muy extenso y controvertido, ya que tiene que ver con la personalidad de cada individuo, aunque también depende de la metodología adoptada por el/la docente y si ésta está adecuada a las necesidades y expectativas del alumnado (Guijarro, 2004).

Según Williams y Burden (1999, p. 128), la motivación puede ser representada por “un estado de activación cognitiva y emocional”, además de estar determinada por otros factores como el interés, la curiosidad o el logro, según las diferentes situaciones. El/la profesor/a de idiomas tiene como función despertar el interés de los estudiantes y su curiosidad, y el cine despierta, sin duda, interés y curiosidad.

b) La ansiedad

La ansiedad es una emoción dolorosa que puede condicionar de forma negativa el aprendizaje de idiomas si no se controla. Para Oxford (2000, p. 80), la ansiedad se relaciona con aspectos que van desde los muy personales (como la autoestima) hasta los relacionados con procedimientos, actividades y prácticas del aula.

Otros investigadores (Omaggio, 2000) afirman que existe una modalidad positiva de ansiedad (“ansiedad facilitadora”) en el aprendizaje de idiomas, pues mantiene en alerta al alumnado. Por el contrario, gran parte de las investigaciones lingüísticas demuestran una relación negativa entre ansiedad y

ejecución (“ansiedad debilitadora”). Ya Krashen (1982) mantenía que no hay ningún aspecto útil en la ansiedad respecto a la adquisición de lenguas, que siempre requiere que la ansiedad sea cero. Nosotros también, creemos que la ansiedad bloquea el “output” del alumnado, por lo que debemos recrear un ambiente distendido en clase para que la ansiedad sea mínima. De nuevo, el cine es un instrumento idóneo para rebajar la ansiedad y crear una atmósfera relajada.

c) La autoestima

Según Arnold y Brown (2000, p. 80), “la autoestima es la valoración que hacemos de nuestra propia valía o valor basada en sentimientos de eficacia, es el sentimiento de que actuamos eficazmente en nuestro entorno”. Así, pues, es función del profesorado establecer un ambiente emocional e intelectualmente seguro para fomentar la autoestima. Una vez más, el cine puede transformarse en un recurso clave para conseguir aumentar ésta, ya que a través de él podemos mostrar las consecuencias que conllevan tener una baja autoestima. Por otro lado, como el cine es un medio abierto, sobre el que se puede opinar libremente sin que haya respuestas correctas o incorrectas, el alumnado expresa sus opiniones usando su sentido crítico, lo que puede ser muy enriquecedor, ya que aumenta su autoestima.

d) La empatía

Arnold y Brown (2000, p. 36) definen empatía como “el proceso de ponerse en la piel de otra persona”. La empatía nos ayuda a fomentar nuestra conciencia

colectiva hacia la diversidad, además del respeto hacia otras formas de enseñar y aprender (Trujillo Sáez, 2005).

La empatía es importante en el aprendizaje de idiomas, ya que supone el descubrimiento de otra cultura; esto abre un nuevo mundo y unas nuevas perspectivas, lo que indudablemente enriquece. El cine puede ser esa ventana por la que mirar, observar e incluso traspasar, en la que sumergirnos para experimentar cómo se vive en otra cultura.

e) La autonomía

Los últimos estudios sobre las razones por las que los estudiantes pueden ser más eficaces en el aprendizaje concluyen que se debe a que estos poseen sus propias estrategias de aprendizaje y un buen nivel de autonomía. Para Giovannini (2000, p. 26), enseñar a los alumnos a desarrollar su propia autonomía les ayuda a tomar conciencia de sus propios recursos y estrategias, ya que por lo general están “dormidos” o incluso “bloqueados por las experiencias, a veces negativas, del período escolar”.

El cine también puede fomentar la autonomía y la creatividad del alumnado, ya que se pueden diseñar actividades en las que los estudiantes tengan que realizar investigaciones o crear cortos donde muestren sus habilidades creativas y de aprendizaje autónomo.

6.2 LA DOCENCIA NO SEXISTA Y SU METODOLOGÍA

El papel del docente es fundamental, especialmente en el proceso de enseñanza donde se utiliza el cine como recurso, ya que será él o ella quien elija los objetivos que se quieren conseguir. Según Saturnino de la Torre (1997, p.18), “el profesor es el principal transformador de las escenas o relato fílmico en códigos de aprendizaje significativo”. En efecto, el carácter formativo de una película se encuentra tanto en el espectador como en la intención y el planteamiento con que se analice el contenido que relata; en definitiva, está en cómo se utilice el cine. Y éste es el papel fundamental del profesorado, el de guiar a los estudiantes para que puedan sacar el máximo aprendizaje. De la Torre (1997, p. 25) va más allá y lo denomina “el poder oculto del profesorado”, ya que el docente, al recomendar una determinada lectura o una película para la materia que imparte, otorga a dicha obra un valor formativo. Los estudiantes la verán desde una nueva perspectiva, la interpretarán con otros códigos, la valorarán con otros criterios y la integrarán como un aspecto más de su formación.

Hoy en día se propone una metodología donde el profesorado invite a pensar, reflexionar y a compartir ideas. De esta forma, el alumnado se erige en parte activa, participativa y autónoma del proceso de aprendizaje, que es lo que buscan los nuevos grados universitarios. Por ello, Amar Rodríguez (2003, p. 62) aboga por una metodología:

- Motivadora y flexible.
- Individual y grupal.
- Activa y participativa.
- Investigadora y descubridora.
- Analítica y crítica.
- Lúdica y creativa.
- Funcional y contextualizada.

El cine en sí es una herramienta motivadora y flexible, ya que el alumno está predispuesto a aportar sus opiniones e ideas, creando líneas de conversación flexibles en las que toda la clase puede participar. Esto incluiría el segundo punto, ya que el alumnado se enriquece individual y grupalmente de las diversas opiniones. Esta metodología es también activa y participativa, dejando a un lado los modelos tradicionales y creando nuevos más interactivos. El alumnado puede fomentar su curiosidad investigadora y descubridora, siendo el mismo estudiante quien resuelva sus dudas. No se puede olvidar la función analítica y crítica del espectador, sin perder la parte lúdica y creativa que el cine siempre despierta. Y, por último, la metodología debe ser funcional y contextualizada, adecuándose a las características de nuestros alumnos, del centro y del contexto en el que trabajamos.

Por todo ello, nuestra propuesta para la enseñanza del inglés instrumental en el nuevo grado universitario es utilizar como recurso adaptaciones cinematográficas de obras de mujeres, donde podremos profundizar no sólo en la lengua extranjera sino también en los estereotipos sexistas que puedan existir tanto en una obra literaria como en su película.

CAPÍTULO 7: LA ADAPTACIÓN CINEMATOGRAFICA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

En este capítulo analizaremos en profundidad la novela y la película que nos han servido de base para probar las hipótesis de esta Tesis Doctoral. Primero contextualizaremos la obra dentro del género Chick Lit y desgranaremos sus componentes, variedades, cómo la Chick Lit se separa del canon literario, cómo podemos implementar la Chick Lit dentro de la enseñanza universitaria y por qué la Chick Lit se encuentra dentro del Postfeminismo. A continuación conoceremos a la autora, Helen Fielding, a los guionistas, Andrew Davies y Richard Curtis y a la directora, Sharon Maguire. Por último, nos centraremos en la transformación de la novela en la película.

7.1 BRIDGET JONES'S DIARY

Hemos elegido a la autora Helen Fielding, y en concreto su novela *Bridget Jones's Diary*, porque es una de las escritoras que mejor refleja la situación de las mujeres occidentales de finales del siglo XX y principios del XXI. Muestra a una mujer que se atreve a hablar de sus problemas cotidianos sin tapujos, dejando a un lado la creencia de que lo personal se tiene que quedar en el ámbito privado del hogar, y al hacerlo público le da un valor político. Usa un lenguaje real, ideal para la enseñanza de una segunda lengua, incluso creando nuevos vocablos para dar voz propia a las mujeres; de hecho, es pionera del género literario denominado Chick Lit.

7.1.1 “COMIC DIARY”

El “Comic Diary” es un género muy popular en el Reino Unido. Se trata de expresar los sentimientos del o de la protagonista a través de un diario en clave de humor. Bajo la ironía y el humor se muestra una crítica a los problemas actuales de la sociedad que se identifican con los del o de la protagonista. Quizás el ejemplo más conocido es el libro de Weedon y George Grossmith, *The Diary of a Nobody* (1892), originalmente publicado periódicamente en la revista *Punch* entre los años 1888-89 e impreso como novela en 1892. En ésta los hermanos Grossmiths crean una crónica divertida de las costumbres y experiencias de los londineses de clase-media baja en los últimos años de la época victoriana. El diario cuenta la vida de un dependiente llamado Mr. Charles Pooter. Esta novela ha sido llevada a la pequeña pantalla en varias ocasiones (1964, 1979 y 2007), ha sido adaptada para la radio (1977 y 2012), al igual que para el teatro (1950, 1993 y 2011), pero lo más innovador es que en 2004 Kevan Davis empezó a publicar un blog versionando este libro en Diaryofanobody.net, pudiéndose también encontrar hoy en Twitter en Charles Pooter, @pooter_2011⁹. Keith Waterhouse ha escrito dos libros que pudieran ser la continuación de este libro, *The Diary of a Nobody*, incluyendo el diario de Mrs. Pooter (1983).

Otros ejemplos de este género incluyen la serie de diarios de Sue Townsend sobre el adolescente ensimismado Adrian Mole, que comienza con

⁹ https://twitter.com/pooter_2011

The Secret Diary of Adrian Mole, Aged 13 3/4 (1982) y continúa con *Adrian Mole: The Cappucino Years* (1999). La revista satírica *Private Eye* publica regularmente artículos con formato de diario, como por ejemplo "The Secret Diary of John Major Aged 47 3/4" (1993), cuando Major era primer ministro.

7.1.2 "CHICK LIT"

Desde sus orígenes, el género Chick Lit está marcado por la ironía. La novelista Cris Mazza, coeditora de *Chick-Lit: Postfeminist Fiction* (1995) y *Chick-Lit: No Chick Vics* (1996), defiende convincentemente que ella fue la primera en usar el término, pero con un tono sarcástico. Las mujeres ya no sólo no se representan como víctimas, sino que también son capaces de reírse y de divertirse. En "Who's Laughing Now?: A Short History of Chick-Lit and the Perversion of a Genre" (2006), Mazza desvela cómo la expresión se introduce después de que sus antologías fueran publicadas, centrándose en la diferencia entre el uso burlón de la expresión y su subsecuente surgimiento como nuevo estilo o género para la industria editorial.

Chick Lit se puede definir, desde la perspectiva de la crítica literaria, como una forma de ficción femenina sobre la base de un tema, unos personajes, una audiencia y un estilo narrativo determinado. Chick Lit describe a una mujer soltera de entre los veinte y los treinta años, "navigating their generation's challenges of balancing demanding careers with personal relationships" (Cabot, 2003). Otros investigadores, como Jane Gerhard y Stephanie Harzewski, sugieren que Chick Lit es un género productivo donde los autores y los lectores

negocian discursos anti-feministas y feministas (Gerhard, 2005, p. 41; Harzewski, 2005).

Como ficción popular femenina, se ha querido unir la Chick Lit a las novelas actuales románticas popularizadas por las editoriales Harlequin en los Estados Unidos, y Mills y Boon en el Reino Unido. Los defensores de Chick Lit creen que, a diferencia de la novela romántica tradicional, este nuevo género se deshace del héroe heterosexual para ofrecer un retrato más realista de la vida de las solteras, de las citas y del fin de los ideales románticos. Invocando “the physical stuff of everyday life” (Jernigan, 2004, p. 70), Chick Lit critica frecuentemente la inversión en moda y cócteles; desde esta perspectiva, es también una reflexión sobre la cultura consumista. La autora Jennifer Weiner (Cabot, 2003) asegura que la Chick Lit:

Has an authenticity frequently missing from women’s fiction of the past [...] I think that for a long time, what women were getting were sort of the Jackie Collins, Judit Krantz kind of books –sex and shopping, glitz and glamour, heroines that were fun to read about, but just felt nothing like where you were in your life.

Su novela, *Good in Bed* (2001), se inspiró en una dura ruptura sentimental. Otras autoras como, Plum Sykes, Lauren Weisberger, y las autoras de *The Nanny Diaries* (2002), Emma McLaughlin y Niclola Kraus, han explotado sus experiencias profesionales y personales en sus novelas. De ahí que los fans de *Bridget Jones*, identifiquen a su autora con la protagonista, hasta tal punto que Helen Fielding tuvo que distanciarse del personaje: “At one point I was going to put a sign around my neck that said, ‘No, I’m not Bridget Jones’” (citado en De

Vries, 2004, p. 6). El resultado de este realismo es que la Chick Lit no sería ficción.

Tal identificación se ve incrementada por el estilo narrativo de la Chick Lit. La novela de Fielding sugería espontaneidad y candor, usando la forma de diario. Otras autoras exploran el estilo confesional de cartas o e-mails, característico de la tradición femenina, o simplemente usan la narración en primera persona para dar la impresión de que la protagonista está hablando directamente al lector. Estas técnicas narrativas no sólo apelan al lector sino que, también, unen significativamente al género de Chick Lit con un conjunto de obras de ficción femenina de generaciones anteriores.

Podemos decir que a raíz de *Bridget Jones's Diary* (1996) surgieron gran variedad de títulos de Chick Lit. Pero Bridget Jones no se creó sólo en la mente de Fielding. Como hemos visto, la fuente más obvia de la autora es la novela de Jane Austen, *Pride and Prejudice*, de la que Fielding admite haber cogido prestado mucho del argumento y alguno de los personajes. La pregunta que se hace es si la Chick Lit se puede elevar a la categoría de literatura. Como siempre encontraremos opiniones encontradas. Juliette Wells (2006, p. 48) defiende que, aunque *Bridget Jones's Diary* se base en la obra de Austen y en una larga tradición de escritura femenina, puntualiza:

To judge whether an individual work of Chick Lit, or the genre as a whole, has literary merit is to participate in a long tradition of discounting both women writers and their readers [...] Chick Lit is certainly one of the next generations of women's writing but, in spite of its capacity to invoke the questions that long swirled around women's literary writing, it is not the next generation of women's literature.

Bridget Jones es una descendiente directa de la Elizabeth Bennet de Austen; si consideramos la relación entre los dos personajes y los dos textos, esto nos permite centrarnos tanto en los ancestros literarios de la Chick Lit como en su naturaleza contemporánea. El trabajo de Austen es transformado en la obra de Fielding, tanto en la novela como en la película. Según Suzanne Ferriss (2006, p. 72): "In each instance, the transformation exploits the distinctive and incommensurate qualities of literature and cinema to represent the psychological development of a female character searching for self-esteem and security". El género Chick Lit refleja las preocupaciones de las mujeres del siglo XXI.

7.1.2.1 VARIEDADES DE LA CHICK LIT.

Desde la aparición de *Bridget Jones's Diary*, el género de Chick Lit ha traspasado la cuestión generacional, de etnia, nacionalidad e incluso género. Podemos hablar de "hen lit", "matron lit" o "lady lit" cuando nos referimos a libros dirigidos a mujeres de más de cuarenta años; en el otro extremo encontramos Chick Lit para adolescentes, o lo que Joanna Johnson (2006) denomina "chick lit jr.". Ella expone que, al igual que su homólogo para adultos, las novelas chick lit junior muestran chicas con imperfecciones admitiendo sus inseguridades. Entre estos dos extremos se encuentra "mommy lit", que añade a los problemas que normalmente se plantean las mujeres en el ámbito laboral y personal las

preocupaciones derivadas de la maternidad. Heather Hewett (2006) puntualiza en “You Are Not Alone: The Personal, the Political, and the New Mommy Lit” que estas novelas se centran en la maternidad y presenta las complicaciones que ésta conlleva a las mujeres de clase media. La más reciente variedad de este género es “mommy porn”, que se encajaría dentro de la novela erótica, el ejemplo más famoso es *Fifty Shades of Grey* (2011), de E. L. James, que ha encabezado las listas de “best sellers” en todo el mundo. Esta trilogía, que incluye *Fifty Shades Darker* y *Fifty Shades Freed*, ha vendido 31 millones de copias en todo el mundo¹⁰.

Centrándonos en las diferencias raciales, encontramos la “Ethnic Lit”, que incluye subgéneros como “Sistah Lit”, con protagonistas indias, y “Chica Lit”, con sudamericanas. Lisa Guerrero (2006) muestra que novelas como las de Terry McMillan, *Waiting to Exhale* (que precede a *Bridget Jones*, no causalmente, cuatro años), cambia el enfoque de la mujer ingenua blanca buscando a su príncipe azul por el de una mujer de color experimentada que opta por la realidad de una amistad. Otras novelas más recientes de Chick Lit presentan las vidas, los amores y las amistades de heroínas latinas, y también se centran en protagonistas asiáticas-americanas e indias-americanas. Aunque Chick Lit empezó como un fenómeno británico y norteamericano (con el trabajo de Candance Bushnell, *Sex and the City*, frecuentemente considerado como la

¹⁰ “Erotic book *Fifty Shades of Grey* become UK bestseller”. BBC (19 de abril de 2012). <http://www.bbc.co.uk/news/entertainment-arts-17769140>. Consultado el 25 de enero de 2014.

segunda mayor fuente de este género, después de *Bridget Jones*), se han desarrollado versiones internacionales, incluyendo la indonesia “sastra wangi” y una Chick Lit húngara.

Pero lo más sorprendente puede ser el surgimiento de una Chick Lit cristiana o “church lit” en la que a través de autoras y heroínas judías la religión de la protagonista es el centro de la novela. La Church Lit parece beber de otros subgéneros de la Chick Lit, con versiones basadas en la fé de la Chick Lit adolescente, de la “mommy lit”, de la “southern lit” y de la “African-American lit”. La nueva línea de la editorial Harlequin, llamada Seeple Hill Café, está dedicada exclusivamente a la Chick Lit cristiana. De acuerdo con el director de la editorial Joan Marlow Golan: “The Cafe heroine’s challenge is to face her dilemmas with faith and humor, turning to Jesus as the Ultimate Best Friend who will help her with – in the words of our tagline – ‘life, faith, and getting it right’”.

Por último, las barreras de género también han sucumbido ante este género, con la llegada de la “lad lit” o la “dick lit”, en la que encontramos novelas de Nick Hornby, Scott Mebus y Kyle Smith. Entre los novelistas de color podemos citar a E. Lynn Harris y Eric Jerome Dickey. La “Lad lit”, aunque no tenga tanto éxito como su homóloga, representa la habilidad de la Chick Lit de transformarse en diferentes variantes de ella misma.

7.1.2.2 COMPONENTES DE LA CHICK LIT

Como la Chick lit se dirige preferentemente a las mujeres, la crítica androcéntrica considera este género como menor, pues presupone que las mujeres prefieren leer novelas ligeras cuando las estadísticas demuestran que no es cierto. El periódico *New Yorker* publicó una viñeta que ejemplifica perfectamente esta idea:



"Go bother your mother. She's only reading chick lit."

Jack Ziegler, *New Yorker*, 28 de junio 2004

Al plantearnos si la Chick Lit tiene mérito literario o no, sin lugar a dudas estamos participando en la secular tradición de descalificar a las escritoras y sus obras. Los autores varones raramente hacen referencia a escritoras de generaciones anteriores, a excepción de Jane Austen. Sin embargo, las autoras de Chick Lit con frecuencia invitan a ver sus obras como herederas de la tradición literaria femenina: Plum Sykes invoca a Edith Wharton, Helen Fielding a *Pride and Prejudice* de Jane Austen, y Emma McLaughlin y Nicola Kraus seleccionan un pasaje de la institutriz de *Jane Eyre* para su novela *The Nanny Diaries* (2002) (Wells, 2006, pp. 48-49). Aunque todo esto puede parecer simplemente marketing, estas escritoras animan a leer las obras clásicas femeninas. Precisamente es su forma directa, amena y mordaz que nos ayuda a enseñar a los estudiantes el uso de un lenguaje real para desenvolverse en la sociedad actual.

En la obra de Fielding encontramos multitud de palabras nuevas creadas por la autora para definir conceptos que no están catalogados. A continuación ofrecemos un listado con esos neologismos (Fielding, 2001):

- “Bunny boiler”: Concepto por el que se piensa que una mujer de treinta y tantos años soltera empezará a matar a los maridos de otras mujeres y a cocinar los conejitos de sus hijos. Esta expresión es una referencia a la película *Fatal Attraction* (1987).
- “Emotional fuckwittage”: manipulación que sufren las chicas por parte de sus parejas; por ejemplo, cuando un chico dice que le llamará y después

no lo hace, o tiene una relación con otra persona y dice que no es seria, o sale con alguien durante años e insiste en que no quiere tener nada serio, etc.

- “Fuckwit”: Persona del sexo masculino que hace “fuckwittage” emocional.
- “Hag fag”: Amigo gay ideal para la “singleton” de treinta y tantos, ya que comprenden perfectamente lo que es ser tratadas como fracasadas por sus padres y como personas raras por la sociedad.
- “Jellyfisher”: Persona que deja caer palabras hirientes, que apenas son percibidas, pero que dejan un poso de dolor.
- “Pashmina”: Amigo platónico que te hace sentir ridícula porque tú quieres una relación mayor con él que él contigo.
- “Pashmarried”: Amigo/a platónico/a con el que solías salir pero que ahora está casado/a y con niños –aunque le gusta tenerte cerca para recordar los viejos tiempos.
- “Pashmincer”: Amigo platónico que te gusta pero que, desafortunadamente, es gay.
- “Pashspurt”: Amigo platónico que sigue intentando tener una relación pero que se enfada cuando le dices que sólo quieres que seáis amigos.

Obviamente, estos neologismos (sin equivalentes en español), exponen la compleja vida sentimental de las mujeres actuales. Además, si profundizamos en la Chick Lit, sus contenidos son mucho más complejos y profundos de lo que aparentan. Los contenidos fundamentales de estas obras, siguiendo unas

pautas de Juliette Wells (2006), son: el amor, el proceso madurativo de la protagonista, el trabajo, los cánones de belleza y el consumismo.

a) El amor

Resulta una parte fundamental de la Chick Lit, aunque las historias de amor pueden variar dependiendo de la edad y del estado civil de la protagonista (por ejemplo, Bridget Jones, al estar soltera, tiene varias relaciones). Tras conseguir pareja, pocos finales acaban en boda. La protagonista suele estar feliz por haber conseguido al que parece ser su media naranja, pero es realista y sabe que sólo es un primer paso. Un ingrediente fundamental en la historia de amor es el sexo; las mujeres se muestran independientes y dueñas de su cuerpo, haciendo cómplice al lector de su grado de satisfacción sexual. Así, pues, comprobamos un avance en la educación emocional y sexual de las mujeres, muy diferente de lo que refleja la novela romántica tradicional.

b) El proceso madurativo de la protagonista

Las protagonistas de la Chick Lit provocan más simpatías que el resto de los personajes, normalmente debido a que se exponen con sus defectos más que como modelos a seguir. Lo que hace a Bridget Jones atractiva es, por ejemplo, su tan humana inseguridad, “which contrasts with the irritating competence of her coworker Perpetua” (Wells, 2006, p. 52). Si la protagonista es en realidad insegura, o simplemente da esa impresión, ella aprende a aceptarlo y a valorarse con sus limitaciones. La mayoría de las novelas de la Chick Lit describen el proceso madurativo de la protagonista mientras encuentra su sitio

en la sociedad en la que vive. Lo consigue gracias a la reconciliación entre su deseo de desarrollo individual y las demandas de la comunidad. Burtler y Desai (2008, p. 15) piensan lo siguiente:

This maturation is increasingly marked as the ability to adapt oneself to a globalized society, to gain entrance to a professional labor class and to access its corresponding bourgeois luxury and leisure consumption, and to develop a comprehensible self-knowledge that is linked to a well articulated identity.

c) El trabajo

No todas las protagonistas de la Chick Lit tienen estudios, pero todas trabajan, a diferencia de las novelas románticas convencionales. Algunas de ellas, como Bridget Jones, languidecen por la discriminación laboral y salarial en puestos de bajo nivel, ansiosas por mostrar sus habilidades. El papel profesional de las protagonistas y sus experiencias laborales son fundamentales en la Chick Lit y, a veces, centrales para el argumento (como, por ejemplo, en *The Devil Wears Prada* de Lauren Weisberger).

d) Los cánones de belleza

Frente a los inalcanzables cánones de belleza a los que se ven sometidas las mujeres occidentales, las protagonistas de la Chick Lit suelen ser atractivas, pero no guapas. Esta característica la han heredado de las protagonistas de las obras de Jane Austen, en las que encontramos a una heroína cuyo ingenio y buen temperamento destacan frente al glamour de sus rivales. Esto es especialmente razonable en la Chick Lit, dado que las mujeres tienen otras muchas ocupaciones más importantes.

e) Consumismo

Uno de los elementos fundamentales en toda Chick Lit es el estereotipo consumista femenino. Al igual que con el tema de la belleza, las protagonistas se ganan la simpatía siendo un poco menos consumistas que sus amigas o compañeras, debido también a sus múltiples ocupaciones. No obstante, dada la contradictoria vida que les ha tocado vivir, resulta totalmente comprensible como válvula de escape. Podemos decir que, la recompensa que tienen las mujeres solteras de clase media al entrar en el mundo laboral es formar parte de esta sociedad consumista a la que antes sólo podían acceder a través del matrimonio con una clase más alta que la suya. Estas compras, a veces lujosas, se pueden ver como símbolos del reconocimiento de la autovalía de la mujer, “by spending their disposable incomes on themselves, women in chick lit seem to demonstrate their self-value” (Butler y Desai, 2008, p. 13).

Así, pues, la Chick Lit se distingue por lo que Virginia Woolf (1929, p. 98) denomina “the ever-changing and turning world of gloves and shoes and stuffs”, por el mensaje implícito de que, mientras que la satisfacción no siempre trae la felicidad, la felicidad no se puede encontrar sin satisfacción. Muchas protagonistas de Chick Lit son económicamente independientes, ganan el dinero que gastan, siendo la auto-satisfacción clave para una vida feliz. Esto contrasta con el papel que se le ha dado a las mujeres en la literatura tradicional, de satisfacer a los demás antes que a sí mismas.

7.1.2.3 LA CHICK LIT FRENTE AL CANON LITERARIO

Muchas de las diferencias entre la Chick Lit y las obras anteriores escritas por mujeres se deben al cambio en las costumbres y expectativas sociales, que han afectado tanto a las autoras como a las lectoras. En la Chick Lit no encontraremos elementos literarios tradicionales tales como un uso innovativo del lenguaje, metáforas creativas o personajes complejos. En contrapartida la Chick Lit provee a sus lectoras de términos divertidos, evocativos y útiles. Al comparar dos pasajes descriptivos notamos las grandes diferencias:

The rich, divorced-by-cruel-wife Mark –quite tall– was standing with his back to the room, scrutinizing the contents of the Alconbury’s bookshelves. (*Bridget Jones’s Diary*, p. 12).

[...] but his friend Mr. Darcy soon drew the attention of the room by his fine, tall person, handsome features, noble mien; and the report which was in general circulation within five minutes after his entrance, of his having ten thousand a year. (*Pride and Prejudice*, p. 7-8).

Además, la Chick Lit destaca en el uso de la sátira y el humor. Como frecuentemente encontramos una vinculación entre autoras literarias tradicionales y la Chick Lit, muchos críticos consideran este género como heredero de la literatura tradicional femenina. De hecho, el estilo informal e inmediato de la narración de Chick Lit es reminiscencia de la forma epistolar popular entre los escritores del siglo XVIII, al igual que la técnica del “stream of consciousness”, de la que fue pionera Virginia Woolf. En conclusión, este género proporciona al estudiante de esta lengua extranjera un estilo actual, fresco y dinámico, que refleja la sociedad en la que se usa.

7.1.2.4 LA CHICK LIT EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

La Chick Lit puede ser un género muy fructífero en la enseñanza universitaria, no sólo para la enseñanza del inglés como segunda lengua sino también para abordar cuestiones de género. Debates como su relación con el feminismo y su estatus de obra literaria, convierte a este género en especialmente apropiado para la clase universitaria.

En los últimos años, la Chick Lit¹¹ ha empezado a abrirse camino en el ámbito académico tras la publicación de libros como la antología crítica de Suzanne Ferris y Mallory Young, *Chick Lit: The New Woman's Fiction* (2006), o el de Caroline Smith, *Cosmopolitan Culture and Consumerism in Chick Lit* (2007). La inherente interdisciplinariedad del género y sus debates sobre literatura y feminismo ofrecen una rica variedad de oportunidades creativas e interactivas en la enseñanza; al mismo tiempo, aporta un sentido de relevancia esencial en una clase sobre feminismo, pues, y como apunta bell hooks (1994, p. 15), los profesores tiene que saber ofrecer conexiones entre las ideas que se aprenden en la universidad y aquellas que se aprenden de la vida.

¹¹ Ver también Alison Case (2001): "Authenticity, Convention, and *Bridget Jones's Diary*", en *Narrative* 9, 2 (2001) pp. 176-81; Kelly A. Marsh (2004): "Contextualizing Bridget Jones", en *College Literature* 31, 1, pp 52-72; Caroline J. Smith (2005): "Living the Life of a Domestic Goddess: Chick Lit's Response to Domestic-Advice Manuals", en *Women's Studies* 34, 8, pp. 671-99; Cecilia Konchar Farr (2009): "It Was Chick Lit All Along: The Gendering of a Genre", en Lilly Goren (Ed.): *You've Come a Long Way, Baby: Women, Politics, and Popular Culture*. Lexington, University Press of Kentucky, pp. 201-214; Anemona Filip Alb (2008): "Protean Femininities: Shifting Stereotypes in 'Chick Lit'", en *Gender Studies* 1, 7, pp. 39-48; Felicia Salinas Moñiz (2011): "Teaching Resources – Chick lit", en *Feminist Teacher*, 22, 1, pp. 83-85.

Sin lugar a duda, la Chick Lit puede facilitar la creación de espacios feministas dinámicos e interdisciplinarios en el currículo universitario (Ferriss y Malory, 2006, p. 6). La mayoría de los textos de la Chick lit, incluyendo el que hemos analizado en este trabajo, hacen temblar los pilares de la pedagogía feminista, según define hooks (1994, pp. 29-30) “to cultural diversity, a rethinking of ways of knowing, a deconstruction of old epistemologies, and the concomitant demand that there be a transformation in our classrooms”. Además, tal y como apuntan Ferriss y Young en *Chronicle of Higher Education* (2005, p. 13), la Chick Lit personifica conflictos generacionales entre las mujeres:

For some of us who identify ourselves as feminist professors, the concerns of young women represent a betrayal –not only of our academic work, but of our life’s work. Why are they worrying about their appearance more than their education? Dressing for sex, not success? Understandably embittered at the rejection of their most cherished ideals, many professors prefer to ignore or dismiss student’s concerns– and certainly prefer not to teach the literature they believe glorifies what they so strongly resent.

Pero Brenda Brethman (2006, p. 12) piensa que la Chick Lit puede funcionar como puente generacional: “While we may not agree on what Bridget Jones means for contemporary womanhood, she has proven to be an excellent place to start talking about that meaning”. Estos textos pueden servir de detonante para debates sobre la novela que, al mismo tiempo, aborden temas culturales y sociales.

Así, pues, la Chick Lit resulta un género muy rico y productivo para trabajar en una clase universitaria, concretamente en el grado de Estudios

Inglés, debido a la riqueza de cuestiones que puede cubrir¹². Las obras de Chick Lit son especialmente relevantes debido a la crítica social y cultural que hacen, fundamentalmente para formar el pensamiento crítico del estudiante universitario. Al trabajar con estas novelas en clase validamos las experiencias individuales de los estudiantes (especialmente de las mujeres), pues en las clases las experiencias personales tienen gran valor.

Las obras de Chick Lit se pueden estudiar también desde la perspectiva de escritura femenina. De hecho, la controversia sobre su valor literario se puede comparar con la marginación que también sufrieron en su momento otros escritos literarios femeninos en la academia. Como Juliette Wells (2006, p. 48) explica: “Because chick lit’s writers are exclusively women and its readers overwhelmingly so, perceptions of the genre are affected by entrenched views that women’s writing is inferior to men’s and that women readers prefer lightweight novels to literary ones”. El estilo confesional y de diario en primera persona que podemos ver en *The Diary of Bridget Jones’s* es una forma de escribir marcadamente femenina.

Según Shari Benstock (2006, p. 253) “chick lit engages with complex and significant issues regarding women’s fiction and lives –past, present and future. Its undeniable popularity within the last decade suggests ongoing concerns with sexuality and femininity, genre and gender”. Por tanto, la Chick Lit, con sus

¹² Para más información sobre cómo incluir las obras de Chick Lit en el currículo universitario consultar WILSON, Cheryl A. (2012): “Chick Lit in the Undergraduate Classroom”, en *Frontiers*, 33, 1, pp. 84-100.

escenarios y situaciones cercanas, juega un papel importante, ayudando a los estudiantes a darse cuenta de la presencia caleidoscópica que la política de género tiene en su entorno.

7.1.2.5 LA CHICK LIT Y EL POSTFEMINISMO

Cris Mazza y Jeffrey DeShell emplearon el término “chick lit” para referirse irónicamente a actitudes postfeministas, en palabras de Mazza, “not to embrace an old frivolous or coquettish image of women, but to take responsibility for our part in the damaging lingering stereotype” (2006, p. 18). Después, cuando el término fue adoptado sin ninguna connotación irónica para referirse a la ficción femenina, aumentó la controversia entre feminismo y postfeminismo. Sarah Projansky, en su obra *Watching Rape: Film and Television in Postfeminist Culture*, describe cinco ramas del postfeminismo que declaran el fin del feminismo. Algunas explican que el feminismo terminó al cumplir sus objetivos. Estas ramas se vuelven a ramificar para ejemplificar los diferentes efectos del feminismo, como puede ser la mentalidad de “a prevailing victim” o el síndrome de “have-it-all”, que no permite a las mujeres disfrutar de los placeres femeninos tradicionales como el matrimonio y la familia. Es importante subrayar que la mayoría de las versiones del feminismo son o una condena o una celebración a las mujeres y al feminismo. De acuerdo con el discurso postfeminista, el feminismo ha establecido la igualdad para todas las mujeres, y son ellas quienes deciden si quieren tenerlo todo o no. La clase, raza e identidad sexual es ignorada. Su apropiación y adulteración del feminismo y sus varias

manifestaciones conforman la adaptabilidad del postfeminismo, haciéndolo “extremely versatile, containing appeals to multiple and contradictory audiences” (Projansky, 2001, p. 86).

Al igual que muchos críticos de la Chick Lit, algunos críticos feministas como bell hooks, Jillian Sandell y Jane Gerhard han censurado el giro que el feminismo ha dado al centrarse más en opciones personales y no tanto en contextos económicos, sociales o políticos. Sin embargo, las novelas de Chick Lit tienen protagonistas que son capaces de mediar con lo local, lo nacional y lo global a través de un nexo político económico, la cultura consumista, las relaciones sexuales y la movilidad transnacional (Burtler y Desai, 2008, p. 8).

Así, pues, hay opiniones encontradas en cuanto a la Chick Lit. Por un lado, algunos esperan una literatura por y sobre mujeres que avanza en el activismo político feminista, que representa sus esfuerzos en la cultura patriarcal, ofreciendo imágenes inspiradoras de mujeres fuertes y poderosas (aunque la crítica feminista sería dejó atrás la búsqueda del “role model” en los años 1970). En contraposición, están los que consideran que este género debería mostrar la realidad con la que tienen que lidiar las jóvenes en la vida moderna. Las mujeres mayores de edad, tras los movimientos feministas de los años 1960, se encuentran en una situación ambigua: por una parte, se han beneficiado indudablemente de los logros feministas en educación y en el mundo laboral, pero también tienen el deseo de formar una familia; se encuentran presas entre las demandas de la sociedad y ser fuertes e

independientes. Este feminismo, que podríamos calificar de popular, es diferente del feminismo de la segunda ola, según el cual las mujeres pueden tenerlo todo: educación, carrera, independencia económica, amor y familia. Sería interesante analizar y revisar no sólo las contradicciones de los papeles que tienen asignados las mujeres actuales sino también las de los hombres, fundamental para desarrollar una mente crítica en los universitarios.

No todos los textos postfeministas ilustran este ideal como asequible, pero todos lo representan como la aspiración contemporánea, tachando el feminismo de la segunda ola como inadecuado e irrealista. Diane Negra (2009, p. 2) defiende el postfeminismo popular:

Offers the pleasure and comfort of (re)claiming an identity uncomplicated by gender politics, postmodernism, or institutional critique. This widely-applied and highly contradictory term performs as if it is commonsensical and presents itself as pleasingly moderate in contrast to a “shrill” feminism.

En realidad, una característica del postfeminismo es que las mujeres pueden reclamar ideas tradicionales de feminidad e ideales heterosexuales de familia sin contradecir los principios feministas (Copperck, Haydon y Richter, 1995). Esta etapa da a las mujeres el control de su destino; como Gill (2007, p. 164) explica: “women are required to work on and transform the self, regulate every aspect of their conduct, and present their actions as freely chosen”.

Ante esta diversidad de opiniones surgen las siguientes preguntas: ¿Está la Chick Lit desarrollando el feminismo, al mostrar a las lectoras mujeres profesionales y poderosas? O, por el contrario, ¿representa la misma narrativa

romántica patriarcal que las feministas rechazan? A los que menosprecian la Chick Lit como poco seria y antifeminista, Helen Fielding contesta con su característico aplomo: “Sometimes I have had people getting their knickers in a twist about Bridget Jones being a disgrace to feminism. But it is good to be able to represent women as they actually are in the age in which you are living”. Ante todo, la Chick Lit es una narrativa realista de los géneros, donde la protagonista sufre una transformación y se encuentra a sí misma, todo ello aderezado con un toque cómico e irónico; eso es lo que la diferencia de la narrativa romántica patriarcal.

En las novelas de Chick Lit las protagonistas luchan por transformarse. Entre la búsqueda del amor y las ideas feministas de autonomía, el cuento de hadas postfeminista de la Chick Lit convierte el amor en algo secundario, dando mayor importancia a la transformación de la protagonista. El personaje de Bridget Jones malgasta su energía al intentar parecer triunfante y con control de su vida. Cuando ella se prepara para el lanzamiento del libro *Kafka's Motorbike*, escribe una lista de prioridades para dicho evento, habiendo pedido consejo previamente a un columnista del *New Yorker*. En la lista quedan reflejadas las contradicciones del postfeminismo: frente a su ansiedad por tener una relación, antepone su transformación en una poderosa mujer de carrera:

- 1) Not to get too pissed.
- 2) To aim to meet people to network with. Hmmm. Anyway, will think of some more later.
11 pm. Right
- 3) To put the social skills from the article into action
- 4) ~~To make Daniel think I have inner poise and want to get off~~

~~with me again.~~

~~No. No.~~

4) ~~To meet and sleep with sex god.~~

4) To make interesting contacts in the publishing world/possibly even other professions in order to find new career. Oh God. Do not want to go to scary party. Want to stay home with bottle of wine and watch *Eastenders*.

(Fielding, 1996, pp. 84-85).

Como muestra este ejemplo, Bridget se siente abrumada por las expectativas de los ideales postfeministas, que al igual que todos los ideales suelen ser teóricos e inalcanzables al no poderse aplicar a la realidad. Así, pues, la Chick Lit presenta a protagonistas desbordadas, con un tono de humor que invita a los lectores a recapacitar. La Chick Lit es más inteligente que la narrativa romántica tradicional, en el sentido en que es menos obvia y más crítica. Imelda Whelehan (2005, p. 6) afirma: “you don’t have to read too many of these texts to observe a shared note of anxiety about the fate of femininity after feminism and the culture of achievement it has seemed to breed”. La Chick Lit se dirige a aquellos que tienen miedo de afrontar los logros de las mujeres. Al reflejar la lucha de las protagonistas tan abiertamente, este nuevo género literario presenta una realidad en la que muchas mujeres occidentales de clase media se ven reflejadas al intentar conseguir una carrera, amigos maravillosos, al Príncipe Azul, una familia e independencia económica, a la par que estar preciosas.

7.1.2.5.1 BRIDGET JONES Y EL POSTFEMINISMO

La película *Bridget Jones’s Diary* muestra el entorno postfeminista a través de diferentes intertextos: la obra de Jane Austen y su adaptación

televisiva llevados al cine por los guionistas de esta película. Una escena que refleja esto tiene lugar a los cinco minutos de la película, después de que Bridget y Mark hayan tenido su primer encuentro. Esta intertextualidad relaciona a imágenes feministas de mujeres e ideas prefeministas sobre las relaciones de pareja en un entorno postfeminista, produciendo un efecto cómico sobre el feminismo y el romanticismo. Cuando en la película Bridget pasa al lado de Mark y escucha cómo éste le dice a su madre que no quiere tener una cita a ciegas con una solterona, se escucha una voz en “off” en la que la protagonista afirma: “That was it ... right there, that was the moment. I suddenly realized that unless something changed soon I was going to live a life where my major relationship was with a bottle of wine”.



La determinación en la mirada de Bridge cuando pasa junto a Mark y a su madre, en combinación con el tono de la voz en “off” sugiere que ella transforma una situación embarazosa en una oportunidad de cambio. Lo que desde una

perspectiva feminista parece una pequeña victoria personal, realmente adquiere el peso de un momento narrativo culminante en el desarrollo del argumento, reflejando una versión postfeminista de lo personal.



El postfeminismo asegura que la lucha legal y económica por la igualdad ha terminado reemplazada por la independencia femenina sobre interacciones personales y de confianza en sí misma (Cobb, 2008, p. 291-292).

Como adaptación, *Bridget Jones's Diary* refleja los debates populares sobre el feminismo, la mujer y las relaciones de género en el postfeminista actual. Bridget aparece en multitud de artículos sobre y para la mujer, desde revistas sensacionalistas hasta especializadas. Sus fans¹³ la consideran

¹³ Los fans de Bridget no son exclusivamente mujeres heterosexuales. Entre sus seguidores también se encuentran hombres heterosexuales, lesbianas y gays. Sin embargo, los gays se han apropiado del lenguaje iconográfico de Bridget; para ver un ejemplo véase MCROBBIE, Angela (2004): "Feminism and the Socialist Tradition ... Undone? A Response to Recent Work by Judith Butler", en *Cultural Studies* 8, 4, pp. 503-522. La raza y las identidades de clase son eludidas en

prototipo de la mujer de “fin-de-siècle” (de ahí la frase “a Bridget Jones moment” para referirse a todo, desde un percance con la ropa a conseguir pareja), y en las publicaciones también sirve para reflejar las opiniones personales o incluso las críticas sobre el estado actual del postfeminismo. Así, pues, Bridget existe y funciona también fuera del texto como imagen de la mujer contemporánea, como un icono postfeminista de la última década del siglo XX.

7.1.2.5.2 EL PAPEL DE LOS HOMBRES EN *BRIDGET JONES'S DIARY*

Los académicos han subrayado que los papeles masculinos de películas dirigidas a mujeres en el pasado eran “clearly not chosen for their overly ‘masculine’ qualities [...] [Men] in the love story are what women would want them to be, [...] like themselves, [thus] the thematics of narcissism” (Doane, 1987, p. 116). Sin embargo, *Bridget Jones's Diary* añade algo diferente; los protagonistas masculinos de esta novela, Hugh Grant y Colin Firth, muestran un erotismo más patente, especialmente apreciado por las mujeres y quizás envidiado por los hombres. Mark Darcy es un personaje extremadamente romántico, el paradigma sexual masculino. Claire Monk (2000, p.158) usa el término de “new man” para describir a los personajes masculinos de los años 1990 en el cine británico dirigido a mujeres, “a combination of sensitivity, sex appeal and support in household tasks”. Esto convierte al “new man” en un “fantasy object” (p. 159). Esta novela muestra a una mujer sexualmente

en el contexto cultural empleado en su iconografía, cualidad que la une fuertemente al discurso popular postfeminista.

autónoma que desea a dos hombres. Tanto Grant, con trabajos como *About a Boy* (2002), *Two Weeks Notice* (2002), como Firth, con *What a Girl Wants* (2003), *Hope Springs* (2003), se han convertido en los representantes indiscutibles del “new man” del cine contemporáneo británico.

Firth describe su papel en la película de la siguiente forma: “I think he’s actually extremely emotional and passionate” (citado en “Productions Notes”, p. 8). Sin embargo, Sharon Maguire ve a Mark Darcy como “a man who doesn’t express himself well. He’s full of repressed sexuality. And that’s what is fantastic about the character” (DVD commentary). Esta sexualidad reprimida se libera en dos escenas donde se hace patente la presencia física de Mark: la escena de la lucha con Daniel y la escena final del beso. De hecho, estas escenas existen sólo en la película, reduciendo las referencias de intertextualidad y resaltando la presencia física tanto de Firth como Mark. La primera de las escenas es la pelea entre Mark y Daniel; Mark finalmente libera toda su dureza y se enfrenta a Daniel, primero por haberlo traicionado con la que entonces era su mujer y, segundo, por interrumpir la fiesta de cumpleaños de Bridget. Aunque la pelea comienza de forma cómica, Mark se las arregla para noquear a Daniel¹⁴, dejando a un lado al hombre racional y educado. De esta forma, Mark libera esa masculinidad reprimida que lo hacía tan deseable como protagonista romántico, está dispuesto a luchar por Bridget y a ser un gran amante. Esto hace que haya

¹⁴ Esta escena se puede ver en <http://www.youtube.com/watch?v=aFoUTdMG3pE>. Consultado el 18 de febrero de 2013.

un equilibrio entre sus tradicionales cualidades femeninas de compasión, sus dotes culinarias y su vulnerabilidad emocional (cuando se arriesga a confesar a Bridget cuanto le gusta), convirtiéndose en el amante perfecto para Bridget. Esta “articulation of ‘masculine’ and ‘feminine’ positions within one and the same man” hace que veamos a Colin Firth y Hugh Grant como “sources of pleasure [...] for a heterosexual female gaze” (van Zoonen, 1994, p. 102).

La segunda escena, al final de la película, es la más sensual y provocativa. En efecto, Colin Firth y Renée Zellweger fueron nominados en 2001 por la MTV en la categoría de “Best Screen Kiss”. Y, recientemente, en una encuesta llevada a cabo por Blockbuster sitúa a Zellweger y a Firth en la octava posición en la categoría de “Best Screen Kiss of All Times” (Murray, 2004). En esta escena Bridget sale tras Mark vestida sólo con unas braguitas, una camiseta y una rebeca, ya que piensa que la va a abandonar tras haber descubierto su diario y haber leído lo que ella escribió sobre él cuando lo conoció. Finalmente se abrazan mientras suena de fondo la canción “Someone Like You” de Van Morrison. Es uno de los momentos más sensuales de la película; la cámara va subiendo muy despacio desde los muslos desnudos de Bridget hasta la cara de ambos cuando empiezan a besarse. Esta imagen nos muestra a una Bridget segura de sí misma y sin complejos, mostrando su cuerpo con orgullo. Por otro lado, en éste tipo de tomas la cámara suele centrarse en la cara de la protagonista; Jackie Stacey (2003, p. 21) lo explica de la siguiente forma: “Point-of-view shots and shot/reverse-shot editing techniques are used to

achieve the effect of seeing the female characters as objects of desire through the eyes of the male characters”. Pero en esta escena ocurre justo lo contrario, la cara de Bridget queda oculta por su pelo y al que podemos observar es a Mark. Bridget hace una pausa momentánea para decirle a él: “Wait a minute. Nice boys don’t kiss like that”. Mark responde en un tono poco esperado en él “Oh yes they fucking do”. La escena termina cuando vuelven a besarse y la cámara se va alejando en una toma cenital.

De acuerdo con Cara Lane, la frase final de Mark tiene dos funciones importantes. La primera para el argumento, pues esta línea, junto a la pelea callejera y al beso apasionado, permite a Mark reunir los requisitos románticos que la protagonista quiere en su hombre perfecto: “Bridget wants someone who loves her, respects her, is sensitive to her needs, but at the same time is a bit naughty” (Lane, 2003, p. 65). En los comentarios del DVD, Sharon Maguire apunta acerca de la blasfemia de Mark: “And so we have a hint that Mark Darcy isn’t the polite goody-goody we may have thought him to be. He swears like everyone else. What a cool guy”. La segunda función importante de esta frase es la reinención de Mark Darcy como el nuevo héroe romántico de nuestro tiempo, que combina “the gentlemanly appearance of Jane Austen’s leading man, the passionate emotions of BBC’s Darcy, and an added dose of playful rebelliousness” (Lane, 2003, p. 65).

Como con Firth, la primera entrada de Grant en la película está construida de forma voyerista. Bridget, en voz en “off”, acaba de escribir en su diario que

evitará a los hombres con diferentes tipos de “fuckwit”. Escuchamos que llega el ascensor y, mientras se abren las puertas, suena la canción de Aretha Franklin, “Respect”. Como con Firth, la cara de Grant aparece como una revelación detrás de las puertas del ascensor. Grant se acerca a la cámara conforme sale del ascensor, avanza lentamente, para que podamos observarlo bien. Llama la atención los ojos de Grant, que son considerados parte de su “sex-appeal”, momento mágico que se disipa cuando oímos a Bridget en voz en “off” refiriéndose a él como su jefe. La cámara lenta se usa para resaltar momentos importantes; el descubrimiento de Bridget de la otra novia de Daniel, y Bridget alejándose de él después de darse cuenta de que ella necesitaba “something more extraordinary”, son otros dos momentos de revelación que se muestran a cámara lenta.

Los estudios de Miriam Hansen (1991) sobre los ojos, la mirada y el género en las películas de Valentino se pueden aplicar a Bridget, Daniel y Mark. Ella observó que cuando Valentino miraba a una mujer en sus películas, se representaba el amor verdadero. Pero, cuando era la mujer quien iniciaba la mirada, en la película se la etiquetaba como a una vampiresa. Hansen defendía que el atractivo erótico de Valentino dependía de su sociabilidad y de su intensa mirada masculina de deseo hacia las mujeres, en combinación con una visión sexual de su cuerpo y cara. A primera vista esto se puede trasladar a la película de *Bridget Jones's Diary*, cuando tanto Mark como Daniel miran a Bridget con deseo, incluso cuando ellos mismos son expuestos a las miradas femeninas de

las espectadoras. A pesar de eso, Firth y Grant son presentados en la película como objeto de las miradas y del deseo de Bridget.

El reunir a Firth y Grant como objeto de deseo de Bridget y del espectador es una estrategia publicitaria. En algunos artículos, Helen Fielding provee a la voz femenina con esta perspectiva lujuriosa. Uno de estos artículos, “Bridget Jones’s Dates Make Even Her Creator Jealous”, decía lo siguiente:

Colin Firth and Hugh Grant, two of Britain’s biggest screen pin-ups, are top lay the men in the life of Bridget Jones [...] Helen Fielding [...] [said] she was consumed with jealousy that her screen alter-ego would have affairs with the actors [...] ‘I must admit to jealously violent thoughts towards Bridget since the announcement that she will be canoodling with both of them’ [...] She said Grant was ‘hilariously wicked as well as sexy, charming and delicious’ [...] [while] Colin Firth [...] had all the ‘suppressed emotion and raw pulsating passion’ the character needed (Reynolds, 2000).

No podemos olvidar que esta película, a diferencia de las demás películas de mujeres, está totalmente centrada en ellas, ya que la autora, la guionista, la productora ejecutiva y la directora son mujeres. Esto conlleva que todos sus aspectos tengan una perspectiva femenina, lo que da un nuevo giro al cine contemporáneo.

7.2 AUTORA Y GUIONISTA: HELEN FIELDING

Helen Fielding es una escritora y guionista británica. Alcanzó la fama al publicar en la prensa británica una columna diaria en el periódico *The Independent* sobre una treintañera, llamada Bridget Jones, que vive sola en Londres y trabaja en una editorial. En 1996 publicó la novela *Bridget Jones’s*

Diary, que relataba un año en la vida de este personaje. Obtuvo el premio British Book Award, llegando a ser uno de los fenómenos literarios de la década de los años 1990 tanto por el éxito editorial (pues la novela había alcanzado ventas millonarias) como por la fama que le dio la película (2001). En 1999 escribió una segunda novela con este mismo personaje, *Bridget Jones: The Edge of Reason*, la cual también fue llevada al cine en 2004.

Ambas novelas han sido publicadas en multitud de países y han vendido millones de copias. Las dos adaptaciones cinematográficas han conseguido también éxito mundial. De hecho, *Bridget Jones's Diary* fue considerada como una de las diez novelas que mejor definen el siglo XX occidental en una encuesta llevada a cabo por el periódico *The Guardian* (Crown, 2007). Los lectores tenían que elegir una novela de una lista de 50 seleccionadas por profesores y editores, quedando finalistas junto a ésta *Heart of Darkness* de Joseph Conrad, *The Ragged Trousered of Philanpthropists* de Robert Tressell, *The Great Gatsby* de F. Scott Fitzgeral, *Brave New World* de Aldous Huxley, *The Grapes of Wrath* de John Steinbeck, *Nineteen Eighty-Four* de George Orwell, *The Diary of a Young Girl* de Anne Frank, *The Catcher in the Rye* de J.D. Salinger y *Catch-22* de Joseph Heller. Hemos tenido en cuenta esta lista porque refleja los gustos actuales de la sociedad, lo que consideramos muy importante a la hora de motivar a los estudiantes de una segunda lengua. De entre todas ellas elegimos *Bridget Jones's Diary* porque es la única que abarca la cuestión

de género y no pertenece al canon literario androcéntrico, secundando nuestro enfoque postmodernista.

Helen Fielding nació y se crió en Morley (Yorkshire), una ciudad textil en el norte de Inglaterra. Fue a Oxford a la Universidad de St. Anne, donde se graduó en 1979 en Estudios Ingleses. Empezó a trabajar en la BBC como productora de programas nacionales. De hecho, en 1985 produjo una transmisión en directo vía satélite desde un campo de refugiados al este de Sudán, siendo el lanzamiento de *Comic Relief*¹⁵. También escribió y produjo documentales en África. En 1989, fue investigadora en Thames TV del documental “Where Hunger Is a Weapon”, sobre la guerra del sur de Sudán. Estas experiencias le sirvieron de base para su primera novela, *Cause Celeb* (1994), en la que aúna sus vivencias en África con sus conocimientos de los medios de comunicación en Londres. Esta obra narra algunos años de la vida de Rosie Richardson, quien decide ir a África después de romper con su novio, un egocéntrico presentador de TV. Aunque el personaje de Rosie puede tener algunas similitudes con el de Bridget Jones, esta novela no llegó a alcanzar las ventas que las críticas auguraban (Kennedy, 2001). A pesar de ello, fue una impresionante primera novela. En *The Independent* (1994), Harriet Paterson comentó: “Fielding confidently treads the sticky path of exercising her wit on

¹⁵*Comic Relief* se creó como una forma de recaudar fondos para paliar una hambruna que estaba asolando Sudán en 1985. En la primera emisión, un grupo de famosos cómicos británicos se reunieron para hacer reír al público y recaudar fondos. Esta iniciativa fue más allá y se convirtió en una organización que ayuda a los necesitados tanto en África como en el Reino Unido. Una de sus principales fuentes de recaudación es la celebración del *Red Noseday*.

those who deserve it without being flip about those who don't". Maggie Traugott (1994) también expuso en *The Independent*, "juxtaposing the haves of London with the have-nots of Africa without pontificating or pathos is one of the things Helen Fielding pulls off so dexterously in this debut novel".

De 1990 a 1999, Fielding trabajó como periodista para varios periódicos británicos como *Sunday Times*, *The Independent* and *The Telegraph*. En 1995, *The Independent* le ofreció contribuir con una columna sobre la vida de una soltera trabajadora en Londres. Ella pensó que contar su vida e intimidades en un periódico importante era demasiado comprometido, por lo que creó un personaje de ficción. En un principio, escribía anónimamente, lo que le dio libertad para expresar los sentimientos y problemas con los que se podía enfrentar una treintañera en su día a día. Así lo describía Fielding (citado en Slater, 1997):

I couldn't possibly have splurged my private life all over the papers [...] If you write as yourself, you can't help but want people to like you. If you write as somebody else, you can be honest about the secret, stupid, shameful things you really think; such as when you're at a funeral and you start imagining what will happen at your funeral; ex-boyfriends being sorry, the marvellous things everyone will say about you and whether you will have a lovely coffin with lilies on, like Princess Diana.

Para buscar inspiración, releyó sus antiguos diarios de la universidad, donde para su sorpresa encontró que con frecuencia incluía información sobre su consumo de calorías y alcohol, al igual que regañinas a ella misma para no morderse las uñas y ser mejor persona. También se inspiró en el argumento de

la novela de Jane Austen, *Pride and Prejudice*, adaptándolo a la actualidad. Así nos lo relata Fielding (citado en Barry, 2006):

Then I decided to use the plot from *Pride and Prejudice* to fit it all together in a shell. Not to say I didn't craft it very carefully, but it was more organic, I guess. An idea which just grew and developed.

Las semejanzas entre las novelas son obvias; por ejemplo, Darcy es su héroe. Al igual que Elizabeth Austen Bennet, Bridget tiene prejuicios contra su Darcy; ambas habían tenido un romance previo con un hombre inadecuado, por lo que Mark Darcy ayuda a la familia de Bridget a liberarse de una humillante situación, lo mismo que Fitz William Darcy hace por los Bennet en la novela de Austen (Során-Pivont, 2009, p. 139).

Fielding en principio fue bastante escéptica con respecto al éxito de la columna: "I thought the column was so silly, it would only last three weeks, and I was too embarrassed to admit to anyone that I'd written it" (citado en Slater, 1997). Por otro lado, consideraba que *The Independent* escribía sobre temas muy serios y su columna trataba sobre pequeñas anécdotas sin importancia: "I was kind of embarrassed. The Independent is sort of left-wing, everyone was writing about politics, and I was writing about why you can't find a pair of pantyhose in the morning and losing weight. I thought they'd ditch it after six weeks" (citado en Barry, 2006). Pero para su sorpresa, su columna tuvo una gran aceptación desde el primer momento: "If Bridget is popular it's because she lives in a state of nameless dread, thinking everyone knows how to live their life

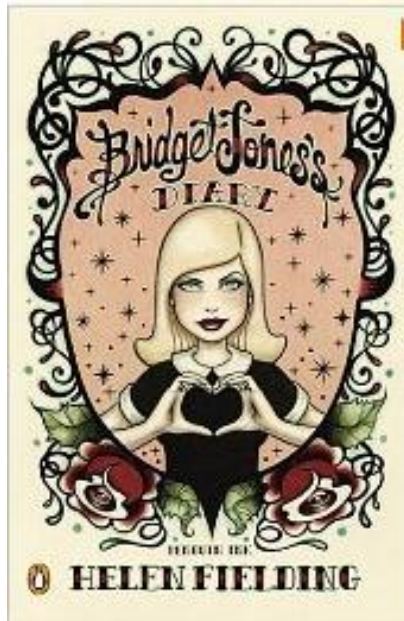
except her. What she doesn't realize is that lots of other people feel the same way" (citado en Slater, 1997).

A la par que trabajaba en la columna de Bridget Jones, ella estaba inmersa en la escritura de su segunda novela, relacionada con la división de culturas en el Caribe. Fue su editora quien le dio la idea de trasladar a Bridget Jones a una novela; Fielding lo relata de la siguiente forma:

I was writing a book about cultural divides in the Caribbean. It really was quite dull. Then, a few months after I started writing the column, my editor asked me how the novel was going, so I told her. She said, "Why don't you turn Bridget into a book?" And I thought, well, great, that gets me off the hook. I certainly never thought anyone would read it (citado en Cooke, 2001).

La novela se publicó primero en una edición de tapa dura, obteniendo muy buenas críticas; pero cuando se lanzó como libro de bolsillo, las ventas se dispararon, convirtiéndose en número uno. Dave Barry (2006) realizó una entrevista a Fielding, quién comentaba lo siguiente:

It came out in hardback, it got very good reviews, and it was kind of popular. Then it came out in paperback and it just suddenly went to Number One and stayed there for an unnatural amount of time, like six months. People started saying it was a phenomenon. So it's just the weirdest thing that could happen, really.



Fuente: googleimages.com

La vida de Bridget Jones está llena de situaciones humorísticas. Fielding usa la ironía para hacer recapacitar sobre cuestiones serias. Bridget es soltera y vive sola. Primero trabaja como editora y más tarde como reportera de televisión. La relación con sus amigos (Jude, Shazzer y su amigo gay Tom) es de completa honestidad. Está enamorada del hombre equivocado, su jefe Daniel, con el que intercambia correos electrónicos picantes durante las horas de trabajo. Mientras tanto, sus padres y amigos se preocupan por su futuro, y su madre trata de concertarle citas. El último candidato de su madre es Mark Darcy, un viejo amigo de la familia.

Tras diversos altibajos (incluyendo una amenaza de embarazo), las preocupaciones sobre su peso y la crisis de su madre (que se fuga con un seductor portugués), Bridget finalmente encuentra al hombre adecuado, Mark Darcy, el flamante y exitoso abogado que su madre le presentó.

El estilo de Helen Fielding es fresco, dinámico y vivo. Ella se atreve a acuñar palabras nuevas a través de la boca de los amigos de Bridget, dando nuevos nombres a situaciones o estados que necesitan modernizarse y perder su carga sexista; por ejemplo, gracias al término “singletons”, se refiere a las solteras sin tener que usar el término peyorativo “spinsters”, que sufren los desaires de los “Smug Marrieds” (que se creen superiores por el simple hecho de estar casados).

Bridget Jones’s Diary recibió desde el principio el apoyo de la crítica, quien lo encontró realista, representativo y honesto. Muchos comentarios y cartas a la autora afirmaban que Fielding había reflejado cómo las solteras en la treintena en la actualidad piensan, sienten y se comportan. Maureen Denzell escribió para *The Boston Globe* (1998): “deftly executed urban comedy of manners, [...] in every city she [Fielding] visited –'even New York!'– lawyers, commodities traders, and editors wearing expensive hairstyles and smart suits approached her to say: 'I am Bridget Jones!'”. Warren Hoge cita a Fanny Blake, una especialista de la industria editorial, que dijo en *The New York Times* (1998):

What we're seeing now is the growth of a brave new women's fiction humorously and realistically addressing themes recognizable to women trying to make their way in their 20s and 30s: often career women with disposable income, unable to find either a heterosexual man or anything in the fridge.

Pero no todas fueron buenas críticas. En 1998, Alex Kuczynski publicó en *The New York Times* (1998) un artículo que empezaba con “Bridget Jones makes me ill”, y comentaba:

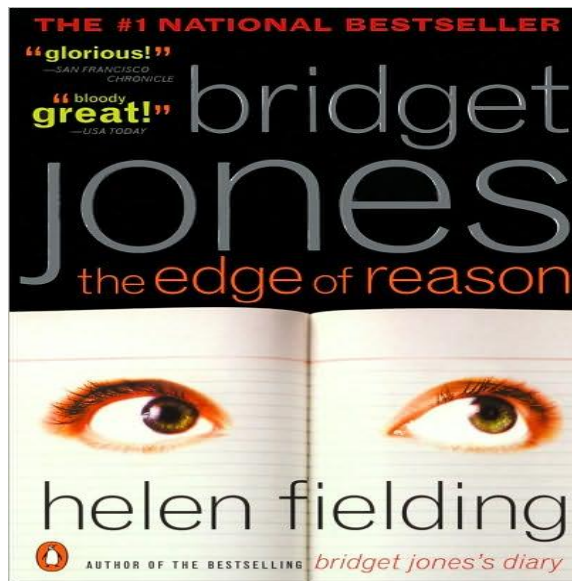
Ms. Fielding constructs her heroine out of every myth that has ever sprung from the ground of Cosmopolitan and television sitcoms. To wit, that men are, in the words of one character, ‘stupid, smug, arrogant, manipulative and self-indulgent;’ that women are obsessed with boyfriends, diets and body hair, and that every emotional reversal is cause for a chocolate binge [...] Yes, yes, I know Bridget Jones is satire, a sassy spoof of urban manners. But Bridget is such a sorry spectacle, wallowing in her man-crazed helplessness that her foolishness cannot be excused.

Cuando Ashton Appleton (1996) citó este tipo de críticas en una entrevista con Fielding, ésta respondió subrayando el número de héroes superficiales masculinos:

Male comic heroes. Take Bertie Wooster, from P. G. Wodehouse –we don’t take him as a symbol, as a state of manhood. We’ve got to be able to have comic heroines without being so terribly anxious about what it says. We’re not equal if we’re not allowed to laugh at ourselves.

Este tipo de comedias románticas suele enmascarar cuestiones sexistas muy serias. No se las considera obras literarias porque se piensa que tratan de temas banales, por eso son normalmente menospreciadas y criticadas, pero bajo esa primera capa de superficialidad se encuentra una crítica bastante dura a la situación de la mujer contemporánea, que sigue reivindicando su sitio en todos los estratos de la sociedad en el siglo XXI.

En 1998 la columna de Fielding se trasladó a *The Daily Telegraph*, y en 1999 se publicó *Bridget Jones: The Edge of Reason*. Mientras que *Bridget Jones’s Diary* es fiel al argumento de *Pride and Prejudice*, dejando a la heroína en los brazos de su Darcy con un perfecto final feliz, la secuela juega con la persuasión, donde los amantes se separan tras dolorosos malentendidos, volviéndose a unir al final de la novela.



Fuente: googleimages.com

En esta segunda parte, las preocupaciones diarias de Bridget resultan ya familiares a los lectores de la primera novela. Bridget sigue teniendo incertidumbre sobre su vida amorosa, ahora acrecentada no sólo por las conversaciones con sus amigos, sino también por una nueva adicción a los libros de auto-ayuda, referencia socio-cultural muy anglosajona. Las preocupaciones sobre el envejecimiento y la soltería continúan para Bridget, y su desprecio por ellas también aumenta (Fielding, 1999, pp. 13-14):

Wish Jude would not talk about biological clock in public. Obviously one worries about such things in private and tries to pretend whole undignified situation isn't happening. Bringing it up in 192 [a bar] merely makes one panic and feels like a walking cliché.

La calidad cómica se mantiene en esta segunda novela; la escritura es nítida, inteligente y más exótica que en el primer libro. Fielding aporta un nuevo neologismo útil para la lengua inglesa: “mentionitis”, cuando el nombre de alguien aparece todo el tiempo sin ser estrictamente relevante; por ejemplo: “Rebecca says this” o “Rebecca’s got a car like that”.

Bridget Jones: The Edge of Reason, al igual que la primera novela, ha

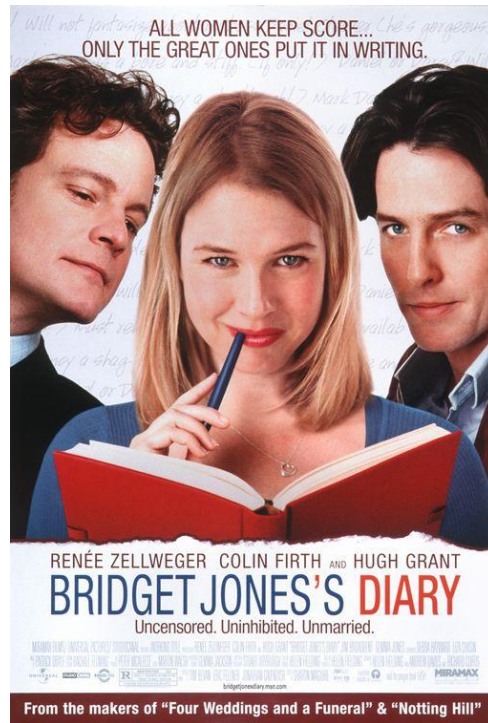
recibido críticas favorables y desfavorables. En *The Sunday Times* (1999), Lynne Truss sostiene que la novela es más divertida y conseguida que el diario original, y que de hecho lleva el humor a una nueva dimensión. Teniendo en cuenta el paralelismo con la novela de Austen, ha añadido que:

The theme of persuasion also gives the book an underlying seriousness, although naturally I hesitate to mention it. Bridget has no meddling Lady Russell to spoil her life [as Anne Elliot did in *Persuasion*], but she has the modern, comic equivalent which is, in its results, quite as bad-a set of loyal single mates (Jude and Shazzer), who are all addicted to 37 varieties of self-help books... and consider it their duty to gang up against any invading man from Mars.

Otros críticos señalaron las mismas faltas que se encontraban en el primer libro, acusando a la autora de presentar a una joven necesitada, obsesionada con conseguir un hombre y no lo suficientemente seria. En una reseña en *Herald* (1999), Lesley McDowell determina que "longer, more absurd sequel has meant a thinly-spread, less realistic Bridget Jones, a sub-Peter Pan it's harder to believe in". Louisa Young escribe en *The Independent* (1999) que Bridget no ha madurado lo suficiente en la segunda novela y añade: "She's reassuring because even though she hasn't grown up, I have. I can look back and laugh... And that is what Bridget Jones is for... She's no role model-she never was".

Las dos novelas de Bridget Jones sitúan a Fielding en la tradición de ficción denominada "comic-diary", un género bien establecido en el Reino Unido, del que ya hemos hablado. Este género, se presta al suspense y a la ironía dramática, perfecto para la enseñanza de una segunda lengua.

Tras el gran éxito de la primera novela, se realizó una versión cinematográfica en 2001, dirigida por su gran amiga Sharon Maguire y protagonizada por Renée Zellweger y Colin Firth.



Fuente: googleimages.com

La segunda novela también se llevó al cine en 2004, interpretada por el mismo reparto de actores, aunque esta vez la película fue dirigida por Beeban Kidron. Helen Fielding, en las dos películas, colaboró en la adaptación de las novelas.



Fuente: googleimages.com

En 2003, un poco cansada de la Chick-Lit, decide escribir una novela de espionaje titulada *Olivia Joules and The Overactive Imagination*. Fielding (citado en Wash, 2003) no quiere ser encasillada como la creadora de Bridget Jones y muestra otros registros en esta novela:

I did write the saga book. I spent three years on it. It was a three-generation saga, which I was going to call either Rich is better or Where's the muck, There's brass. But just before Christmas, I was looking back through it and found these notes I'd written, saying, 'Oh God, this is soooo boring, I'm so fed-up with it: And I thought, well, if I can't even read it myself, I can't expect anyone else to read it. I think I was trying to be profound. I wanted reviews that said, 'Think Helen Fielding is only good for chick-lit? Think again!'.

Se trata de un thriller de acción que empieza con lo que la cubierta del libro llama "a heroine for the 21st century". Olivia puede contener la respiración debajo del agua durante mucho tiempo, cabalgar por el desierto con los

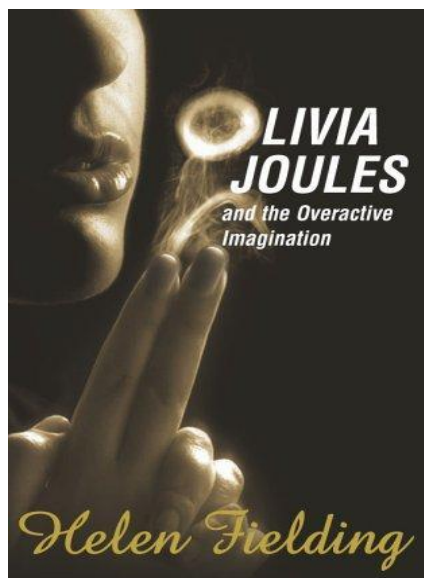
Beduinos, regatear con secuestradores y bromear con criminales. En contraste con la desafortunada Bridget Jones, obsesionada con el peso y determinada a desarrollar aplomo, autoridad y confianza en sí misma, Olivia es una rubia desenvuelta que nunca se encuentra sola o triste, ella es una mujer que se ha hecho a sí misma, que ha viajado alrededor del mundo en busca de aventuras y que –como ella misma se dice– no necesita un hombre (Showalter, 2003). Podemos decir que Olivia es una Bridget transformada, y no una chica dura como Lara Croft. Ella es una huérfana, que se cambió el nombre (de Rachel Pixley), perdió peso y se convirtió en periodista autónoma. Olivia viaja por el mundo, habla francés, alemán, español y algo de árabe, tiene conocimientos de política, fundamentalistas islámicos, armas de destrucción masiva y terrorismo internacional. Se ha propuesto convertirse en la antítesis de Chick Lit: "Over time, she had painstakingly erased all womanly urges to question her shape, looks, role in life, or effect upon other people" (Showalter, 2003). A pesar de esta casi robótica descripción, Olivia no es tan dura como parece. Ella no cuenta las calorías ingeridas diariamente, pero fantasea con la decoración de interiores y posterga las cosas hasta el último minuto.

Fielding se inspira en la reacción del mundo tras los ataques terroristas del 11 de septiembre en los EE.UU. Crea a su heroína, Olivia Joules, una espía idiosincrática, después de ver cómo se organizaba la búsqueda del líder de al-Qaeda, Osama bin Laden (BBC News, 2003):

I've been very interested in the whole al-Qaeda thing, because I did spend quite a lot of time in the Sudan when I was a journalist, and loved it [...] There was a cartoon after 11 September which said 'Osama bin Laden is hiding somewhere in this jolly scene - can you find him without reducing the whole area to a pile of smouldering ash? [...] I really liked that cartoon, and I realised part of the reason I liked it was I thought I actually could find him –or I could probably do better than these armies crashing around and making a big noise and losing him.

El libro se centra en Olivia y sus intentos de prevenir la actividad terrorista. Fielding (BBC News, 2003) lo explica de esta forma: "When they were talking about invading Iraq, I thought, 'Well have they at least tried sending a female spy in, or someone to interview him and put a poison thing on his tie?' [...] So I suppose that was the germ of the idea". El argumento del libro nos lleva con Olivia a viajar por todo el mundo, aunque casi todos son lugares glamurosos, (Los Ángeles, Miami y el Caribe). La "overactive imagination" de la protagonista hace que sospeche que un rico francés puede ser un importante terrorista internacional.

Olivia Joules, en muchos sentidos, es la versión femenina de James Bond, pues Fielding se declara fan de su creador, Ian Fleming. Olivia Joules muestra más énfasis en el sexo y siente un desprecio total por la violencia y las armas de fuego. Fielding lo ejemplifica de la siguiente forma: "They try to give her a hairdryer that's been doctored with nerve gas, [...] She explains that she's trying to seduce a terrorist, what she needs is a hairdryer that will dry her hair." (BBC News, 2003).



Fuente: googleimages.com

Desde la portada, donde la silueta de una mujer sopla un anillo de humo, la novela se enfrenta a la iconografía macho de las películas de James Bond. El villano de Fielding es una mezcla de Bin Laden, Rudolph Valentino, Dodi al-Fayed, Omar Sharif, Hannibal Lecter, diseñadores de moda italianos y varios megalomaniacos de Bond (Showalter, 2003). Lo más divertido de todo es el equipo de espías de Olivia, con el que parodia las grandes escenas en las que se le entregan a Bond sus juguetes mortales. Su armería incluye un anillo de diamantes con un cuchillo, unas gafas de sol de la marca Chloe que incorporan una daga y sierra, unos pendientes de Tiffany con pastillas de cianuro, pintalabios explosivos y armas en el Wonderbra. De alguna forma la parodia de Fielding a Fleming parece estar perfectamente temporalizada. En el mundo de James Bond, la exageración y la imaginación extrema son la norma. Los villanos tienen mansiones exóticas en islas remotas, miles de asesinos a su servicio, sueñan con dominar el mundo y tienen perversiones estrambóticas. Por otro

lado, los argumentos de James Bond después del 11 de septiembre no parecen tan ridículos.

Las críticas a esta última novela han sido, como en casos anteriores, variadas. El *Sunday's New York Times* (2004) afirmaba: "The farther she [Olivia] travels from the familiar world of style reporting, the weaker the novel becomes". Harry Mount, en *The Telegraph* (2004), resume lo que los publicistas piensan de esta novela: "What's wrong with the book: two-dimensional characters, dangling plot threads, the questionable taste of al-Qa'eda bombings in an escapist, comic spy novel. What's right: girl-power punch, page- turning brio and a new heroine to root for". Por su lado, Meredith Broussard (2004) defiende el libro de la siguiente forma: "This fast-paced tale is smart and thoroughly silly [...] Fielding came under fire from some feminists for creating hapless, boy-crazy Bridget Jones, and the capable Olivia is clearly a counterpoint to those criticisms".

Helen Fielding es considerada como la creadora del género literario Chick Lit, que se popularizó gracias a sus adaptaciones cinematográficas. *Bridget Jones's Diary* funcionó como escaparate global para toda una generación de autoras de habla inglesa como Marian Keyes, Sophie Kinsella, Lauren Weisberger, Candace Bushnell, Meg Cabot, Nancy Mitford, Emma Reverter, Elizabeth Hilts, Debra Ginsberg, Emily Giffin, Miriam Lavilla, Rebeca Rus, Megan Maxwell, etc. (Harzewski, 2011. p. 1-19).

La Chick Lit (Soran-Pivont, 2009, pp. 36-42)¹⁶, como hemos visto antes, es un género literario, dentro de la novela, creado por y para mujeres; se trata de un fenómeno absolutamente contemporáneo y que se englobaría, según algunos críticos, dentro de la llamada literatura postfeminista. En este tipo de literatura, como ya sabemos, se reflejan los problemas y las situaciones de las mujeres independientes, tanto en el aspecto social como en el romántico o el profesional. Para eso las protagonistas serán al mismo tiempo profesionales y soñadoras, en busca siempre de una pareja ideal, sensible y de gran éxito. Este tipo de literatura es especialmente ideal para motivar a los estudiantes universitarios, ya que muestra a la juventud actual, con sus problemas de género.

Fielding acaba de publicar la tercera novela de la saga Bridget Jones, *Mad About the Boy* (2013). En esta última entrega encontramos a una Bridget de 51 años viuda y con dos hijos. Su vida ha cambiado, pero ella sigue siendo la misma preocupada por el peso, el consumo de alcohol, divertida, caótica, encantadora, entrañable, loca por los hombres y adicta, ahora, a Twitter. El libro comienza cinco años después de la muerte de Darcy, muerto en un trágico accidente en Sudán. Bridget sigue contando con los mismos amigos de siempre,

¹⁶ En el argot norteamericano, Chick equivale a chica y Lit hace referencia a literatura. Como comentamos antes, el término fue introducido por Cris Mazz y Jeffrey DeShell como título irónico a su antología: *Chick-lit: Ficción Postfeminista* (1995). El género se definió como un tipo de post-feminismo, o de segunda ola del feminismo, que iba más allá de presentar a la mujer como una víctima dependiente del criterio masculino, encontrando su propia valía. El género pretende mostrar la extensa gama de experiencias que atraviesa la mujer actual, incluyendo el amor, el noviazgo y los problemas de género. La compilación hace hincapié en trabajos experimentales, incluyendo temas violentos, sexuales y perversos. Algunos críticos han señalado que existe un género masculino equivalente en autores como Ben Elton, Mike Gayle, Paul Howard y Nick Hornby, al que denominan "Lad-Lit" o "Dick-Lit".

que han encontrado trabajos estables, aunque todavía siguen saliendo a emborracharse. Tiene dos niños pequeños cuyo padrino es Daniel Cleaver y un trabajo como escritora en el que se siente realizada. Su vida sexual la comparte con un amante de 29 años que conoció por Internet y que será sustituido, al final del libro, por el hombre perfecto. Sarah Lyall en un artículo de The New York Times (2013) comenta:

So what a pleasant shock to find that the latest Bridget Jones installment, “Mad About the Boy,” is not only sharp and humorous, despite its heroine’s aged circumstances, but also snappily written, observationally astute and at times genuinely moving. Fielding has somehow pulled off the neat trick of holding to her initial premise –single woman looks for romance– while allowing her heroine to grow up into someone funnier and more interesting than she was before. Who knew middle age could be so eventful?

Hoy día Fielding divide su tiempo entre Londres y Los Ángeles; sigue siendo modesta sobre sus ambiciones literarias y mantiene su vida privada apartada de la vida pública.

7.3 OTROS GUIONISTAS: ANDREW DAVIES Y RICHARD CURTIS

Helen Fielding quiso asegurar el éxito cinematográfico de la novela y para ello contó con la ayuda de Andrew Davies y Richard Curtis. Andrew Davies es un experto director de cine, productor, guionista y actor con una dilatada carrera. Fielding había quedado encantada con su trabajo como guionista en la miniserie televisiva para la BBC *Pride and Prejudice* (1995), y con el guión de la miniserie televisiva *Middlemarch* (1994). Así, pues, decidió reclutarlo para que le ayudara a hacer la adaptación de su novela.

Por otro lado, Fielding también contó con la ayuda de Richard Curtis, guionista de cine y de la televisión británica. Nacido en Nueva Zelanda, era conocido por sus guiones de las películas *Four Weddings and a Funeral* (1994), *Notting Hill* (1998) y *Love Actually* (2003), de la que también fue director. En televisión era conocido por sus guiones para series como *Blackadder* (1982-1988) o *Mr. Bean* (1990-1995). De hecho, es uno de los guionistas con más nominaciones y premios de comedias británicas.

Fielding, al igual que con la elección de la directora, decide rodearse de dos afamados guionistas que permitirán, además de mantener la esencia de la novela, enriquecerla. Davies dará el toque literario a la adaptación del guión, ya que muchos elementos que encontramos en la película tienen más semejanza a la obra de Austen que a la de Fielding. Esto es algo a lo que Fielding no pone ningún impedimento, ya que su obra también está basada en la de Austen. Curtis, por su lado, aporta el toque de comedia romántica que asegurará el éxito comercial de la cinta.

7.4 DIRECTORA: SHARON MAGUIRE

Sharon Maguire, directora de películas y documentales, productora y guionista, nació en Aberystwyth, Gales. Estudió inglés y teatro en la Universidad de Wales Aberystwyth. Tras finalizar en 1983, hizo un curso de postgrado en periodismo en City University de Londres. Trabajó como investigadora hasta que dirigió el programa de radio *The Media Show* (1987-1990), el cual trataba sobre los constantes cambios en el mundo de las comunicaciones. En 1991 consiguió

trabajo en la BBC como productora y directora de *The Late Show* (1991-1993), un magazine de arte y música. Tras esta etapa, se centró en documentales de televisión como *Yo Picasso* (1994) y *Omnibus* (1997), entre otros, dirigiendo también la serie de televisión *Bookmark* (1995-1996).

Bridget Jones's Diary (2001) marcó su debut como directora de cine. Su gran amiga Helen Fielding pensó que podía ser la directora apropiada para transformar el libro en película, entre otras razones porque uno de los personajes principales, Shazzer, está basado en Maguire. Su segunda película, *Incendary* (2008), la dirigió y produjo ella misma.

Otros proyectos en los que está trabajando Maguire incluyen *Mail* con Film Four, *The Vicious Circle* con Oxford Films y *Mother's Boy*, por el que también se le ha ofrecido escribir un guión para BBC Films.

A continuación detallamos su filmografía completa (Maguire, 2013):

DIRECTORA



- Five More* (Película para TV), 2013
- Incendiary*, 2008; también escribió el guión.
- Bridget Jones's Diary*, 2001
- Omnibus* (Documental TV), 1997
- Bookmark* (Serie de TV), 1995-1996
- Yo Picasso* (Documental TV), 1994; también escribió el guión.
- The Late Show* (Serie documental de TV), 1991-1993
- R.E.M.: This Film Is On* (Video), 1991
- The Thing Is ... Hotels* (Documental TV), 1991
- The Thing Is... Babies* (Documental TV), 1991
- The Media Show* (Serie de TV), 1987-1990

PRODUCTORA



- Omnibus 1997*, productora del episodio *Dame Henrietta's Dream*
- Bookmark* 1995-1996, productora de tres episodios: *H. G. Wells: Bromley Boy*, parte 1, 1996; *H. G. Wells: The Panther and The Jaguar*, parte 2, 1996 y *Rumer Godden: An Indian Affair*, 1995.
- Yo Picasso*, 1994.
- The Late Show*, 1991-1993, productora de cinco episodios.
- The Media Show*, productora de un episodio: *The Gulf War- A Media Story*, 1991

Así, pues, Sharon Maguire fue elegida para este trabajo por su afinidad con la escritora, pues Fielding quería asegurarse que no se perdiera la esencia de su obra al ser trasladada a la pantalla. Escogiendo a su alter ego como directora, se aseguraba que la ironía, la feminidad y el proceso de transformación que sufre Bridget (aumentando su autoestima y encontrando su lugar dentro de su propio mundo, no se perdiera).

7.5 ADAPTACIÓN DE LA NOVELA A LA PELÍCULA

El gran éxito de *Bridget Jones's Diary*, tanto de la novela como de la película, se basa en el argumento y en las técnicas narrativas de Jane Austen.

Fielding admite claramente su deuda con Austen (BBC News, 2013):

The plot of *Bridget Jones's Diary* was actually stolen from *Pride and Prejudice*. I thought that Jane Austen's plots were very good and had been very well market-researched over a number of centuries, so I thought I would actually steal it. I thought she wouldn't mind and anyway, she's dead.

Al mismo tiempo que escribía su libro, la BBC estaba emitiendo una miniserie en la que actuaban Colin Firth como Mr. Darcy y Jennifer Ehle como Elizabeth Bennet. En la novela, Bridget y sus amigas solteras sólo conocen a Austen por la televisión; de hecho, ellas están obsesionadas con la miniserie de la BBC *Pride and Prejudice*. Podemos decir que la serie de televisión actúa como un personaje más en la novela, reflejando el idealismo confuso y romántico de Bridget (Fielding, 1996, p. 215):

Just nipped out for fags prior to getting changed ready for BBC *Pride and Prejudice*. Hard to believe there are so many cars out on the roads. Shouldn't they be at home getting ready? Love the nation being so addicted. The basis of my own addiction, I know, is my simple human need for Darcy to get off with Elizabeth [...] Darcy and Elisabeth are my chosen representatives in the field of shagging, or, rather, courtship.

En este fragmento interactúan dos formas de diálogo romántico. Por un lado, la atracción de Bridget por la adaptación televisiva de la novela de Austen, llena de trajes de época y besos tímidos, contrasta con la curiosidad de Bridget por ver cómo Darcy y Elisabeth “get off”. El uso del argot moderno para referirse a los encuentros sexuales de los protagonistas de esta narrativa pudorosa y costumbrista continúa cuando Bridget escribe: “They are my chosen representatives in the field of shagging, or rather, courtship” (p. 215). Aquí comprobamos cómo, en el propio lenguaje de Bridget, compiten conceptos sobre el romance y la intimidad. La experiencia de Bridget es de libertad sexual, por eso no ve diferencia entre “courtship” y “shagging”. En efecto, Bridget no diferencia entre su narrativa y la narrativa circunscrita por la moralidad sexual de la época de Austen. No obstante, Bridget concluye: “I would hate to see Darcy and Elisabeth in bed, smoking a cigarette afterwards. That would be unnatural and wrong and I would quickly lose interest” (p. 247). Es más, la ironía de la autora, se refleja cuando Bridget comenta que el mayor fallo de Mr Darcy es que es imaginario, sugiriendo que ella contempla tanto las características especiales del cortejo del siglo XIX como sus experiencias sexuales (entendidas como romances), no excluyen un punto de vista prefeminista en el que el sexo se reserva para el matrimonio. Estas dos ideologías están representadas en Bridget, personificación de la cultura postfeminista, ya que las voces se

combinan para crear “a narrative [that] insists on the ‘sanctity of marriage’, but with an irony that suggests that ‘feminism has been taken into account’” (McRobbie, 2004, 514). Por tanto, Bridget puede tener una vida sexual saludable, gracias a la libertad conseguida tras la revolución feminista de los años 1960, a la par que un cortejo pudoroso, pues el fin último de ambos hechos es el mismo: encontrar una pareja.

Fielding admite que se inspiró en Colin Firth para crear el personaje de Mark Darcy, por lo que no nos sorprende que se asociara con Andrew Davies (guionista de la adaptación de la novela de Austen) y con Richard Curtis para escribir el guión. De hecho consiguió una nominación a los USC Scriptor Awards por mejor adaptación cinematográfica de un libro. La novela de Fielding, escrita en forma de diario, era incompatible con un medio como el cine, que muestra una perspectiva externa. Así, pues, tanto el estatus cultural como la popularidad de Bridget influenciaron en el proceso de adaptación, un hecho que queda reflejado en varias de sus reseñas (Wood, 2001):

The filmmakers were never in the position of simply making an adaptation of a mere book. From the very beginning, they were adapting a phenomenon. Screenwriter Richard Curtis says this actually made it easier: “At least in *Bridget Jones* you kind of know what the big subject matter is. So it was convenient being able to say, ‘Well, have we fulfilled the brief of what made it a phenomenon?’”

Los guionistas crearon una adaptación mediante intertextualidades genéricas que reflejan su conexión con el discurso postfeminista. Tanto en la prensa como en las entrevistas, los creadores de esta adaptación subrayan la naturaleza colaborativa del proyecto. La directora, Sharon Maguire, recuerda que el proceso

de escritura del guión fue como una especie de carrera de relevos (Cobb, 2008, p. 284). El contrato de Fielding con su editora la urgía a empezar el segundo libro y a dejar los borradores del guión. Se comentó que había conflictos entre Maguire y Davies por lo que este último abandonó el proyecto y se incorporó Curtis. La versión de Maguire omite este hecho, sugiriendo que el tiempo y otros compromisos desembocaron en una autoría triple del guión (citado en Morrison, 2001):

That's when Andrew Davies took up the reins. So I worked with Andrew for a while on the script and then he also had a certain cutoff time; but when he left, it was in better shape. It then went to Richard and he did a comic pass at it, but very much collaborating with Helen.

Es curioso que los miembros del equipo que dieron vida a Bridget Jones (Helen Fielding, Davies, Curtis y Maguire) tuvieran relación previamente con la novela de una forma o de otra. Como ya hemos comentado antes, Maguire era amiga de Fielding sirviéndole de inspiración para la creación del personaje de Shazzer. Davies y Curtis también tuvieron una conexión previa con la novela. Davies escribió el guión de la serie televisiva *Pride and Prejudice* que aparece en el libro; en la novela, a Bridget le gusta Mr. Darcy (interpretado por Colin Firth), por lo que ella compara sus cualidades con las de Mark Darcy, el hombre perfecto. Es más, en la versión cinematográfica de *Bridget Jones's Diary*, Mark Darcy también es interpretado por Colin Firth. Por su lado, Richard Curtis y Helen Fielding se conocían de la universidad de Oxford; aparentemente fueron pareja algún tiempo, y más tarde trabajaron juntos en *Comic Relief*, un programa televisivo para recaudar fondos. Su impronta en la película se refleja con la

presencia de Hugh Grant, como el jefe de Bridget, David Cleaver. Grant actuó como protagonista en varios éxitos de Curtis: *Four Weddings and a Funeral* (1994), *Notting Hill* (1999) y *Love Actually* (2003); es decir lo convirtió en símbolo del género Britcom. En conclusión, Davies logró una brillante adaptación literaria, a la par que Curtis le aportó el toque de la comedia romántica británica.

7.5.1 INFLUENCIAS DE *PRIDE AND PREJUDICE* DE JANE AUSTEN

Otro logro de la adaptación de *Bridget Jones's Diary* es que la película se alinea más con la obra de Austen, *Pride and Prejudice*, que la propia novela. De esta forma podemos hablar de una doble adaptación: por un lado, el trabajo de Austen es trasladado por Fielding a la ficción de finales del siglo XX y ésta, a su vez, es transformada en película. La adaptación ilustra el desarrollo psicológico del personaje femenino buscando autoestima y seguridad (Ferris, 2006, p.72). Inexplicablemente, es la película más que la novela de Fielding la que desarrolla las técnicas narrativas empleadas por Austen para presentar las situaciones cómicas que tiene que afrontar una mujer soltera. Esta idea es compartida por algunos críticos cinematográficos (Haskell, 2001; Rathke, 2001; Turan, 2001), que confirman cómo la versión cinematográfica fortalece las alusiones a la novela de Austen. El primer encuentro entre Bridget y Mark Darcy en el Turkey Curry Buffet del 1 de enero se corresponde al primer encuentro entre Elizabeth y Darcy en la obra de Austen, donde se establecen los prejuicios entre ellos. En la novela de Fielding, la hostilidad entre los protagonistas surge tras la primera

impresión que le produce Mark Darcy a Bridget por a su forma de vestir y sus modales:

It struck me as pretty ridiculous to be called Mr. Darcy and to stand on your own looking snooty at a party [...] what has deemed from the back like a harmless navy sweater was actually a V-neck diamond-patterned in shades of yellow and blue – as favoured by the more elderly of the nation's sports reporters (*Bridget Jones's Diary*, p. 12).

Pero no es sólo Bridget quien tiene prejuicios contra Darcy tras su primer encuentro, en la película él también explica a su madre, tras la insistencia de ésta, por qué no quiere pedir el teléfono de Bridget: “Mother, I do not need a blind date, particularly not with some verbally incontinent spinster who smokes like a chimney, drinks like a fish and dresses like her mother!”. Esta escena, que no aparece en la novela, tiene una equivalente en el libro de Austen cuando Elisabeth expresa sus prejuicios contra Darcy. Por otro lado, The Turkey Curry Buffet equivaldría al baile en Netherfield, donde el amigo de Darcy insiste para que baile, a lo que éste responde:

I certainly shall not. You know how I detest it, unless I am particularly acquainted with my partner. At such an assembly as this it would be insupportable. Your sisters are engaged, and there is not another woman in the room whom it would not be punishment to me to stand up with. [...] You are dancing with the only handsome girl in the room. (*Pride and Prejudice*, p. 9)

En la película, como en la novela de Austen, los prejuicios de Bridget contra Darcy se confirman mediante una mentira que cuenta la rival de Bridget. En este momento la película, paradójicamente, se asemeja más a la novela de Austen, que a la novela de Fielding. El mayor impedimento entre Elisabeth y Darcy es Wickham. Él da malas referencias de Darcy a Elisabeth, contándole

que Darcy lo engañó económicamente. Por su parte, en *Bridget Jones's Diary*, Daniel Cleaver (el jefe de Bridget que juega con sus sentimientos) representa el papel de Wickham, diciendo que Mark Darcy se acostó con su mujer (aunque en la novela, por el contrario, Daniel piensa que Darcy, al que conoció en la universidad de Cambridge, es un “stupid nerd” y “bloody old woman” (*Bridget Jones's Diary*, p. 89). Pero al final todo se desvela. En la novela de Austen es el propio Darcy quien cuenta a Elisabeth que él le pagó los estudios a Wickham para que finalizara su carrera de abogado, pero que éste se gastó la mayor parte del dinero en fiestas y bebidas. En la película es la madre de Bridget quien revela que es Daniel quien se acostó con la mujer de Darcy.

En *Pride and Prejudice*, Wickham introduce un segundo impedimento para el amor de Elisabeth y Darcy. La prometida de Wickham, una rica heredera, rompe su compromiso con él, por lo que Wickham seduce a Lydia, la hermana de Elisabeth, animándola a que se vaya con él a Londres. Él compromete su reputación y, por asociación, la reputación de las hermanas Bennet. En la novela de Fielding, el segundo impedimento no es introducido por Daniel sino por Julio, el hombre que seduce a la madre de Bridget y malversa el dinero de su familia y amigos. En las dos novelas, es Darcy quien soluciona los problemas. En *Pride and Prejudice* paga en secreto a Wickham para que se case con Lydia. En *Bridget Jones's Diary* él localiza a Julio y a la madre de Bridget en Portugal, se ocupa de su vuelta y hace que encarcelen a Julio. Por el contrario, en la película, Julio se convierte en un vendedor de teletienda.

7.5.2 ESTRATEGIAS CINEMATOGRAFICAS PARA LA ADAPTACION DE LA NOVELA

Fielding (citado en Welch, 2006) explica los cambios que tuvo que hacer para adaptar la novela a la película:

It's different because, in a script, every line has to work. In a book you can get away with murder. You can write around things. And a lot of the dialogue in the book is ridiculous if you actually get them to say it. Like the mother. It's so over the top. And the plot with mum and the Portuguese lover – it's fine in the book, but in the film we're wondering if it will work. If it will just seem like we've gone into sitcom land.

Ella enfatiza las diferencias entre el medio visual y el escrito, pero siempre intentando ser fiel a la obra original.

Como la novela de Fielding usa la forma de diario para capturar los pensamientos de Bridget, uno de los logros es la representación cinematográfica de la intimidad de la primera persona. Bridget se presenta escribiendo en su diario, que empieza justo después de haber sido insultada por Mark Darcy en la fiesta del Turkey Curry Buffet. La película traslada el tono confesional del diario, cuando Bridget asegura “to tell the truth about Bridget Jones – the whole truth”.

El film también mantiene las referencias que Bridget escribe en el diario sobre su peso, su consumo de cigarrillos, de alcohol y de calorías, al igual que sobre su estado de ánimo. Estas anotaciones aparecen como fotogramas de páginas del diario o sobrepuestas en la pantalla. Al menos en una ocasión la película exagera su contenido emocional, cuando su “shag-drunkenness” (52), después de su primera noche con Daniel, se publica en las pantallas de Picadilly

Square; cuando ella pasa caminando por allí, en una de las pantallas aparece en

letras gigantes: “Date: Weds, Something the something. Weight: 131 lbs, Have replaced food with sex. Cigarettes: 22 ... all post-coital!”.

El diario, al final de la película, se convierte en parte del argumento. Una vez Bridget y Mark han consumado su relación, él, accidentalmente, lee una de las primeras entradas del diario: “Mum was really scraping the barrel with Mark Darcy. He acts like he’s got a giant gherkin thrust up his backside. [...] Mark Darcy is rude, he’s unpleasant, he’s DULL – no wonder his clever wife left him”. Tanto la directora como los guionistas explotan astutamente la incorporación del diario al medio cinematográfico de diferentes formas, aunque la película no puede sustituir las estrategias literarias del diario, ya que éste nos da acceso directo a los pensamientos de Bridget, mientras que el film a la fuerza se tiene que centrar visualmente en ella. El guionista Richard Curtis (citado en Woods, 2001) afirma que el secreto de la adaptación del libro ha sido reflejar el estado mental de la protagonista:

It surprised us how much we had to portray her loneliness, and stuff like that. The book is her talking herself out of it, whereas in the film we found we had to show it at times, and that was quite interesting - it did change it, even though I hope that all the good stuff from the book is still there. I think that probably is the secret of adapting: how to stand outside a character who you’ve got to know from the inside.

Tanto la directora como la escritora idearon representar los estados de ánimo de la protagonista usando estrategias cinemáticas. Por ejemplo, la película emplea la voz en “off” para representar la intimidad de la primera persona usada en el diario, aunque esto introduce una disfunción temporal. El lector de *Bridget Jones’s Diary* experimenta los sucesos con el narrador, conoce

los sucesos cuando Bridget los escribe en su diario, después de que hayan ocurrido. Por el contrario, en la película, los comentarios de Bridget sobre los diferentes acontecimientos que han sucedido se despliegan en la pantalla, de esta forma, el pasado de la narrativa de la voz en “off” no coincide con el tiempo presente en el que se visualizan los acontecimientos.

Algunas veces la película también dramatiza los pensamientos de Bridget, paradójicamente magnificándolos para mostrar su mundo interior. Antes de la presentación del libro *Kafka's Motorcycle*, los amigos de Bridget le aconsejaron “to introduce people with thoughtful details”. En la novela, Bridget se sorprende al encontrarse a Mark Darcy mientras ella habla con Perpetua, “trying not to panic” (p. 87), Bridget recuerda el consejo de sus amigos y comienza a presentarlos: “Mark, Perpetua is ...”; pero ella se para a pensar: “What to say? Perpetua is very fat and spends her whole time bossing me around? Mark is very rich and has a cruel-raced ex-wife?” (p. 87). Su ensimismamiento se interrumpe, pero Mark le da pie para que continúe: “[...] is my boss and is buying a flat in Fulham, and Mark is... a top human rights lawyer” (p. 87). En la película no hay distinción entre sus pensamientos y acciones. Cuando Perpetua se aproxima a Bridget y a Mark preguntando si alguien la iba a presentar, Bridget dice en voz en “off”: “Ah, introduce people with thoughtful details”. Después, ella los presenta: “Perpetua. This is Mark Darcy. Mark's a prematurely middle-aged prick with a cruel-raced ex-wife. Perpetua's a fat-assed old bag who spends her time bossing me around”. En la siguiente toma, la escena empieza de nuevo desde la

entrada de Perpetua, y Bridget los presenta de forma convencional¹⁷. La cámara, en vez de enfocar la reacción de Perpetua y Mark, hace un primer plano de Bridget, por su cara de sorpresa ante la aparición de la cita de Mark, Natasha. Nuestra atención se dirige a los celos de Bridget, que reflejan los sentimientos que ella está empezando a tener por Mark, sentimientos que parecen sorprender tanto a ella como al espectador.

Así, pues, la película consigue fusionar la primera persona y el punto de vista omnisciente, estrechando de nuevo los lazos con Austen. Como Cecilia Salber (2001) matiza:

By maintaining Bridget's voice throughout, the diary format [of the novel] allows readers to judge the characters and their predicaments for themselves. The omniscient narrator of Austen's novels is replaced by an unreliable, solipsistic voice that creates its own sense of reality and coherence.

La versión cinematográfica vuelve a introducir el limitado punto de vista omnisciente. Combina la primera persona del diario, desde la perspectiva de Bridget con la perspectiva de tercera persona del marco cinematográfico. En conclusión, la película desarrolla las técnicas narrativas de la obra de Austen más que la novela de Fielding.

¹⁷ Esta escena se puede ver en el siguiente enlace:
<http://www.youtube.com/watch?v=5pQKferitCc>. Consultado el 21 de enero de 2013.

7.5.3 LA COMEDIA EN LA ADAPTACIÓN

La película, en realidad, aumenta la dimensión cómica de la novela, ya que puede plasmar visualmente los contrastes entre los pensamientos de Bridget y sus acciones, algo que los lectores sólo pueden inferir por las declaraciones de ella y los diálogos. Por ejemplo, cuando a Bridget la pilla su jefe hablando por teléfono con un amigo, ella intenta disimular simulando que se trata de F. R. Leavis: “This book is a searing vision of the wounds our century has inflicted on traditional masculinity. It is positively Vonnegut-esque. Thank you for calling, Prof. Leavis”. Cuando él le pregunta que si era el F. R. Leavis que murió en 1978, en ese momento la palabra “fuck” es garabateada en la parte inferior de la pantalla. La palabra escrita representa la angustia oculta de la protagonista.

En una rueda de prensa sobre la película, Richard Curtis corrobora, desde un punto de vista de producción y marketing, el hecho de que la comedia romántica une todos los lenguajes de romance, compromiso y feminidad: “My memory is that the film kept getting better with each draft, but as it did so, it was getting better dramatically rather than necessarily getting funnier. There was a feeling that Helen’s first draft had actually been the funniest, so it was my job to reconcile the drama and the comedy” (citado en Morrison, 2001).

Fielding define a Bridget Jones como una “ironic heroine”, añadiendo que “you can’t really explain irony [...] Either you think it’s funny or you don’t” (citado en Applewhite, 1996). El sentido de autenticidad creado en la novela a través del

diario permite que las dualidades del postfeminismo se localicen en Bridget más que en el mundo que la rodea: “Sharon maintains [...] men are so catastrophically unevolved that soon they will just be kept by women as pets for sex [...] the men will be kept outside in kennels. Anyway, feeling v. empowered. Tremendous. Think I might read bit of Susan Faludi’s *Backlash*” (Fielding, 1996, p. 67). En el diario, Bridget representa las dualidades del postfeminismo en su propia cabeza. En un momento casi lúcido, escribe: “Wise people will say Daniel should like me just as I am, but I am a child of *Cosmopolitan*” (Fielding, 1996, p. 52). Después de cuatro horas de cera, baño, exfoliación y anticelulítico para una cita se desploma y comenta: “[I] have been traumatized by supermodels and too many quizzes and know that neither my personality nor my body is up to it if left to its own devices. I can’t take the pressure” (Fielding, 1996, p. 52). Esta imposibilidad de vivir bajo los estándares de belleza de *Cosmo* ha sido una de las claves de la popularidad de la novela tanto en los EE.UU como en GB. A pesar de la saturación en los medios, sobre todo en las revistas femeninas, las mujeres son conscientes (otra muestra de que el feminismo ha sido tenido en cuenta) de que el ideal es imposible, pero no pueden evitar intentar conseguirlo, especialmente dada la presión social. Esta es la prueba de que Bridget es una heroína irónica, nadie más que ella piensa que está gorda. Ejemplo de ello es cuando Bridget, después de perder 4 kilos, asiste a una fiesta donde todos sus amigos la encontraron cansada y sin vitalidad; tras preguntar a su amigo Tom si había notado su pérdida de peso, éste le respondió: “I think you looked better before, hon” (Fielding, 1996, p. 92).

Por el contrario, el guión no muestra la percepción que Bridget tiene sobre sí misma. No hay ningún diálogo que sugiera que ella estuviera preocupada por su peso. Richard Curtis describe cómo el guión transforma la voz de Bridget en la novela al personaje de la película: “The book is her talking herself out of it, whereas in the film we found we had to show it at times [...] it did change it” (Wood, 2001).

Bajo el humor y la ironía de *Bridget Jones’s Diary* encontramos los problemas y las presiones a las que las mujeres se sienten sometidas hoy en día, representando las dualidades del postfeminismo. Por un lado, se trata de mujeres independientes que luchan por ascender en su carrera profesional, al mismo tiempo que llevan una vida social y sexual activa. Por otro lado, también buscan una pareja para formar una familia.

CAPÍTULO 8: DISCUSIÓN: EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS A TRAVÉS DE *BRIDGET JONES'S DIARY*

En este último capítulo antes de las conclusiones, debatiremos cómo la película de *Bridget Jones's Diary* puede ser muy útil en la enseñanza universitaria del inglés como lengua extranjera para desarrollar las seis competencias comunicativas que se presentaron en el capítulo VI: lingüística, discursiva, estratégica, sociolingüística, socio-cultural y afectiva. No obstante, la aplicación práctica se llevará a cabo a través de actividades en los Anexos, a modo ilustrativo para futuras películas que aborden la perspectiva de género.

8.1 COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

La lengua es un sistema de signos que dividimos en diferentes niveles: fonético-fonológico, gramatical y semántico. Al enseñar una lengua extranjera tenemos que prestar atención a todos ellos e intentar mostrarlos de forma integrada, a la par que las cuatro destrezas lingüísticas: leer, escribir, hablar y oír.

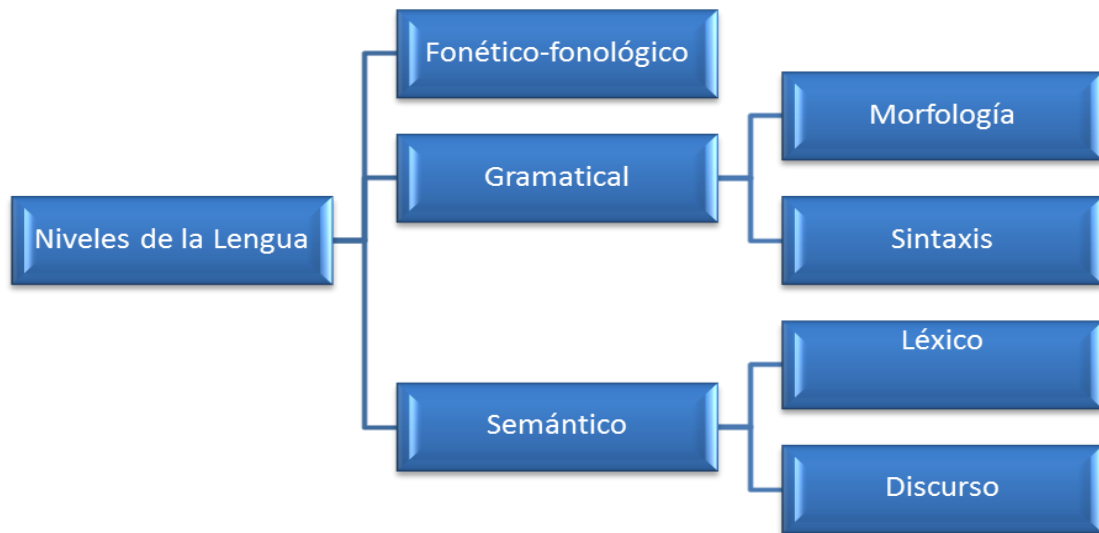


Figura: Fuente propia.

La fonética es la rama de la lingüística que analiza la producción y percepción de los sonidos de una lengua con respecto a sus manifestaciones físicas (Obediente, 2007, p. 3), que suelen ser diferentes en sus representaciones fonológicas; de hecho, la lengua inglesa consta de 47 fonemas (12 vocales, 8 diptongos, 5 triptongos y 22 consonantes), pero sólo 26 letras para representarlos. Por su lado, la fonética estudia cómo se combinan los distintos sonidos (vocales y consonantes, denominados segmentos) de una lengua para transmitir información. Pero la fonología incluye, también, el estudio de rasgos suprasegmentales (acento, ritmo y entonación). Por otro lado, cabe destacar que la lengua inglesa se caracteriza por un ritmo acentual, es decir, que las sílabas y palabras acentuadas tienen una duración de pronunciación mayor que las no acentuadas; por el contrario, la lengua española posee un ritmo silábico, cada sílaba tiene la misma duración. Asimismo, en la lengua inglesa los acentos recaen en las primeras sílabas de la palabra, mientras que en español tendemos

a acentuar las palabras en las tres últimas sílabas.

Nuestra propuesta es conseguir que el alumnado adquiera cierta competencia en el uso de este nivel del lenguaje analizando escenas específicas de la película de *Bridget Jones's Diary*: examinando diferentes registros, comparando variedades lingüísticas a través de la banda sonora de la película, viendo los diferentes tipos de habla entre hombres y mujeres, prestando atención al acento, el ritmo y la entonación; todo esto dentro de un contexto y con un material que es motivador. En el Anexo I hemos elaborado una serie de actividades para desarrollar el nivel fonético-fonológico, tales como discriminar entre palabras que suenan similar, encontrar errores o transcribir fonéticamente un extracto de la novela *Bridget Jones's Diary*.

El nivel gramatical ha sido considerado a lo largo de la historia como el más importante a la hora de aprender una lengua extranjera, pero con la llegada de la Pragmática ha perdido protagonismo y ha pasado a ser uno más de los elementos que se tienen que adquirir durante el aprendizaje de una segunda lengua. Obviamente, el dominio del nivel gramatical es fundamental para que el estudiante llegue a alcanzar una buena competencia comunicativa en la segunda lengua. Además le permitirá expresar sus opiniones de forma creativa y autónoma. Una forma extraordinaria de adquirir este nivel, que puede considerarse el más tedioso y dificultoso debido a la gran cantidad de reglas que contiene, es a través del cine, ya que el estudiante analizará la frase u oración dentro de un contexto y puede trabajar simultáneamente los otros niveles lingüísticos. El cine hace que el estudiante vea el nivel gramatical formando

parte de un todo que puede ser visionado y oído, en otras palabras, palpable. Esta idea encaja a la perfección con el perfil de estudiante del siglo XXI, que tiene que ver, escuchar e interactuar con lo que aprende, al mismo tiempo que comprueba su utilidad.

En el Anexo I también hemos desarrollado un corpus de actividades para trabajar el nivel gramatical, entre las que encontramos separar frases y distinguir los diferentes componentes de una oración, visionar una escena sin sonido, para trabajar el “speaking” y hacer conjeturas sobre qué tipo de lenguaje se emplea. En esta actividad no sólo se practica el nivel gramatical sino, también, el léxico y el discursivo. Asimismo, se practicará el uso de preposiciones y, por último, una actividad relacionada con los tiempos verbales que corresponde a cada situación.

En cuanto, al último nivel lingüístico, podemos decir que la semántica es la ciencia que se encarga del estudio del significado de las palabras, siendo el léxico el vocabulario que conforma una lengua. A la hora de aprender léxico es muy importante tener en cuenta diferentes factores como son el contexto, los aspectos socio-culturales y sociolingüísticos, como el sexo del hablante.

Por otro lado, el aprendizaje del léxico de una nueva lengua ha de ser de forma gradual (Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992, p. 169), para que los estudiantes sean capaces de distinguir los distintos significados de los mismos referentes, dependiendo de los factores que hemos hablado con anterioridad.

Para ello hemos desarrollado otras actividades en el Anexo I en las que se

trabaja con palabras del argot británico y con la gran cantidad de neologismos que la autora, Helen Fielding, acuña a lo largo de la novela.

8.2 COMPETENCIA DISCURSIVA

La competencia discursiva se puede definir como la capacidad de producir discursos de acuerdo con las exigencias sociales y las situaciones de comunicación. Roulet la define como “la competence de produire et d’interpréter des discours variés” (2000, p. 7). Por ello, la competencia discursiva exige (Idiazabal & Larringan, 2004, p. 145):

- a) Conocimientos necesarios acerca de la situación o contexto en el que se produce el discurso.
- b) Tener las herramientas necesarias, lingüísticas, temáticas y textuales para diferentes tipos de discursos.
- c) Poseer una habilidad discursiva para poner en práctica los procesos lingüísticos apropiados, con el fin de controlar la producción y adecuarla al contexto en el que se realiza.

Así, pues, el discurso puede definirse como la realización de actos lingüísticos llevados a cabo por los hablantes cuando participan en una acción verbal, sea ésta oral o escrita. Dichos discursos tienen lugar en contextos socio-culturales que hay que tener en cuenta. Aunque existen escasos estudios que aborden el aprendizaje de una segunda lengua desde una óptica discursiva, consideramos que es beneficioso prestar atención al análisis discursivo, porque ayudará al estudiante a acceder a un dominio pragmático de la segunda lengua. El cine es un marco incomparable para practicar y analizar los modelos discursivos, ya que las acciones verbales se encuentran enmarcadas en una situación y un contexto específicos.

Las actividades que hemos realizado para practicar esta competencia se encuentran en el Anexo II. La primera actividad usa la técnica de “vision-off sound-on”, en la que los estudiantes tienen que escuchar la escena y, dependiendo del tipo de lenguaje usado, tienen que inferir el lugar donde se encuentran, la situación y la relación entre los personajes que participan en la misma. Otra de las actividades utiliza la canción de Robbie Williams incluida en la banda sonora, “Not Of This Earth”, se debe adivinar el título de la misma a través del vocabulario, de las estructuras lingüísticas empleadas y del contexto. Y, por último, tenemos una actividad en la que se pretende que los estudiantes distingan el lenguaje adecuado para cada situación y la relación interpersonal entre los hablantes; para ello hemos seleccionado frases clave de diferentes escenas que los estudiantes tendrán que contextualizar en la película o novela.

8.3 COMPETENCIA ESTRATÉGICA

La competencia estratégica se puede definir como la habilidad de conocer y usar estrategias comunicativas, siendo de las competencias que intervienen en el uso efectivo de la lengua. Hace referencia a la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella, debidos bien a lagunas en el conocimiento de la lengua extranjera o bien de otras condiciones que limitan la comunicación.

Ya vimos como Canale y Swain (1980) fueron los primeros en incluir la competencia estratégica dentro del modelo de competencia comunicativa. Para

ellos esta competencia es un mecanismo que se activa “to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence” (1980, p. 30). Algunas de las estrategias que usaremos para compensar esos fallos en la comunicación serán la paráfrasis, el circunloquio, la mímica, la aproximación léxica o la traducción literal.

Una década más tarde, Bachman completa la competencia estratégica de Canale y Swain con la inclusión de dos aspectos de capital importancia. Por un lado, amplía su línea de acción, que hasta entonces se había centrado sólo en el uso de la lengua, teniendo en cuenta también el proceso de aprendizaje (1990, p. 107). Por otro lado, señala que en el proceso de adquisición de una segunda lengua, aparte de una competencia estratégica de carácter lingüística, ha de completarse también con otra capacidad más general de carácter metacognitivo que depende de las características psicológicas de cada estudiante (Bachman y Palmer, 1996, p. 70).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante citado como MCER) recoge todas estas teorías, aunque cambiando alguna expresión. El MCER (2002, p. 61) se refiere a la competencia estratégica como estrategias de comunicación, que define como:

Un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y contemplar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta.

Al igual que Bachman, el MCER subraya que las estrategias de comunicación, además de suplir las dificultades a la hora de comunicarnos,

también rigen una serie de principios metacognitivos como la planificación de la ejecución, del control y de la reparación, cuyo objetivo principal es ayudar al usuario de la segunda lengua a aprender a aprender. Por tanto, las estrategias de comunicación en el MCER aúnan una dimensión cognitiva, que tiene que ver con el uso de la lengua, y otra dimensión metacognitiva, que rige el proceso de aprendizaje del alumno. Durante el aprendizaje de una lengua es fundamental que el estudiante sea consciente de sus propios procesos mentales para llegar a convertirse en un estudiante autónomo, y la enseñanza de estrategias puede contribuir a ello (Hsiao y Oxford, 2002). A pesar de que anteriormente estas estrategias se habían relegado a un papel meramente de solución de problemas en la comunicación, actualmente ocupan un lugar destacado en la eficacia de la comunicación.

Algunas de las actividades que hemos diseñado para desarrollar esta competencia son las siguientes (Anexo III): los estudiantes tienen que aprender un listado de palabras de nueva creación por Helen Fielding y comentar las estrategias que han usado para estudiarlas; asimismo, los estudiantes tendrán que hacer uso de sus estrategias para decidir qué hubieran hecho o dicho en diferentes situaciones embarazosas a las que se enfrenta Bridget.

8.4 COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

La competencia sociolingüística, según el MCER, implica prestar atención a los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, a las normas de cortesía, a las expresiones de sabiduría populares, a las diferencias de registro, así como al dialecto y al acento. Todos estos elementos son esenciales para que el

estudiante entienda en profundidad la lengua meta y al mismo tiempo que sea entendido en ésta. El hablante que no domina ciertos aspectos relacionados con la cultura y el sistema de valores de la comunidad de la lengua extranjera puede incurrir en comportamientos lingüísticos que el nativo no entienda o que le sean incongruentes; no se trata únicamente de que produzca enunciados gramaticalmente incorrectos, sino que sean inapropiados para la situación comunicativa. El cine es un inmejorable vehículo para profundizar en todos estos aspectos sociolingüísticos, que son muy difíciles de enseñar fuera de una situación real. A través del cine los estudiantes pueden visionar diferentes cambios de registro y, diferenciar dialectos, y acentos.

En el Anexo IV hemos diseñado una serie de actividades que trabajan con la competencia sociolingüística. Entre ellas se revisarán todos los acentos que aparecen en la banda sonora de la película *Bridget Jones's Diary*, explicándose las particularidades de cada uno de ellos. Como las variedades más conocidas para los estudiantes son el inglés norteamericano y el británico, se ha diseñado una actividad en la que se tratan sus diferencias. Por otro lado, también hemos querido prestar atención a las diferencias sociolingüísticas entre el inglés y el español; hemos elaborado una actividad en la que trabajaremos con una escena en versión original y otra doblada al español, donde podemos comprobar diferencias en el uso de refranes o el empleo de los diferentes registros en una misma situación. Y, por último, nos centraremos en la diferencia del habla entre hombres y mujeres, basándonos en varias escenas entre Bridget y Daniel.

8.5 COMPETENCIA SOCIO-CULTURAL

La competencia socio-cultural se puede definir como los conocimientos que hacen comprensible una realidad social y culturalmente distinta de la propia, permitiendo al estudiante manejarse en ella de forma adecuada. Estos conocimientos comprenderían aspectos relativos al desarrollo de la vida cotidiana (costumbres, horarios, actividades, etc.) y al conocimiento del mundo (creencias, valores, referencias culturales, etc.).

Dentro de la competencia socio-cultural podemos distinguir la competencia intercultural, que se refiere a la habilidad del estudiante de una segunda lengua de desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en situaciones de comunicación intercultural, dado que la sociedad actual se caracteriza por la multiculturalidad. El cine posibilita el desarrollo de la competencia socio-cultural y de la consciencia intercultural¹⁸, ya que permite comprender las semejanzas y diferencias entre la cultura propia y la representada en la película.

Para trabajar la competencia socio-cultural hemos elaborado actividades para comparar la cultura española con la angloparlante (Anexo V). Por ejemplo, discutiremos la escena de la fiesta de cumpleaños de Bridget con cuestiones relacionadas con la decoración, el menú, la música y el ambiente en la que se produce. También compararemos una escena similar en la novela de Austen con otras en la de Fielding y en la película.

¹⁸ La consciencia intercultural implica la comprensión de la relación existente entre la cultura de origen y la cultura meta, tal y como señala el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001, pp. 22; 98).

8.6 COMPETENCIA AFECTIVA

La competencia afectiva puede definirse como la forma en que los estudiantes experimentan, procesan y se comportan basándose en sus sentimientos. Esta competencia implica una inteligencia emocional o competencia emocional, es decir, saber cuándo y cómo expresar los sentimientos, manejarlos y controlarlos. Así, pues, la competencia afectiva es la capacidad de ser capaz de identificar y aceptar emociones de todo tipo, al igual que de tener la habilidad de redireccionar los estados emocionales.

Las emociones son parte del proceso de comunicación, es casi imposible comunicar algo sin transmitir sentimientos. Por lo tanto, es fundamental tener habilidades para expresar las emociones y para entender las de nuestros interlocutores, pues a veces de ello depende el éxito en la comunicación. Halberstadt, Denham y Dunsmore (2001, p. 80) definen lo que ellos llaman la competencia social afectiva como “the efficacious communication of one’s own affects, one’s successful interpretation and respond to others’ affective communications, and the awareness, acceptance, and management of one’s own affects”.

Los aspectos afectivos de las lenguas han sido durante mucho tiempo menospreciados o minusvalorados, pero esto está cambiando. Krashen ya incluyó en 1982 la importancia de la afectividad en su quinta hipótesis, según la cual el filtro afectivo (que está dominado por la motivación), la confianza en uno mismo y el estado de ansiedad deben controlarse para que se pueda adquirir una segunda lengua. En la actualidad muchos otros autores, entre ellos Crick y

Dodge (1994), Mayer y Salovey (1997), Saarni (1999), o más recientemente VanPatten y William (2007), le están otorgando a la competencia afectiva la importancia que se merece.

Asimismo, el cine es una de las mejores opciones para que los estudiantes desarrollen su competencia afectiva, ya que las imágenes, el sonido, la puesta en escena, etc., pueden causar diferentes reacciones y sentimientos que dejarán aflorar sus emociones. Para ello hemos diseñado algunas actividades en las que el objetivo principal es dejar emanar los sentimientos de los estudiantes y ver cómo los dominan o controlan, a la par que escuchan y entienden las emociones de sus compañeras y compañeros (Anexo VI). Otra de las actividades es trabajar con la canción de Aretha Franklin, titulada *Respect*, que pertenece a la banda sonora de la película; con ella los estudiantes deben reflexionar si la canción habla de temas de actualidad, a quién se la dedicarían o qué sienten al escucharla. La siguiente actividad es crear su propio comic diary, usando las mismas técnicas que Fielding usó en su novela; como por ejemplo alguna de las columnas que Fielding escribió antes de crear la novela; después tendrán que leer su composición al resto de la clase y compartir sus experiencias al escribir el diario.

En conclusión, el cine resulta un instrumento ideal para la enseñanza de una segunda lengua, ya que a través de él se desarrollan las competencias comunicativas, tal y como las define el *Marco común (2001): la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia discursiva*. Por una parte, las imágenes del cine facilitan la comprensión de los mensajes

lingüísticos, lo que incide en el desarrollo de la competencia lingüística. Por otra parte, se presentan muestras de lengua en un contexto natural de comunicación, lo cual favorece el desarrollo de la competencia sociolingüística y discursiva. Asimismo, el cine facilita también el conocimiento de la cultura que aparece reflejada en la película; muestra aspectos cotidianos de la vida diaria, desde los objetos característicos (la ropa, la vivienda, las comidas) hasta también las costumbres, los hábitos, las celebraciones, los rituales, etc. Así pues, el cine posibilita el desarrollo de la *consciencia intercultural*, ya que permite comprender las semejanzas y las diferencias entre la cultura propia y la cultura representada en la película.

Por último, la explotación didáctica de películas permite el conocimiento del cine como producto artístico característico de una cultura de hecho, para algunos alumnos el poder entender el cine de la lengua meta es uno de los alicientes para aprender esa lengua. En conclusión, las películas facilitan la adquisición de todas las competencias comunicativas, no sólo las competencias lingüística y discursiva, sino también las competencias estratégica y afectiva, que con gran frecuencia se quedan relegadas a un segundo plano o nunca se trabajan. Además, el cine también desarrolla las competencias sociolingüística y socio-cultural, incidiendo directamente en la mejora de la consciencia intercultural.

CAPITULO 9: CONCLUSIONES

En este último capítulo de la Tesis Doctoral haremos una revisión de todas las propuestas del trabajo. Igualmente, daremos respuesta a las preguntas de investigación y a las hipótesis de partida de este trabajo. Por último, adjuntaremos un resumen de la tesis en inglés, de acuerdo con la normativa vigente para la mención de Doctorado Internacional en la Universidad de Málaga, seguido de las conclusiones de este estudio también en inglés.

A lo largo de este trabajo doctoral hemos comprobado cómo el cine es un recurso didáctico muy beneficioso en la enseñanza de una segunda lengua, ya que engloba no sólo elementos lingüísticos sino también socio-culturales, fundamentales en el aprendizaje de un idioma. A pesar de que nos hallamos inmersos en la era audiovisual, la transmisión del conocimiento a través de la imagen sigue estando aún infravalorada. Por esta razón el cine, por su condición de medio de expresión visual, siempre se ha considerado como una forma de conocimiento incompleta. No obstante, en esta investigación demostramos que el cine es un recurso muy enriquecedor no sólo para la enseñanza de lenguas sino, también, para educar en igualdad (Gispert, 2009, p. 13), por lo que reivindicamos su lugar especialmente dentro del aula universitaria.

La característica principal de las películas es su capacidad para presentar situaciones comunicativas completas. Esto significa que la comunicación se muestra en un contexto, por lo que los estudiantes de una lengua extranjera pueden percibir más fácilmente los factores que intervienen en ella. Según

Champoux (1999, p. 207), el cine es “an uncommonly powerful teaching tool”, mostrando ideas y situaciones que sólo este medio es capaz de ilustrar.

La combinación de sonido e imágenes es dinámica, inmediata y accesible (Lonergan, 1984, p. 4). A su vez, las películas generan un interés y una motivación que crea el ambiente de aprendizaje idóneo, pues los alumnos se sienten más relajados y dispuestos a expresar sus opiniones. En resumen, estos mejoran sus habilidades lingüísticas, asimilan la cultura y se desarrollan intelectualmente al formar una opinión crítica. Como afirma Stephens (2001, p. 22):

Film, with its ability to pack a two-hour period with plot, emotion, drama, events, images, and ideas draws attention uniquely to ethical boundaries, conceptual frameworks, national memory, and identity and [...] offers profound access to the cultural forces and attitude that shape the civilization.

Garrity (1981, p. 41) demuestra cómo la introducción de películas en el currículo incrementa el interés de los estudiantes, y cómo los debates acerca de una película se alejan de los diálogos artificiales que pueden surgir en clase. Los beneficios de emplear películas en el aula son evidentes, tal y como explica Chapple (2000, pp. 421-422):

[...] given students experience as film viewers, it becomes possible to develop highly student-centered programs and classroom activities [...] and [...] helps to extend learning beyond the limits of the classroom; students develop skills and interests that they can pursue through their lives, thus fulfilling and intrinsic desire to learn language as a tool [...] to talk, read and write about the world.

En definitiva, el cine resulta un recurso muy poderoso en la enseñanza de lenguas extranjeras ya que, secundando el actual paradigma de la Pragmática, incrementa en los estudiantes las distintas competencias comunicativas (lingüística, discursiva, estratégica, sociolingüística, socio-cultural y afectiva), tal y como hemos demostrado a lo largo de la investigación.

Este trabajo doctoral es sólo un boceto de cómo se puede trabajar en el aula universitaria con el cine. En futuras investigaciones usaremos el cine no sólo como vehículo de enseñanza de una segunda lengua sino, también, como fuente de aprendizaje de las diferentes áreas de contenido que integran el Grado de Estudios Ingleses, como pueden ser sus literaturas.

9.1 CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Con este trabajo doctoral hemos querido explotar otros materiales y recursos para la enseñanza universitaria de una segunda lengua especialmente las adaptaciones cinematográficas. A continuación hacemos un breve repaso de las conclusiones a las que hemos llegado en cada uno de los capítulos que componen esta Tesis Doctoral.

El capítulo sobre “El postmodernismo y los estudios de género” nos ayuda a contextualizar una obra desde la perspectiva de género. El postmodernismo es a la par conservador y subversivo, es la vuelta a la tradición y es la revolución final contra la misma, es la liberación del patriarcado y la reafirmación del mismo, etc. Así, pues, el postmodernismo es tanto innovador como tradicional.

Sin embargo, el feminismo nos enseña el mundo desde otro punto de vista. Ambas corrientes buscan el desarrollo de nuevos paradigmas de crítica social lejos de la filosofía tradicional, al igual que nuestro trabajo, que prueba que nuevos recursos, como el cine, pueden ser muy beneficiosos en el estudio de una segunda lengua.

El capítulo acerca de “La enseñanza del inglés como lengua extranjera” demuestra que la primera hipótesis de nuestro estudio es correcta, ya que a través de un método didáctico de lenguas integrado desarrollamos las diferentes estrategias de aprendizaje.

El titulado “Literatura y cine” muestra la conexión que hay entre estos dos medios y la infinidad de posibilidades que nos brindan en la enseñanza de una segunda lengua como, por ejemplo, el usar el arte literario del guión en contraposición a la novela, o las diferentes formas que el lector o el espectador tienen de dar sentido a sus experiencias a través de la página de un libro o de la gran pantalla. Al mismo tiempo probamos que tanto el cine como la literatura se pueden considerar como estudios interdisciplinarios y culturales. A su vez, en el capítulo sobre “La literatura y el cine desde una perspectiva de género” nos aporta el conocimiento necesario para probar la tercera hipótesis de nuestro estudio: El empleo de obras de escritoras y directoras cinematográficas reduce los estereotipos sexistas, al mismo tiempo que ayuda a validarlas y otorgarles el lugar que les corresponde.

El capítulo sobre “El cine como recurso para la enseñanza del inglés como lengua extranjera” demuestra desde una perspectiva teórica cómo el cine es un medio muy aconsejable para desarrollar todas las competencias comunicativas que el alumnado universitario necesita para dominar una segunda lengua.

El capítulo que aborda “La adaptación cinematográfica desde una perspectiva de género” prueba cómo una adaptación puede ser un recurso innovador y motivador para fomentar el aprendizaje de una segunda lengua, no sólo desde una perspectiva lingüística sino, también, cultural y de género.

Y por último, el capítulo “Discusión: El desarrollo de las competencias comunicativas en *Bridget Jones’s Diary*” ejemplifica cómo se pueden desarrollar las competencias comunicativas con propuestas prácticas de actividades usando la película de Helen Fielding.

9.1.1 REVISIÓN DE LAS HIPÓTESIS DE PARTIDA

El propósito de esta tesis doctoral era verificar las hipótesis de partida, que a continuación corroboramos:

- 1) Las diferentes estrategias de aprendizaje de los estudiantes de lenguas extranjeras sólo se pueden cubrir si se emplea una metodología didáctica integrada que contemple no sólo la perspectiva lingüística sino, también, la psicolingüística y la sociolingüística. En concreto, si se utiliza el cine

como recurso didáctico, se deben tener en cuenta los siguientes enfoques y métodos:

- Método Audio-visual (perspectiva lingüística)
- Enfoque Humanístico (perspectiva psicolingüística)
- Enfoque Comunicativo (perspectiva sociolingüística)

En este estudio hemos tenido en cuenta las tres perspectivas fundamentales en la adquisición de una segunda lengua: la lingüística, la psicológica y la social. Para ello nos hemos basado en los tres paradigmas que han servido de marco para el avance de la lingüística (el Estructuralismo, el Generativismo y la Pragmática), escogiendo de cada uno de ellos los métodos que mejor se adaptan al perfil del estudiante universitario de hoy en día.

La mayor aportación del Estructuralismo son las diferencias y semejanzas estructurales entre la lengua materna y la lengua meta, de forma que los estudiantes se benefician de las similitudes y prestan mayor atención a las diferencias.

También secundamos al Generativismo con respecto a los errores que se cometen durante el aprendizaje de una segunda lengua, pues nos indica en qué etapa del aprendizaje se encuentra el alumnado. Los estudiantes universitarios deben ser conscientes de que los errores forman parte del proceso de aprendizaje.

Sin embargo, es la Pragmática el paradigma en el que se basa principalmente en esta investigación, pues su objetivo es analizar el uso del lenguaje a través de una metodología interpluridisciplinar, de forma que podamos cubrir todas las formas de aprendizaje de los estudiantes. Este paradigma se caracteriza por presentar un “input” comprensible, que esté contextualizado y sea de su interés, lo que importa es el mensaje y no su forma. Por su lado, el alumnado producirá un “output” cuando se sienta preparado para ello. El cine resulta un recurso muy beneficioso, precisamente porque libera al estudiante de gran parte del estrés que puede padecer al comunicarse en una segunda lengua, ya que lo motiva a expresar sus opiniones. Asimismo, las películas ayudan a entender y adquirir factores extralingüísticos, tan importantes para la Pragmática, que determinan el uso del lenguaje. Por otra parte, también refleja dialectos, sociolectos y distintos registros, elementos esenciales a la hora de aprender una segunda lengua. La Pragmática ofrece enfoques y métodos que fomentan y mejoran las capacidades del alumnado, especialmente el, a través del cual los alumnos pueden interactuar continuamente. La siguiente tabla muestra los principales paradigmas lingüísticos y supuestos teóricos sobre los que se basa este trabajo doctoral, sirviendo, así de conclusión teórica sobre el proceso de investigación que hemos llevado a cabo.

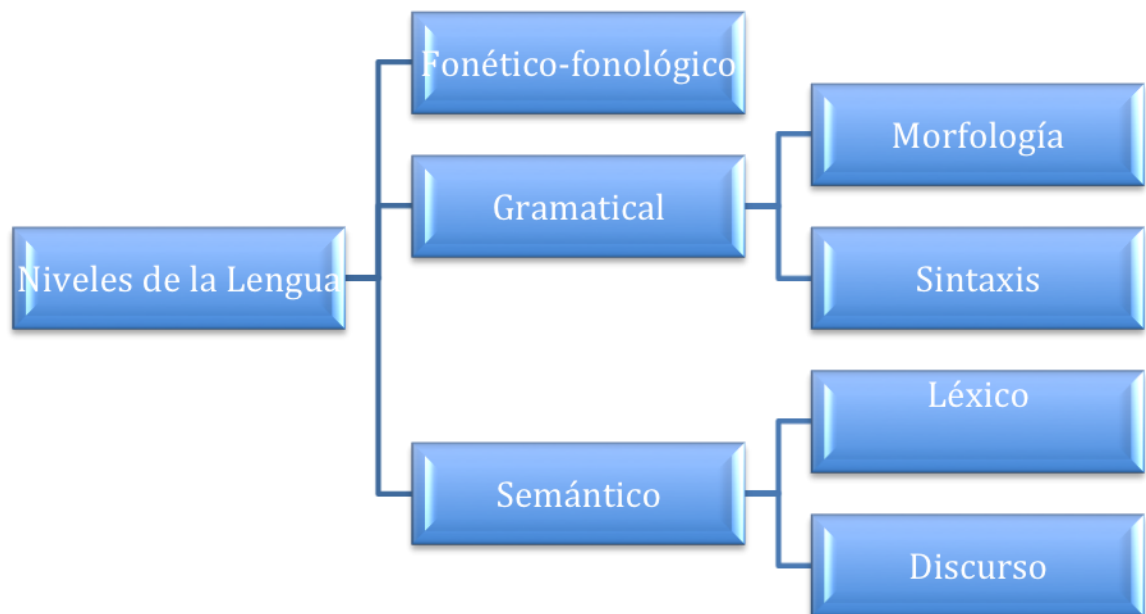
PRINCIPALES PARADIGMAS Y TEORÍAS LINGÜÍSTICAS

Paradigmas lingüísticos	Estructuralismo	Formas lingüísticas
	Generativismo	Formación del lenguaje
	Pragmática	Uso de la lengua en contexto
Marco teórico de la Tesis Doctoral	Enfoque Humanístico	Método Natural de Krashen
	Enfoque Comunicativo	Aprendizaje Cooperativo
		Instrucción basada en el contenido
		Input Estructurado

2) A través de adaptaciones cinematográficas se pueden aprender más fácilmente no sólo la competencia lingüística, discursiva, estratégica, sociolingüística y socio-cultural del inglés sino, también, la afectiva, pues aumenta su motivación.

Nuestra propuesta era comprobar cómo una película puede resultar muy útil en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para desarrollar las seis competencias comunicativas, al igual que las cuatro destrezas lingüísticas: leer, escribir, hablar y escuchar.

Con respecto a la competencia lingüística, podemos afirmar que al enseñar una lengua extranjera debemos prestar atención a los diferentes niveles lingüísticos (fonético-fonológico, gramatical y semántico), y el cine es el medio ideal para ello.



Para trabajar el nivel fonético-fonológico hemos analizado escenas específicas de la película *Bridget Jones's Diary*, comparando variedades lingüísticas a través de la banda sonora de la película, prestando atención al acento, al ritmo y a la entonación; todo esto, al encontrarse dentro de un contexto, resulta un material motivador. En el Anexo I hemos desarrollado una serie de actividades para poner en práctica en el aula, tales como discriminar entre palabras que suenan similares, encontrar errores o transcribir fonéticamente un extracto de la novela.

El dominio del nivel gramatical es fundamental para que el estudiante llegue a alcanzar una buena competencia comunicativa en la segunda lengua. Además le permitirá expresar sus opiniones de forma creativa y autónoma. Una forma extraordinaria de adquirir este nivel, es a través del cine, ya que el estudiante analizará los elementos lingüísticos dentro de un contexto. Además, el alumno trabaja simultáneamente los tres niveles lingüísticos, pues el cine hace que el estudiante vea los distintos niveles formando parte de un todo que puede ser visionado y oído. Este medio encaja a la perfección con el perfil de estudiante del siglo XXI, que necesita ver, escuchar e interactuar con lo que aprende, comprobando su utilidad.

También hemos confeccionado un corpus de actividades para trabajar el nivel gramatical, entre las que encontramos separar frases, distinguir los diferentes componentes de una oración y visionar una escena sin sonido para

averiguar los diferentes tiempos verbales. Obviamente, en estas actividades no sólo se practica el nivel gramatical sino, también, el léxico y el discurso.

Por último, con respecto al nivel semántico, podemos decir que a la hora de aprender léxico es muy importante tener en cuenta aspectos socio-culturales y sociolingüísticos. En este nivel las actividades trabajan con palabras del argot británico y con gran cantidad de neologismos que la autora, Helen Fielding, acuña a lo largo de la novela.

Para el estudiante universitario es especialmente beneficioso prestar atención al análisis discursivo, porque le acercará al dominio pragmático de la segunda lengua. El cine es un marco incomparable para practicar y analizar los modelos discursivos, ya que las acciones verbales se encuentran enmarcadas en una situación y un contexto específicos.

Las actividades que hemos realizado para practicar esta competencia se encuentran en el Anexo II. Una actividad usa la técnica de “vision-off sound-on”, en la que los estudiantes tienen que escuchar la escena y, dependiendo del tipo de lenguaje usado, tienen que inferir el lugar donde se encuentran, la situación y la relación entre los personajes que participan en la misma. Otra de las actividades usa alguna canción de la banda sonora para que se adivine el título de la misma a través del vocabulario, de las estructuras lingüísticas empleadas y del contexto. Y, por último, también hemos confeccionado una actividad en la que se pretende que los estudiantes distingan el lenguaje adecuado para la

situación y la relación interpersonal entre los hablantes mediante frases clave de diferentes escenas que deberán contextualizar en la película o novela.

Es fundamental que el universitario sea consciente de sus propios procesos mentales durante la adquisición de una lengua, de esta forma aprenderá a ser un estudiante autónomo, y la enseñanza de estrategias puede contribuir a ello (Hsiao y Oxford, 2002). En la actualidad, el dominio de estrategias ocupa un lugar destacado en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que ayuda a conseguir una comunicación eficaz. En algunas de las actividades que hemos diseñado en el Anexo III para desarrollar esta competencia, los estudiantes tendrán que hacer uso de estrategias y decidir qué hubieran hecho o dicho en diferentes situaciones embarazosas a las que se enfrenta Bridget Jones.

Los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, las normas de cortesía, las diferencias de registro, así como el dialecto y el acento conforman la competencia sociolingüística. Todos estos elementos son esenciales para que el estudiante entienda en profundidad la lengua meta y al mismo tiempo sea entendido en ésta. El hablante que no domina ciertos aspectos relacionados con la sociedad y el sistema de valores de la comunidad de la lengua extranjera puede incurrir en comportamientos lingüísticos que el nativo no entienda o que le sean incongruentes; no se trata únicamente de enunciados gramaticalmente incorrectos, sino que además sean inapropiados para la situación. Estos aspectos sociolingüísticos son muy difíciles de enseñar fuera de una situación

real, y el cine nos brinda oportunidades únicas de mostrarlos dentro de su contexto.

En el Anexo IV hemos incluido una serie de actividades que trabajan con esta competencia sociolingüística, revisando todos los acentos que aparecen en la banda sonora de la película *Bridget Jones's Diary*, explicándose las particularidades de cada uno de ellos. Como las variedades más conocidas para los estudiantes son el inglés norteamericano y el británico, también se ha diseñado una tarea en la que se tratan sus diferencias. Asimismo, hemos querido prestar atención a las diferencias sociolingüísticas entre el inglés y el español, trabajando con una escena en versión original y otra doblada al español, en las que podemos comprobar el uso de diferentes refranes o registros en una misma situación.

Con respecto a la competencia socio-cultural, el cine posibilita el desarrollo de la consciencia inter-cultural, que implica la comprensión de la relación existente entre la cultura de origen y la cultura meta, tal y como señala el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001, pp. 22, 98). A saber, el cine permite comprender las semejanzas y las diferencias entre la cultura propia y la cultura representada en la película.

Para trabajar esta competencia socio-cultural hemos elaborado actividades de comparar la cultura española con la angloparlante (ver Anexo V). Para ello compararemos una escena similar en la novela de Austen con otras en la de Fielding y también en la película.

Halberstadt, Denham y Dunsmore (2001, p. 80) definen lo que ellos denominan la competencia social-afectiva como “the efficacious communication of one’s own affects, one’s successful interpretation and respond to others’ affective communications, and the awareness, acceptance, and management of one’s own affects”. La competencia afectiva comienza con la capacidad de ser capaz de identificar, ser responsable y aceptar emociones de todo tipo, al mismo tiempo que tener la habilidad de redireccionar los estados emocionales con conocimiento (Oasis, 2013). Es casi imposible comunicar algo sin transmitir sentimientos, debido a que las emociones son parte del proceso de comunicación. Por eso es fundamental contar con habilidades tanto para expresar las propias emociones como para entender las de nuestros interlocutors, ya que a veces de ello depende el éxito en la comunicación.

En la enseñanza de lenguas, los aspectos afectivos han sido durante mucho tiempo ignorados o minusvalorados. Sin embargo, en la actualidad son muchos autores, entre ellos Crick y Dodge (1994), Mayer y Salovey (1997), Saarni (1999), VanPatten y William (2007), los que están otorgando a la competencia afectiva la importancia que se merece.

La imágenes, el sonido, la puesta en escena, etc., causan diferentes reacciones y sentimientos que dejarán aflorar las emociones del alumnado, por eso consideramos que el cine es una de las mejores opciones para que el estudiante desarrolle la competencia afectiva. Para ello hemos diseñado algunas actividades en las que el objetivo principal es dejar emanar los sentimientos de

los estudiantes y ver cómo los controlan, al mismo tiempo que escuchan y entienden las emociones de sus compañeras y compañeros (ver Anexo VI).

Por todo ello, el cine resulta un instrumento muy beneficioso para la enseñanza de una segunda lengua, ya que a través de él se desarrollan todas las competencias comunicativas, tal y como propone el *Marco Común (2001)*. Asimismo, la explotación didáctica de películas permite el conocimiento del cine como producto artístico propio de una cultura. Las películas también facilitan el desarrollo de la competencia socio-cultural, incidiendo directamente en la mejora de la competencia comunicativa y de la consciencia intercultural, al igual que trabaja las competencias estratégicas y afectivas, que con gran frecuencia se quedan relegadas a un segundo plano o nunca se trabajan.

3) El empleo de adaptaciones cinematográficas de escritoras reduce los estereotipos sexistas, al mismo tiempo que ayuda a validar sus obras y otorgarles la visibilidad que se merecen.

En esta investigación hemos analizado el libro *Bridget Jones's Diary* de Helen Fielding, y su homónimo cinematográfico dirigido por Sharon Maguire, para ilustrar la perspectiva de género. En el fondo es toda una reivindicación tanto lingüística como social del papel de la mujer en la sociedad actual. Muestra a una mujer que se atreve a hablar de sus problemas cotidianos sin tapujos, y al hacerlos públicos adquieren un valor político. Además, no sólo emplea un lenguaje real, ideal para la enseñanza de una segunda lengua, sino que también crea nuevos vocablos para dar voz propia a las mujeres, siendo pionera de la

Chick Lit. Así pues, podemos decir que la Lingüística Aplicada estudia los problemas del lenguaje en el mundo real, el Postfeminismo aborda los problemas de las mujeres en el mundo real y esta tesis analiza a través de la novela los problemas de las mujeres y del lenguaje en el mundo real.

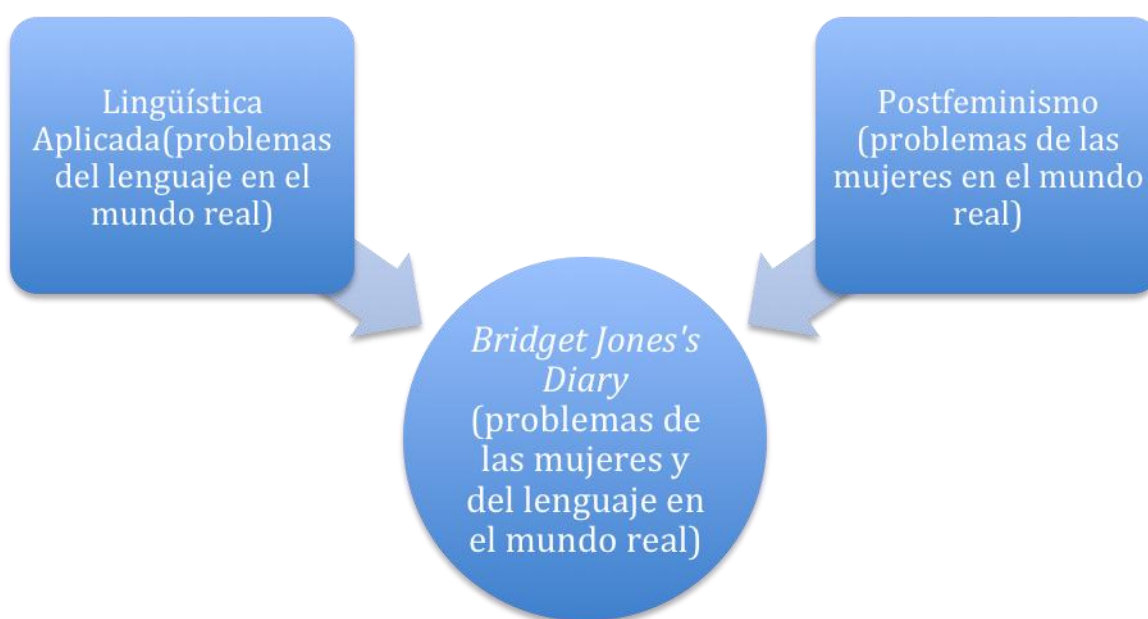


Figura: Fuente propia

Esta obra apunta “simultáneamente tanto a la situación socio-cultural del sujeto, como al universo teórico de la ficción literaria” (Russotto, 2004, p. 43). En efecto, Elaine Showalter (1977, p. 13) defiende que la escritura femenina se amolda a la estructura de la sociedad, por lo que propone varias clasificaciones:

1) *femenina*: que se adapta a la tradición y acepta el papel de la mujer tal como existe; 2) *feminista*: que se declara en rebeldía y polemiza; y 3) *de mujer*: que se concentra en el auto-descubrimiento. Así, pues, la obra que nos ocupa pertenece a la última categoría, ya que la protagonista se descubre hoy en día, y eso es lo que hace que esta novela sea actual y cercana a las mujeres de nuestra era. Esta pretende transformar lo tradicionalmente descalificado en un estilo expresivo propio. Lo que interesa a las autoras contemporáneas no es ya sólo contar sino hablar como mujeres, analizándose, planteando preguntas y descubriendo aspectos desconocidos o inexpressados. En conclusión, creemos que es fundamental que el alumnado acceda a obras fuera del canon tradicional, especialmente de mujeres, que le aportan nuevas perspectivas.

9.2 DISSERTATION SUMMARY IN ENGLISH

This PhD thesis was born from the hypothesis that nowadays the cinema is a beneficial pedagogical resource in Teaching English as a Foreign Language, because it provides not only linguistic but also sociocultural elements essential in the learning of a language. The context that has been selected for this investigation in Spain is the undergraduate degree in English Studies, in particular the subject of instrumental English. After presenting the hypotheses and concerns that lead to do this doctoral thesis, an explanation of the chapters will be included; highlighting key elements and a synopsis of the concluding results.

The final part of this study took place at the University of Minnesota (USA) with the purpose of obtaining the mention of International Doctorate. It was in this university where the last trends and studies about Chick Lit were investigated.

9.2.1 THESIS RESEARCH QUESTIONS

The purpose of this doctoral thesis is to prove the following hypotheses:

1) The students' different learning strategies, when learning a foreign language, can only be covered if we use an integrated learning methodology that contemplates not just the linguistic but also psycholinguistic and sociolinguistic approaches. In particular, if we use the cinema as a didactic resource, we need to take into account the following methods and approaches:

- Audio-visual Method (linguistic perspective)
- Humanistic Approach (psycholinguistic perspective)
- Communicative Approach (sociolinguistic perspective)

2) Through the cinema the students can better acquire not only linguistic, discursive, strategic, sociolinguistic and sociocultural competence in the English language but also affective competence, increasing their motivation.

3) The use of film adaptations of the works of women writers reduces sexist stereotypes, at the same time that it helps to bestow on these writers the place that they deserve.

9.2.2 THESIS OVERVIEW

This work does not adhere only to the teaching of a second language, but also to a gender perspective. Chapter II is dedicated to Postmodernism and Postfeminism. This chapter highlights the relationship between the two movements to which the novel and the movie that we have analyzed belong. Both movements appear as socio-political trends at the end of the 20th century; they try to develop approaches of social criticism far from those of traditional philosophy. While Postmodernism includes the innovative and the traditional, Postfeminism shows the world from a different perspective. Both movements are milestones for contextualizing the novel and the movie on which this work is based: Helen Fielding's book *Bridget Jones's Diary*, and its later adaptation to the cinema.

The primary objective of teachers is to motivate their students, awaking in them the curiosity of learning and to instill in students the intrinsic desire to investigate on their own. But what can motivate the university student of the new millennium? The answer is audiovisual media, in particular motion pictures, because they are the best representation of the use of a language in different contexts. Mermet (2009, p. 90) assures that reading books has decreased due to an increase use of television, the computer, the Internet and mobile phones. Thus is witnessed the progressive diffusion of "a culture of the screen" that leaves behind print media. Nowadays young people only care about the audiovisual, where "the legible is substituted by the visible".

Fernando Rodríguez de la Flor (2009, p. 66) also considers that we live in a time that places the image in the center of the social sphere. Modern life develops around the screen (Lipovetsky y Serroy, 2008); the visual and multimedia are part of our every day life. For this reason, the cinema is considered a suitable means for teaching a second language.

As a consequence of this technological revolution, teachers' and students' roles have changed. Foreign language teachers should incorporate different methods and strategies to motivate students, adapting them to the students' needs and encouraging them to be autonomous learners. Moreover, students are no longer the passive part of the learning experience rather; they are transformed into an active part.

All this is developed in chapter III, entitled "The Teaching of English as a Foreign Language," in which the different methods and approaches of teaching a second language are explained, with the purpose of using an integrated method in which students are the center of the learning. In the following table an overview of the past century's key methods and approaches have been included.

DIDACTIC METHODS AND APPROACHES

❖ **TRADITIONAL GRAMMAR**

Translation-Grammar Method

❖ **STRUCTURALISM**

Direct Method (Germany and France)

Situational Method (GB)

Audio-oral Method (USA)

Audio-visual Method (France)

❖ **GENERATIVISM**

Hypothetic-deductive Method

❖ **PRAGMATICS**

Notional/Functional Approach

Humanistic Approaches

Silent Way

Total Physical Response

Social Learning of the Language

Suggestopedia

Krashen's Natural Method

Communicative Approach

Cooperative Learning

Collaborative Learning

Instruction Based on Content

Task-Based Learning

Structured Input

21st Century Teaching Policies:

European Framework of Reference for Languages

European Portfolio of Languages

Content and Language Interactive Learning (CLIL)

The three paradigms that have served as a frame for the advances in linguistics Structuralism, Generativism and Pragmatics, are deeply analyzed.

Within Structuralism the focus will especially be in the North American trend (connected to the behaviorist theories of learning), because it is the method that has most influenced the teaching of languages, mainly through Leonard Bloomfield. According to Eddy Roulet (1975, p. 21), the structuralist grammars studied the language used by a particular community in a concrete time. What is interesting from this first approach are the structural differences and similarities between the first and the second language. In this way the students will take advantage of the similarities and pay attention to the differences. In the activities that have been designed on the movie adaptation the differences between the languages and their cultures will be compared, in accordance with contrastive linguistics.

According to Generativism we agree with Chomsky's idea (1971, p. 8) that the language is creative:

The speaker's ability to produce new sentences, sentences that are immediately understood by other speakers although they bear no physical resemblance to sentences which are familiar.

Another important question of this approach is that students can work on their errors in the second language, because through errors students demonstrate the varied stages of the learning process. Sometimes, the students refuse to speak

in the foreign language because they are afraid to make mistakes. For this reason it is fundamental that they assimilate that the mistakes are a natural part of the learning process.

However, this study is mainly based on Pragmatics, because it investigates the principles and structures that take part in language use, highlighting the context in which the sender addresses to a receiver in a determined place and time (Leech, 1980, p. 80). It is fundamental when teaching a second language that the student has consistent and immediate access to real-world language. The important thing when learning a language is to communicate and be understood, rather than produce perfect grammatical utterances. For this reason, it is fundamental to pay attention to the context in which communication takes place, so the appropriate register can be used. When a language is acquired, its culture, customs, traditions, etc. are also learned. The cinema pays attention to all of these extra-linguistic factors, which are extremely important for Pragmatics; notions such as communicative intention, verbal context, situation or knowledge of the world. Moreover, linguistic variety is not left behind, taking into account dialects, sociolects and idiolects, key elements when teaching a second language. For these reasons, the cinema will be the perfect background for its learning.

In addition, Pragmatics offers a great variety of approaches and methods that will help to cover all the learning needs of students and simultaneously improve

their capacities. Above all, this work will focus on the Communicative Approach, where the students can continuously interact with one another.

Many changes have occurred in the university system in the last years, as Europe tries to unify the teaching and learning of foreign languages through the Common European Framework of Reference for Languages. Teaching and learning are different activities that do not always go together. In fact, learning comes first in the new university programs, because they are centered on the learner, who is the protagonist of the learning process.

Chapter IV focuses on the relationship between literature and cinema, inseparable partners since the creation of motion pictures. The starting point is that the cinema is not an inferior art to literature; they are simply two different systems. In this section, teachers are encouraged to use movies as a didactic resource. This will be done by comparing the literary work with the movie; in this way, students enrich themselves and develop critical thinking.

In chapter V, "Literature and Cinema from a Gender Perspective," what women's literature is will be clarified, and feminist literary criticism and its different trends will be studied through its main works. All this is essential to deeply examine the novel and the movie that this work analyzes, *Bridget Jones's Diary*, and, at the same time, it will help to verify the third hypothesis of this study: how the use of female works and movies directed by women reduce sexist stereotypes.

In chapter VI, “The Cinema as a Resource in the Teaching of English as a Second Language,” it will be demonstrated why the use of the cinema in language teaching is so beneficial. New generations are comfortable working with a medium like the cinema, therefore movies generate an interest and motivation that are suitable for the learning process. Students feel relaxed and eager to share their opinions, which help them to easily assimilate linguistic and sociocultural components. The cinema turns out to be a powerful tool in the teaching of foreign languages because, following the Pragmatic approach, it develops the communicative competencies: linguistic, discursive, strategic, sociolinguistic, sociocultural, and affective.

In chapter VII, “Movie Adaptation from a Gender Perspective,” the reader will understand how the cinema is used as an educational tool, not only to teach a language but also to teach gender equality (Gispert, 2009, p. 13). In fact, the novel *Bridget Jones’s Diary*, by Helen Fielding, has been chosen because it is one of the works that best reflects the situation of Western women at the end of the 20th Century. It presents a woman who openly dares to talk about her daily problems, leaving the misconception that personal problems have to remain in the private sphere; thus, making the issues public they gain a political value (Millet, 1969). In fact, *Bridget Jones’s Diary* was considered one of the top ten novels that best defined last century society, in a survey conducted by the newspaper *The Guardian* (Crown, 2007).

Helen Fielding became famous after publishing a daily column in the British newspaper *The Independent*. This column talks about a thirty-something woman, Bridget Jones, who lived in London and worked in a publishing company. In 1996 the novel *Bridget Jones's Diary*, which depicts one year in the life of this character, was published. This book obtained the British Book Award, becoming a literary phenomenon, due both to its publication and movie success. In 1999 Fielding published a second novel with this same character, *Bridget Jones: The Edge of Reason*, which was also taken to the big screen in 2004.

The director of the movie, *Bridget Jones's Diary* (2001) was Sharon Maguire. In fact, she was chosen because of her great affinity with the writer, as Fielding wanted to make sure that the essence of the novel was not lost in the adaptation to the big screen, especially the irony and the transformation process that the main character went through, increasing her self-confidence and finding her place in the world.

Helen Fielding, for the adaptation of her novel, relied on the screenwriters Richard Curtis and Andrew Davies. In relation to Davies, Fielding loved his work as screenwriter in the miniseries for the BBC on *Pride and Prejudice* (1995) and *Middlemarch* (1994). On the other side, Curtis was also known for his movie scripts, such as *Four Weddings and a Funeral* (1994), *Notting Hill* (1998) and *Love Actually* (2003); Curtis is best known for his television series *Blackadder* (1982-1988) and *Mr. Bean* (1990-1995), being one of the comedy screenwriters with the most nominations and awards for his works.

In this way, the election of the director and the screenwriters allowed Fielding to keep the essence of the novel while also enriching it. Davies will give the literary touch to the screen adaptation, because many of the elements that we find in the movie align to Austen's work rather than to Fielding's. Curtis, on the other hand, contributes with the romantic comedy ingredient that will assure the success of the film.

After the presentation of the creators of the novel and the movie, the novel is contextualized as part of the Comic Diary genre, a very popular genre in the United Kingdom. It tries to express the main character's feeling through a diary with comic touches. A critique of the problems women have to face in society is shown using irony and humor.

Additionally, *Bridget Jones's Diary* is the first work included in the new literary genre called Chick Lit. This can be defined, from the literary criticism point of view, as a genre of women's fiction, directed to a female audience, with a particular narrative style. Chick Lit describes single women in their twenties and thirties, "navigating their generation's challenges of balancing demanding careers with personal relationships" (Cabot, 2003). Therefore this chapter goes into detail about the origins of this new genre, its varieties and its main characteristics, at the same time that it contrasts and differentiates it from the works that belong to the literary canon.

It is also included a section that explains the versatility of this genre in university classrooms. According to bell hooks (1994), teachers have "to be

willing to acknowledge a connection between ideas learned in university settings and those learned in life practices” (p.15).

The fact that Chick Lit forms part of the Postfeminist movement elicits the following questions: whether Chick Lit moves feminism forward, showing readers professional and powerful women or, on the other hand, if it represents the same patriarchal romantic narrative that feminists reject. Above all Chick Lit is mostly a realistic narrative, where the protagonist suffers a transformation and finds herself, all this seasoned with a comic and ironic touch; that is what differentiates it from the patriarchal romantic narrative. In addition, it is verified that the movie, *Bridget Jones’s Diary*, shows a Postfeminist background through different intertexts (Jane Austen’s novel and the television script series) developed by the screenwriters of the movie.

It was also necessary to dedicate another section to the men that took part both in the novel and the movie. Academics highlight that the male roles in movies addressed to women in the past were “clearly not chosen for their overly ‘masculine’ qualities [...] [Men] in the love story are what women would want them to be, [...] like themselves, [thus] the thematics of narcissism” (Doane, 1984, p. 116). On the other hand, *Bridget Jones’s Diary* suggests something different, the male protagonists of this novel, Hugh Grant and Colin Firth, show a more obvious eroticism.

The adaptation from the novel occupies another section. In fact, the great success of the movie is based on the plot and the narrative techniques of Jane Austen's novel *Pride and Prejudice*.

Finally, how *Bridget Jones's Diary* could be a great didactic resource for the Teaching of English as a Second Language is analyzed, showing how it can develop the six communicative competences and the four linguistic skills (see Appendices). In relation to the linguistic competence (that is comprised of phonetic, phonological, grammatical and semantic levels), the goal is that students examine different language levels paying attention to stress, rhythm and intonation, all these in a motivational context. Besides, the cinema is a wonderful way to acquire the grammatical level, because students can analyze the phrases or sentences within a context, and they can also work simultaneously with other language levels. In relation to the semantic level, the learning of the vocabulary of a second language has to be gradual (Bestard Monroig and Pérez Martín, p. 169), so that students can distinguish the different meanings that a word could have depending on sociocultural and linguistic factors, the context or the sex of the speaker.

There are still few studies that address the learning of a foreign language from the discursive level, for this reason this proposal will help the student to achieve a pragmatic domination of the second language. The cinema is an incomparable frame for practicing and analyzing the discursive models, because verbal actions take place in specific situations and contexts.

Canale and Swain (1980) were the first to include strategic competence into the communicative components. For them this competence is a mechanism that it is activated “to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence” (1980, p. 30). During the learning of a second language it is fundamental that the students are conscious of their own mental processes, so that they can become autonomous learners. These strategies nowadays occupy an outstanding place.

Sociolinguistic competence implies mastery of the linguistic markers of social relations, different registers, and varieties. All these elements are essential for the students to understand deeply the target language and, at the same time, to be understood in it. The cinema is an unbeatable tool that allows students to analyze all of the sociolinguistic aspects, which are very difficult to teach outside of real contexts. Through cinema, students can both listen to and visualize different registers, dialects, and accents.

The cinema also allows the development of an intercultural awareness¹⁹ and sociocultural competence, because it helps to understand the similarities and differences between the students’ own culture and the culture represented in the movie. Obviously, the cinema shows daily aspects of life using typical objects (clothes, housing, food), customs, habits, celebrations, rituals, etc.

¹⁹ Intercultural awareness implies the comprehension of the relation between the first language culture and the target language culture, according to the Common European Framework of Reference (*Marco común europeo de referencia para las lenguas*, 2001, pp. 22; 98).

Last but not least, it has been recognized that emotions are an important part of the communicative process. It is almost impossible to transmit something without communicating emotions. The cinema is one of the best options for students to develop this affective competence, because the images, sound, settings, etc. can trigger in each individual different reactions and feelings.

9.2.3 STUDY CONCLUSIONS

In this doctoral thesis it has been proven that the cinema is a beneficial didactic resource in the teaching of a second language. Cinema comprises not only linguistic but also sociocultural elements, which are fundamental in the learning of a language. Although present society is immersed in an audiovisual era, the transmission of knowledge gained through images continues to be undervalued. For this reason, the cinema, for its visual means of expression, has been somehow considered as an incomplete means of knowledge. However, this investigation demonstrates that the cinema is a very enriching resource, not only for the teaching of languages, but also for transmitting equality among sexes thus, claiming it as a valuable resource in university curricula.

The main characteristic of movies is that they present complete communicative situations. This means that communication is shown within a context, allowing students of a second language to easily perceive the factors that take part in the language and culture being expressed through the film. According to Champoux (1999, p. 207), the cinema is “an uncommonly powerful teaching tool,” because it shows ideas and situations that can only be expressed

through real life situations often analyzed and represented through motion pictures.

The combination of sounds and images is dynamic, immediate and accessible (Lonergan, 1984, p. 4). At the same time, the movies generate an interest and a motivation that create a suitable setting for learning. Summarizing, students are improving their linguistic skills, at the same time that they are assimilating the culture and developing intellectually. As Stephens asserts (2001, p. 22):

Film, with its ability to pack a two-hour period with plot, emotion, drama, events, images, and ideas draws attention uniquely to ethical boundaries, conceptual frameworks, national memory, and identity and [...] offers profound access to the cultural forces and attitude that shape the civilization.

In fact, Garrity (1981, p. 41) proves that the introduction of movies into the syllabus increased the students' interest and that the debates about the movie get away from the artificial dialogues that could arise in class. The benefits of using movies in the classroom are evident, as Chapple explains (2000, pp. 421-422):

[...] given students experience as film viewers, it becomes possible to develop highly student-centered programs and classroom activities [...] and [...] helps to extend learning beyond the limits of the classroom; students develop skills and interests that they can pursue through their lives, thus fulfilling and intrinsic desire to learn language as a tool [...] to talk, read and write about the world.

In conclusion, the cinema becomes a powerful tool in the teaching of a foreign language. According to the Pragmatic approach, it increases the students' different communicative competences (linguistic, discursive, strategic, sociolinguistic, sociocultural and affective), as has been proven in this work.

This doctoral thesis is an outline of how teachers can work with the cinema in the university classroom. In future investigations the cinema will be used not only as a vehicle to teach a second language, but also as a resource to learn the different content areas that compose the bachelor degree of English Studies, for example their literatures.

9.2.3.1 REVISION OF THE STUDY HYPOTHESES

The purpose of this doctoral thesis was to verify the hypotheses that were laid out at the beginning, and that are corroborated now:

1) The students' different learning strategies, when learning a foreign language, can only be covered if it is used an integrated learning methodology that contemplates not only the linguistic but also the psycholinguistic and the sociolinguistic approaches. In particular, if the cinema is used as didactic resource, the following methods and approaches need to be taken into account:

- Audio-visual Method (linguistic perspective)
- Humanistic Approach (psycholinguistic perspective)
- Communicative Approach (sociolinguistic perspective)

This study has considered the three fundamental perspectives in the acquisition of a second language: the linguistic, the psychological and the social. The methodology of this work is based on the three approaches that have been used as a framework for the development of the linguistic paradigms (Structuralism, Generativism and Pragmatics), selecting from them the methods that better fit the necessities of our university students.

The major contributions of Structuralism are the differences and similarities between the mother and the target language, so that students can benefit from the similarities and pay special attention to the differences.

This thesis also supports Generativism in relation to the errors that Spanish students make in English as a Second Language, because they indicate in which stage of the learning process the students are. The university students have to be aware that the errors are part of the learning process.

Nevertheless, it is the Pragmatic approach in which this investigation has mainly been supported, because its aim is to analyze the use of the language applying a multidisciplinary methodology, so that the university professor can cover all the various learning necessities that the students may have. The Pragmatic approach is characterized by the use of the comprehensible input, that is contextualized and of interest for the students; what is important is the message and not its form. At the same time, the students will produce the output whenever they are ready for it. Therefore, the cinema becomes the most suitable resource. The cinema reflects dialects, sociolects and different registers,

essential elements in the learning of a second language. On the other hand, it also helps to focus on extralinguistic factors, so important for Pragmatics, as they determine the use of the language. Pragmatics offers approaches and methods that fosters and improves the students' skills, especially the Communicative approach, in which students constantly interact. The following table exemplifies the main linguistic approaches and theoretical assumptions on which this doctoral thesis has been developed, and that could be used as theoretical conclusion of this investigation.

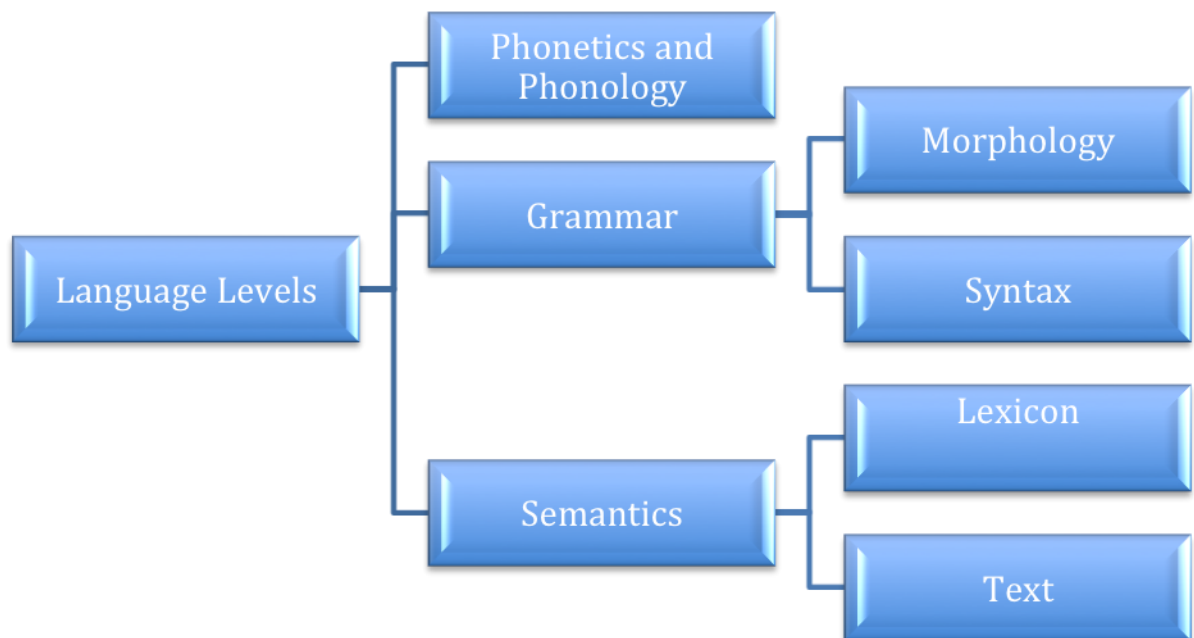
PARADIGMS AND LINGUISTIC THEORIES

PARADIGMS AND LINGUISTIC THEORIES		
Linguistic Paradigms	Structuralism	Linguistic Forms
	Generativism	Formation of Language
	Pragmatics	Use of the language in context
Theoretical Framework of the Thesis	Humanistic Approach	Krashen's Natural Method
	Communicative Approach	Cooperative Learning
		Content-based Instruction
		Structured Input

2) Through cinema the students can better acquire not only linguistic, discursive, strategic, sociolinguistic and sociocultural competence in the English language but also affective competence, increasing their motivation.

This proposal was to prove how the use of movies could become very useful in the Teaching of English as a Foreign Language developing the six communicative competences and the four linguistic skills: reading, writing, speaking and listening.

In relation to linguistic competence, it is essential to pay attention to the different linguistic levels (phonetic, phonologic, grammatical and semantic), while also teaching the various skills in an integrated manner.



To work with the phonetic and phonological levels, specific scenes of the movie *Bridget Jones's Diary* have been analyzed, paying special attention to stress, rhythm and intonation. This is extremely motivational material, due to the fact that it is within a context. In Appendix I, a series of activities to put into practice in the classroom such as discriminating words that sound similar, finding mistakes or transcribing phonetically an extract from the novel, has been developed.

The grammatical level is fundamental for the student to achieve a proficient competence in the second language. In addition, it will help students to express their opinions in a creative and autonomous way. An extraordinary way of improving this level is through the cinema, because the students are allowed to analyze the linguistic elements in their context. Meanwhile, the learners will work simultaneously with various linguistic levels, because the cinema makes the students see the different stages of language development as being part of a whole that can be seen and heard. The cinema fits in perfectly with the student's profile of the 21st century, due to the fact that students in this era often thrive when they are able to see, listen and interact with what they learn, verifying the utility of the motion picture.

A corpus of activities to master the grammatical level has been also designed. In order to analyze and distinguish the different components of a sentence, a technique called sound-off will be used, in which the students watch a scene without sound and then make conjectures about the type of language that it is

used. With this activity students will foster not only the grammatical but also the discursive level.

In relation to the semantic level, it is very important to take into account sociocultural and sociolinguistic aspects. In this level, the activities are focused on expressions from British slang and on the great number of neologisms that the writer, Helen Fielding, presented throughout the novel.

For university students it is especially important to pay attention to the analysis of the discourse, because it will help them to foster the pragmatic level of the second language. The cinema is an incomparable framework to practice and analyze the discursive models, because verbal actions are defined in different situations and contexts.

The activities that have been designed to practice the discursive competence are in Appendix II. One of the tasks uses the technique of vision-off sound-on, in which students have to listen to the scene without watching it and, depending on the type of language used, they have to infer where the scene is taking place, the situation and the relationship between the characters. Another activity employs a song from the soundtrack; during this activity the students will be asked to guess the title of the song and pay attention to the vocabulary, the linguistic structures and the context. Finally, there is an activity in which students have to distinguish the adequate language in every situation and the interpersonal relationship between the characters; they will demonstrate this by using key sentences given

from various scenes that they will then have to contextualize in the movie or the novel.

It is fundamental that university students be aware of their own mental processes during the acquisition of a foreign language, in order to become autonomous learners. For this reason, the teaching of strategies can be very beneficial (Hsiao y Oxford, 2002). Nowadays, the mastery of strategies occupies an important place in the learning of a second language, because these strategies help students to achieve a successful communication. In some of the activities that have been created in Appendix III to practice this competence the students will be asked to use their strategies to decide what they would have done or said, as if they were to encounter the various embarrassing situations similar to those Bridget Jones faced.

The speaker who does not master aspects related to the society and the community of the foreign language could fall into linguistic behaviors that the native speaker does not understand or that are inappropriate for a situation in particular. These sociolinguistic aspects are very difficult to teach outside real situations, and the cinema gives us a unique opportunity to teach them in their contexts.

In Appendix IV it has been included a series of activities that work with the sociolinguistic competence. All the accents that appear in the soundtrack of the movie *Bridget Jones's Diary* have been revised and explained. The best-known varieties for most of the English as a Foreign Language students are North

American and British English, for this reason an activity in which they can appreciate their differences has been designed. At the same time, the sociolinguistic differences between English and Spanish have been covered, using a scene in the original version and also dubbed into Spanish; in them students will check the use of different registers for the same situation.

In relation to the sociocultural competence, the cinema makes possible the development of an intercultural awareness that implies the comprehension of the relation between the students' own culture and the target culture, as the European Framework of Reference for Languages recommends. In this way, the cinema helps to understand the similarities and the differences between the own culture and the one represented in the movie.

To master this sociocultural competence it has been elaborated activities in which the Spanish and the English-speaking cultures are compared (see Appendix V). For example, the scene of Bridget Jones's birthday party will be discussed. The decoration, the menu, the music and the atmosphere of this type of parties will be dealt with. A scene in the movie will be also compared with the correspondent part of Austen's novel.

Halberstadt, Denham and Dunsmore (2001, p. 80) define what they call social-affective competence as "the efficacious communication of one's own affects, one's successful interpretation and respond to others' affective communications, and the awareness, acceptance, and management of one's own affects." Therefore, affective competence starts with the capacity to be able

to identify, be responsible for and accept emotions of all types. It is almost impossible to communicate something without transmitting feelings, because the emotions are part of the communication process. For this reason, it is fundamental to have skills to express the own opinions as well as to understand the ones from our interlocutor, because sometimes the success of the communication depends on that.

The affective aspects in the teaching of languages have long been ignored or undervalued. Nevertheless, nowadays there are many authors, such as Crick and Dodge (1994), Mayer and Salovey (1997), Saarni (1995), VanPatten and William (2007), who are bestowing upon affective competence the place it deserves.

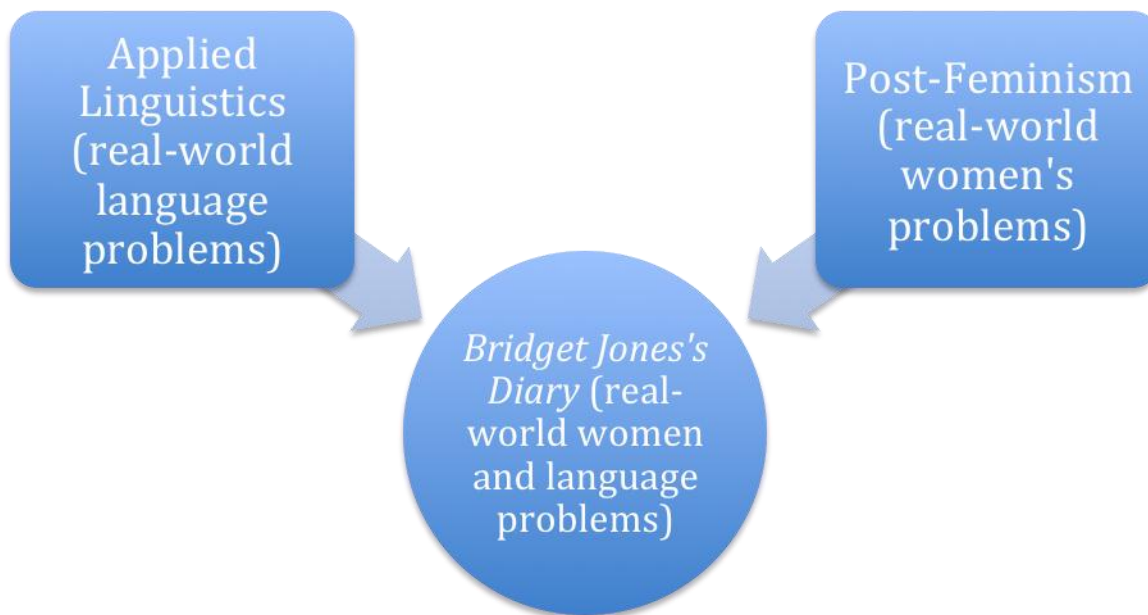
And the cinema is also one of the best options for the students to develop affective competence. Some activities in which the main objective is to leave the students' feelings flow and to understand how they control their emotions through language by listening to and interacting with their classmates' various emotions have been designed (see Appendix VI).

For all these reasons, the cinema is a really convenient tool for teaching a second language, because through it we can develop all the communicative competences the European Union recommends. The didactic exploitation of films makes us view the cinema as an artistic product belonging to a particular culture. The movies also facilitate the development of the sociolinguistic competence, having an impact on the improvement of discursive competence. And finally the

cinema works with strategic and the affective competences, that had been frequently set aside.

3) The use of film adaptations of the works by women writers reduces sexist stereotypes, meanwhile, helping to bestow on these films the place that they deserve.

In this PhD Thesis Helen Fielding's novel *Bridget Jones's Diary* and its cinematographic homonym directed by Sharon Maguire have been analyzed, in order to investigate a gender perspective. It has been discovered that it is a vindication, not only linguistically but also socially of women's role in current society. This novel presents a woman who dares to talk honestly about her daily problems and, by speaking about them publicly, gives these problems political value. In addition, she uses not only real-world language, ideal for the teaching of a second language, but she also creates new words to give women their own voice, becoming pioneer of Chick Lit. Therefore, we could say that Applied Linguistics deals with real-world language problems, Post-Feminism deals with real-world women's problems, and this thesis deals through this work with real-world women and language problems.



Elaine Showalter (1977, p. 13) argues that women's writing adapts to the structure of the society, but she proposes different classifications: 1) feminine: that adapts to the tradition and accepts the role of the woman just the way it is; 2) feminist: that resists and argues; and 3) of woman: that focuses on the self-discovery. In this way, the novel that has been studied belongs to this last category, because the main character is discovering herself as a contemporary woman. What interests contemporary female writers is not only to tell a story but also to talk like women, analyzing, asking questions and discovering unknown aspects. To finish, it is fundamental that university students have access to

novels that are outside the traditional canon, more specially written by women, to discover new perspectives.

In conclusion, the cinema is a suitable instrument for the university teaching of a second language. Through the use of cinema, the communicative competences are developed, as the Common European Framework of Reference for Languages (2001) recommends. The images found in the motion pictures facilitate the comprehension of the linguistic messages, which help in the development of the linguistic competence. Meanwhile, the language is presented in supposedly natural communicative contexts, what benefits the development of the sociolinguistic and discursive competences. In addition, the movie adaptations also provide foreign language culture. And finally, we cannot forget the ludic power of the cinema, a great source of motivation for students.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel (1972): *Teoría de la literatura*. Madrid, Gredos.
- ALCARAZ VARÓ, Enrique (1990): *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy, Editorial Marfil.
- ALCARAZ VARÓ, Enrique, FUENTES DE LA ROSA, Carmen C., NICHOLAS, Michael, ECHEVARRÍA ROSALES, Carmen, CANTERA ORTIZ DE URBINA, Jesús, GONZÁLES LASO, M^a Pilar, MONTES, Pilar, SANTAMARÍA, Consuelo y PÉREZ LLEDÓ, M^a Luisa (1993): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid, Ediciones Rialp.
- AMAR RODRÍGUEZ, Víctor M. (2003): *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva, Grupo comunicar.
- APPLEWHITE, Ashton (1996): "An Interview with Helen Fielding", en Bookbrowse.com.
http://www.bookbrowse.com/author_interviews/full/index.cfm/author_number/236/helen-fielding. Consultado el 4 de febrero de 2013.
- ARNOLD, Jane (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge, University Press.
- ARNOLD, Jane y BROWN, D. (2000): "Mapa del terreno", en ARNOLD, J. (Ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge, University Press, pp. 23-32.
- ARNOLD, Jane y FONSECA MORA, M^a Carmen (2004): "Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective", en *International Journal of English Studies*, 4 (1), pp. 119-136.
- AROCENA, Carmen (2009): "De lo visible y lo invisible: Las primeras mujeres del cine español", en ARANDA, Daniel, ESQUIROL, Meritxell y SÁNCHEZ-NAVARRO, Jordi (Eds.): *Puntos de vista: una mirada poliédrica a la historia del cine*. Barcelona, Universitat Oberta Catalunya, pp. 153-74.

- ARRIAGA FLÓREZ, Mercedes (2003): “Literatura escrita por mujeres, literatura femenina y literatura feminista en Italia”, en *Entretejiendo saberes. Actas del IV Seminario de AUDEM*. Universidad de Sevilla.
- AUSTEN, Jane (1992): *Pride and Prejudice*. Hertfordshire, Wordsworth Classics.
- AVALOS, B. (2011): “Teacher Professional Development in Teaching and Teaching Education over Ten Years”, en *Teaching and Teaching Education*, 27, pp. 10-20.
- BACHMAN, L. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, University Press.
- BACHMAN, L. y PALMER, A (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford, University Press.
- BARRY, Dave (2006): “Helen Fielding is not Bridget”, en *Powell’s Book*, 10 de octubre.
- <http://www.powells.com/blog/interviews/helen-fielding-is-not-bridget-jones-by-dave/>. Consultado el 25 de septiembre de 2012.
- BBC NEWS (2003): “Fielding’s Spy Inspirations”, en *BBC News*, 7 de noviembre.
- <http://news.bbc.co.uk/2/hi/entertainment/3250413.stm>. Consultado el 5 de noviembre de 2012.
- (2013): “Bridget Jones vs Pride and Prejudice”, en *BBC News*, 28 de enero 2013.
- <http://www.bbc.com/news/entertainment-arts-21204956>. Consultado el 7 de marzo de 2014.
- BECK, Clive y MADOTT KOSNIK, Claire (2006): *Innovations in Teacher Education: A Social Constructivist Approach*. Albany (NY), State University of New York Press.

- BECKER, Edith, CITRON, Michelle, LESAGE, Julia y RICH, B. Ruby (1981): "Lesbians and Films", en *Jump Cut*, 24-25, pp. 17-21.
- BEJA, Morris (1979): *Film and Literature: an Introduction*. Nueva York (NY), Longman.
- BELTRAN, Elena, MARQUEIRA, Virginia, ÁLVAREZ, Silvia y SÁNCHEZ, Cristina (Eds.): *Feminismos, debates teóricos contemporáneos*. Madrid, Alianza Editorial.
- BENATI, Alessandro (2001): "A Comparative Study of the Effects of Processing Instruction and Output-based Instruction on the Acquisition of the Italian Future Tense", en *Language Teaching Research*, 5, pp. 95-127.
- BENGOECHEA, Mercedes (2003): "La comunicación femenina. Claves desde la perspectiva de género, para entender qué pasa cuando hablamos", en Emakunde: *Las mujeres y el lenguaje*, pp. 1-33.
- BERGALA, Alain (2007): *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona, Laertes Ed.
- BERMEJO GARCÍA, Lourdes (2005): *Gerontología educativa: Cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores*. Madrid, Editorial médica panamericana.
- BESTARD MONROIG, Juan y PÉREZ MARTÍN, M^a Concepción (1992): *La didáctica de la lengua inglesa. Fundamentos lingüísticos y metodológicos*. Madrid, Editorial Síntesis.
- BIALYSTOCK, E. (1990): *Communication Strategies*. Oxford, Blackwell.
- BLAIR, David y COLLINS, Peter (2001): "Language and Identity in Australia", en BLAIR, David y COLLINS, Peter (Eds.): *Varieties of English Around the World: English in Australia*. Amsterdam, John Benjamins Publishing, pp. 1-17.
- BLOOMFIELD, Leonard (2005)^{7a}: *Language*. Deli, Motilal Banardisass.

- BLUESTONE, George (1957): *Novels into Film*. Berkley y Los Angeles, University of California Press.
- BOBO, Jacqueline (1993): "Reading Through the Text: The Black Woman as Audience", en DIAWARA, Manthia (Ed.): *Black American Cinema*. Londres, Routledge, pp. 272-87.
- BOVENSCHEN, Silvia (1977): "Is there a Feminine Aesthetic?", en ECKER, Gisela (Ed.): *Feminist Aesthetic*. Boston, Beacon Press, pp. 47-48.
- BRETHMAN, Brenda (2006): "Chick Lit 101", en *NWSAction* 18, 1, p. 12.
- BRINTON, Donna M., SNOW, Marguerite Anne y WESCHE, Marjorie Bingham (1989): *Content-Based Second Language Instruction*. Nueva York (NY), Newbury House.
- BROUGHTON, Geoffrey, BRUMFIT, Christopher, FLAVELL, Roger, HILL, Peter y PINCAS, Anita (2002): *Teaching English as a Foreign Language*. Londres, Routledge and Kegan Paul Ltd.
- BROUSSARD, Meredith (2004): "Saving the World and Staying Stylish/ Fielding's Anti-Jones Heroine Fights Villains but Wears Good Shoes", en *San Francisco Chronicle*, 13 de junio,
- <http://www.sfgate.com/books/article/Saving-the-world-and-staying-stylish-Fielding-s-2749465.php>. Consultado el 14 de noviembre de 2012.
- BUCK, Marilyn (2000): *Procesamiento del lenguaje y adquisición de una segunda lengua. Un estudio de la adquisición de un punto gramatical en inglés por hispanohablantes*. Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- BURTLE, Pamela y DESAI, Jigna (2008): "Manolos, Marriage and Mantras", en *Meridians: Feminism, Race, Transnationalism*, 8, (2), pp. 1-31.

CABANILLES, Antonia (1988): "Crítica Literaria Feminista", en *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, 6-7, pp. 79-85.

CABOT, Heather (2003): "Chick Lit: Genre Aimed at Young Women Is Fueling Publishing Industry", en *abcnews.com*, 30 de agosto,

<http://abcnews.go.com/WNT/story?id=129475&page=1>. Consultado el 21 de noviembre 2012.

CANALE, Michael (1983): *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. Nueva York (NY), J. C. Richards y R. Schmidt W.

CANALE, Michael y SWAIN, Merrill (1980): "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", en *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.

CAMPOS PLAZA, Nicolás A. y ORTEGA ARJONILLA, Emilio (2005): *Panorama de la lingüística y la traductología*. Cuenca, Atrio.

CANDY, Philip C. (1991): *Self-Direction of Lifelong Learning*. San Francisco (CA), Jossey-Bass.

CARTMELL, Deborah y WHELEHAN, Imelda (2010): *Screen Adaptation. Impure cinema*. Nueva York (NY), Palgrave Macmillan.

CASSIDY, Michael F. y KNOWLTON, James Q. (1983): "Visual Literacy: A Failed Metaphor?", en *Educational Communication and Technology*, 31, pp. 67-90.

CASTRO, José Luis, COUTO, Pilar y PAZ, José María (Eds.) (1999): *Cien años de cine. Historia, teoría y análisis del texto fílmico*. Madrid, Visor.

CHAMPOUX, Joseph E. (1999): "Film as a Teaching Resource", en *Journal of Management Inquiry*, 8, 2, pp. 206-217.

- CHAPPLE, Curtis (2000): *Content Based Instruction in Hong Kong Student Responses to Film*. Oxford, Pergamon Press.
- CHATMAN, Seymour (1990): *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Madrid, Taurus.
- CHOMSKY, Noam (1975)^{4a}: *Selected Reading* (Editado por J.P. B. Allen y Paul Van Buren). Oxford, University Press.
- CHRISTIAN, Barbara (1989): "But What Do We Think We're Doing Anyway? The State of Black Feminist Criticism(s) or My Version of a Little Bit of History", en WALL, Cheryl A. (Ed.): *Changing Our Own Words: Essays on Criticism, Theory and Writing by Black Women*. New Brunswick (NY), Rutgers University Press, pp. 58-74.
- CIPLIJAIUSKAITÉ, Biruté (1988) *La novela femenina contemporánea (1970-1985): Hacia una tipología de la narración en primera persona*. Barcelona, Editorial Anthropos.1994.
- CIXOUS, Héléne (1989)^{2a}: "Le sexe ou la tête?", en CON DAVIS, Robert y SCHLEIFER, Ronald (Eds.): *Contemporary Literary Criticism: Literary and Cultural Studies*. Nueva York y Londres, Longman, pp. 479-491.
- CLAIR, René (1974): *Cine de Ayer, Cine de Hoy*. Las Palmas de Gran Canaria, Inventarios Provisionales.
- CLOUGH, Patricia Ticineto (1994): "The Hybrid Criticism of Patriarchy: Rereading Kate Millett "Sexual Politics", en *The Sociological Quarterly*, 35, 3, pp. 473-487.
- COBB, Shelley (2008): "Adaptable Bridget", en BOOZER, Jack (Ed.): *Authorship in Film Adaptation*. Austin, University of Texas Press, pp. 281-304.
- COLAIZZI, Giulia (Ed.) (1995): *Feminismo y teoría fílmica*. Valencia, Ediciones Episteme S.L.

COMPARATO, Doc. (1993): *La escritura del guión*. Madrid, IORTV.

CONRAD, Joseph (1897): *The Nigger of the Narcissus and Other Stories*. Londres, Penguin Modern Classics.

Consejo de Europa (1982): *Recommendation nº R(82)18 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages*. Estrasburgo, Consejo de Europa.

——— (1992): *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification* (Informe editado por B. North basado en el simpósio celebrado en Rüschnikon en 1991). Estrasburgo, Consejo de Europa.

——— (1996): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Draft 2 of a framework proposal. CC-LANG (95) 5 rev. IV. Estrasburgo, Consejo de Europa.

——— (1997): *European Language Portfolio: Proposals for Development*. CC-LANG (97)1. Estrasburgo, Consejo de Europa.

——— (1997): *Language Learning for European Citizenship: Final Report of the Project*. Estrasburgo, Consejo de Europa.

——— (1998): *Recommendation nº R (98)6 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages*. Estrasburgo, Consejo de Europa.

——— (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: University Press.

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

———(2003): *European Language Portfolio*.
http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main_pages/welcome.html. Consultado el 8 de mayo de 2011.

CONTRERAS DE LA LLAVE, Natalia (2007): “Mirar al extranjero que mira nuestro cine. Cine español en la clase E/LE”, en *Quaderns de cine*, 1, pp. 79-92.

COOKE, Rachel (2001): “Beyond Bridget”, en *The Daily Telegraph*, 7 de abril.
<http://bridgetarchive.altervista.org/fielding-cooke.htm>. Consultado el 19 de septiembre 2012.

COPPOCK, V., HAYDON, D. y RICHTER, I. (1995): *The Illusions of 'Postfeminism': New Women, Old Myths*. Abingdon, Taylor & Francis.

CORRIGAN, Timothy (1999): *Film and Literature: An Introduction and Reader*. Nueva Jersey, Prentice-Hall.

COTT, Nancy (1987): *The Grounding of Modern Feminism*. New Haven (CT), Yale University Press, pp. 4-5.

COYLE, Do, HOOD, Philip y MARSH, David (2010): *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, University Press.

CRICK, N. R. y DODGE, K. A. (1994): “A Review and Reformation of Social Information Processing Mechanisms in Social Children’s Adjustment”, en *Psychological Bulletin*, 115, pp. 74-101.

CROWN, Sarah (2007): “1984 ‘Is Definitive Book of the 20th Century””, en *The Guardian*, 2 de junio.
<http://www.guardian.co.uk/books/2007/jun/02/uk.hay2007authors>. Consultado el 19 de septiembre 2012.

CSIZÉR, Kata y DÖRNYEI, Zoltán (2005): “The Internal Structure of Language Learning Motivation and its Relationship with Language Choice and Effort”, en *Modern Language Journal*, 89 (1), pp. 19- 36.

CUDER DOMÍNGUEZ, Pilar (2003): “Crítica literaria y políticas de género”, *Feminismo y multidisciplinaredad*, 1, pp 73-86.

DASH, Julie (1992): *Daughters of the Dust*. Nueva York (NY), The New Press Ltd.

DE LA TORRE, Saturnino (1997): *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona, Octaedro.

DE VRIES, Hilary (2004): “Bridget Jones? No, It’s Jane Bond”, en *New York Times*, junio, p. 6.

DENZELL, Maureen (1998): “Eat, drink, diet”, en *The Boston Globe*, 26 de octubre.

http://bridgetarchive.altvista.org/eat_drink_diet.htm. Consultado el 28 de septiembre de 2012.

DÍAZ-DIOCARETZ, Myriam y ZAVALA, Iris M. (Coords.) (1993): *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana): I. Teoría feminista: discursos y diferencia enfoques feministas de la literatura española*. Barcelona, Anthropos.

DICKENS, Charles (2010): *A Tale of Two Cities*. Londres, Harper Press.

DIEZ ITZA, Eliseo (1992): “Gramática universal y adquisición del lenguaje: algunos problemas en torno a la investigación de la referencia anafórica infantil”, en *Psicothema*, 4, 2, pp. 469-477.

DOANE, Mary A. (1987): *The Desire to Desire: The Woman’s Film of the 1940s*. Bloomington (IN): Indiana University Press.

DOANE, Mary Ann, MELLENCAMP, Patricia y WILLIAMS, Linda (Eds.) (1984): *Re-vision: Essays in Feminist Film Criticism*. Frederick (Md.), University Publications of America and the American Film Institute.

DONAHUE, Deirdre (2003): "Publishers Put Their Faith in Churchified 'Chick Lit'", en *USA Today*, 30 de octubre.

http://usatoday30.usatoday.com/life/books/news/2003-10-29-church-lit_x.htm. Consultado el 30 de noviembre de 2012.

DÖRNYEI, Z. y THURRELL, S. (1991): "Strategic Competence and How to Teach It", en *ELT Journal*, 45 (1), pp. 16-23.

——— (1994): "Teaching Controversial Skills Intensively: Course Content and Rationale", en *ELT Journal*, 48 (1), pp. 40-49.

ECO, Umberto (1985a): *La definición del arte*. Barcelona, Martínez Roca D.L.

——— (1985b): "Reflections on The Name of the Rose", en *Encounter*, 64, 4 de abril, pp.7-19.

ECHEVARRÍA ROSALES, Carmen (1993): "Desarrollo del trabajo por tareas en el aprendizaje del inglés", en ALCARAZ VARÓ, Enrique et al.: *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid, Ediciones Rialp, pp. 190-206.

EISENSTEIN, Sergei (1986): *La forma del cine* (Traducción de María Luisa Guga). Madrid, Siglo XXI.

"Erotic book Fifty Shades of Grey become UK bestseller" (2012), en BBC, 19 de abril.

<http://www.bbc.co.uk/news/entertainment-arts-17769140>. Consultado el 25 de enero de 2014.

- ESTÉVEZ FORNEIRO, Reyes (1997): “Errores y omisiones en las traducciones al español del *Ulysses* de Joyce: Aspectos léxicos y gramaticales hiberno-inglés”, en VEGA, Miguel A. y MARTIN GAITERO, Rafael (Eds.): *Lengua y cultura: Estudios en torno a la traducción*. Madrid, Editorial complutense, pp. 571- 594.
- EURAB (2007): *Energising Europe’s Knowledge Triangle of Research, Education and Innovation through the Structural Funds* (EURAB 07.010). Bruselas, Consejo de Europa.
- EURYDICE (2006): *Content and Language Integrated Learned (CLIL) at School in Europe*. Bruselas, Eurydice.
- EZARD, John (2001): “Bainbridge Tilts at Chick Lit Cult: Novelist Says Bridget Jones Genre Is Just a Lot of Froth”, en *The Guardian*, 24 de agosto.
- <http://www.guardian.co.uk/uk/2001/aug/24/books.generalfiction>.
- Consultado el 10 de diciembre de 2012.
- FAERCH, G. y KASPER, C. (1983): “Plans and Strategies in Foreign Language Communication”, en FAERCH, G. y CASPER, C.: *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres, Longman, pp. 20-60.
- (1984): “Two Ways of Defining Communication Strategies”, en *Language Learning* 34 (1), pp. 45-47.
- FARLEY, A. P. (2001): “The Effects of Processing Instruction and Meaning-Based Output Instruction”, en *Spanish Applied Linguistics*, 5, pp. 57-94.
- FEEZ, Susan (1998): *Text-Based Syllabus Design*. Sydney, National Centre for English Teaching and Research.
- FERRISS, Suzanne (2006): “Narrative and Cinematic Doubleness: *Pride and Prejudice* and *Bridget Jones’s Diary*”, en FERRISS, Suzanne y YOUNG,

Mallory: *Chick Lit: The New Woman's Fiction*. Nueva York (NY), Routledge, pp. 71-84.

FERRISS, Suzanne y YOUNG, Mallory (2005): "A Generational Divide over Chick Lit", en *Chronicle of Higher Education*, 26 de mayo, p. 13.

——— (Eds.) (2006): *Chick Lit: The New Woman's Fiction*. Nueva York (NY), Routledge, pp. 253-256.

FIELDING, Helen (1996): *Bridget Jones's Diary: A Novel*. Nueva York (NY), Penguin Books.

——— (1999): "News Review: Are You Bridget Jones?", en *Daily Telegraph*, 20 de noviembre, p. 20.

——— (1999): *Bridget Jones's Diary: The Edge of Reason*. Nueva York (NY), Penguin Books.

——— (2001): "Useful Words and Phrases for Practical Living", en *Bridget Jones Online Archive*.

<http://bridgetarchive.altervista.org/glossary.htm>. Consultado el 4 de noviembre 2012.

FINEGAN, Edward (2008): *Language: Its Structure and Use*. Boston (MA), Thomson Wadsworth.

FLINT, THOM (2012): "Bridget Jones's Baby Due to Date Pushed Back", en *The Guardian*, 3 de febrero.

<http://www.guardian.co.uk/film/2012/feb/03/bridget-jones-baby-hugh-grant>.

Consultado el 4 de noviembre de 2012.

FONSECA MORA, M^a Carmen (2001): "La enseñanza de aspectos afectivos en el ámbito universitario", en *Revista de Enseñanza Universitaria*.

Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del inglés en las universidades andaluzas, nº extraordinario, pp. 83- 96.

——— (Ed.) (2002): *Inteligencias múltiples; múltiples Formas de Enseñar Inglés*. Sevilla, Mergablum.

——— (2005): “El componente afectivo en el aprendizaje de lenguas”, en BRADY, Imelda K., NAVARRO COY, Marta y PERIÑAN PASCUAL, Carlos (Eds.): *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. Murcia, Quaderna Editorial, pp. 55-77.

FRASER, Nancy y NICHOLSON, Linda J. (1988): “Social Criticism without Philosophy: An Encounter Between Feminism and Postmodernism”, en NICHOLSON, Linda J. (Ed.): *Feminism/Postmodernism*. Nueva York (NY), Routledge, pp. 19-38.

FRIEDBERG, Anne (1994): *Window Shopping: Cinema and the Postmodern*. Berkeley (CA), University of California Press.

GAINES, Jane (1990): “White Privilege and Looking Relations: Race and Gender in Feminist Film Theory”, en ERENS, Patricia (Ed.): *Issues in Feminist Film Criticism*. Indiana University Press, pp. 197-214.

GALLOWAY, Vernon (1998): “Constructing Cultural Realities: “Facts” and Frameworks of Association”, en HARPER, Jane, LIVELY, Madeleine y WILLIAMS, Mary (Eds.): *The Coming of Age of the Profession*. Boston (MA), Heinle y Heinle, pp. 129-140.

GARDNER, Howard (1983): *Frames of Mind*. Nueva York (NY), Basic Books.

——— (1993): *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Nueva York (NY), Basic Books.

GARNICA SILVA, Antonio (1998): “Lo que queremos decir cuando hablamos o el aspecto pragmático de la lingüística”, en ORO CABANAS, José Manuel y

- VALERA ZAPATA, Jesús (Coords.): *Diálogo de culturas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, pp. 45-55.
- GARRITY, Henry (1981): "The Feature-Length Film in the Foreign Language Classroom", en *ADFL Bulletin*, 12, 3, pp. 41-42.
- GAUDREAUULT, André y JOST, François (1995): *El relato cinematográfico*. Barcelona, Paidós.
- GERHARD, Jane (2005): "Sex and the City", en *Feminist Media Studies* 5, 1, pp. 37-40.
- GILL, R. (2007): "Postfeminist Media Culture: Elements of a Sensibility", en *European Journal of cultural Studies*, 10 (2), pp. 147-166.
- GEDULD, Harry M. (1981): *Los escritores frente al cine*. Madrid, Fundamentos.
- GILBERT, Sandra M. y GUBAR, Susan (1979): *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-century Literary Imagination*. New Haven (MA), Yale University Press.
- GIMFERRER, Pere (1985): *Cine y literatura*. Barcelona, Seix Barral, 1999.
- GIOVANNINI, A. (2000): *Profesor en acción, 1 – El proceso de aprendizaje*. Madrid, Edelsa.
- GISPERT, Esther (2009): *Cine, ficción y educación*. Barcelona, Laertes.
- GRAHAM, Carolyn (1993): *Small Talk: More Jazz Chants*. Oxford, University Press.
- GRAHAM, Paula (1995): "Girl's Camp? The Politics of Parody", en WILTON, Tamsin (Ed.): *Immortal, Invisible: Lesbians and the Moving Image*. Londres y Nueva York (NY), Routledge.
- GRAMLEY, Stephan y PÄTZOLD, Kurt- Michael (1992): *A Survey of Modern English*. Londres, Routledge.

- GREEN, Keith y LEBIHAM, Jill (1996): *Critical Theory and Practice: A Coursebook*. Londres, Routledge.
- GRIEGERICH, Heinz J. (1992): *English Phonology. An Introduction*. Cambridge, University Press.
- GUERRERO, Lisa (2006): "Sistahs Are Doin' It for Themselves: Chick Lit in Black and White", en FERRISS, Suzanne y YOUNG, Mallory: *Chick Lit: The New Woman's Fiction*. Nueva York (NY), Routledge, pp. 87-102.
- GUIJARRO OJEDA, J.R. (2004): *Attitudes and Motivation in Second and Foreign Language Learning*. Granada, Repografía Digital.
- HALBERSTADT, Amy G., DENHAM, Susanne A. y DUNSMORE, Julie C. (2001): "Affective Social Competence", en *Social Development*, 1, 1, pp. 79-119.
- HANSEN, Miriam (1991): *Babel and Babylon: Spectatorship in American Silent Film*. Cambridge (MA), Harvard University Press.
- HAREL, Yossi (1992): "Teacher Talk in the Cooperative Learning Classroom", en KESSLER, Carolyn (Ed.): *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. Nueva York (NY), Prentice Hall, pp. 153- 162.
- HARZEWSKI, Stephanie (2005): "Tradition and Displacement in the New Novel of Manners", en YOUNG, Mallory y FERRIS, Suzanne (Eds.): *Chick Lit: The New Woman's Fiction*. Nueva York (NY), Routledge, pp.29-46.
- (2011): *Chick-Lit and Postfeminism*. Charlottesville (VA), University of Virginia Press.
- HASKELL, Molly (1973): *From Reverence to Rape: The Treatment of Women in the Movies*. Chicago (IL), University of Chicago Press.
- (2001): "The Innocent Ways of Renee Zellweger", en *New York Times*, 8 de abril.

<http://www.nytimes.com/2001/04/08/movies/film-the-innocent-ways-of-renee-zellweger.html?pagewanted=all&src=pm>. Consultado el 17 de enero de 2013.

HASSAN, Ihab (1985): "The Culture of Postmodernism", en *Theory, Culture and Society*, 2, pp. 119-132.

"Helen Fielding: Beyond Bridget" (2003), en *The Independent*, 5 de octubre. <http://www.independent.co.uk/news/people/profiles/helen-fielding-beyond-bridget-582224.html>. Consultado el 26 de octubre de 2012.

"Helen Fielding" (2008), en *The Guardian*, 22 de julio. <http://www.guardian.co.uk/books/2008/jun/12/helen.fielding>. Consultado el 21 de septiembre de 2012.

HERNÁNDEZ CAMPOY, Juan Manuel (1999): *Geolingüística. Modelos de interpretación geográfica para lingüistas*. Murcia, Universidad de Murcia.

——— (2001): "La Competencia sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras", en *Cuadernos de filología inglesa*, 9, 2, pp. 105-123.

HERNANDO REAL, Noelia y OZIEBLO, Barbara (Eds.) (2012): *Performing Gender Violence: Plays of Contemporary American Women Dramatists*. Nueva York (NY), Palgrave Macmillan.

HEWETT, Heather (2006): "You Are Not Alone: The Personal, the Political, and the New Mommy Lit", en FERRISS, Suzanne y YOUNG, Mallory: *Chick Lit: The New Woman's Fiction*. Nueva York (NY), Routledge, pp. 119-140.

HICKEY, Raymond (2002): "Studying Varieties of English", en <https://www.uni-due.de/SVE/>. Consultado el 14 de marzo de 2014.

——— (2007): *Irish English: History and present-day forms*. Cambridge, University Press.

HOGUE, Warren, (1998): "Bridget Jones? She's Any (Single) Woman, Anywhere", en *The New York Times*, 1 de febrero.

<http://partners.nytimes.com/library/books/021798britain-bridget.html>.

Consultado el 28 de septiembre de 2012.

HOLEC, Henri (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford, Pergamon.

HOLT, Patricia (1979): "Turning Best Sellers into Movies", en *Publishers Weekly*, 22, pp. 36-40.

HOOKS, Bell (1991): *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics*. Londres, Turnaround.

——— (1992): *Black Looks: Race and Representation*. Londres, Turnaround.

——— (1994): *Teaching to Transgress*. Nueva York (NY), Routledge, pp. 29-30.

HOWATT, Anthony Philip Reid (1985)^{2a}: *A History of English Language Teaching*. Oxford, University Press.

——— (1987): "From Structural to Communicative", en *Annual Review of Applied Linguistics*, 8, pp. 14-29.

HSIAO, Tsung-Yuan y OXFORD, Rebecca L. (2002): "Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis", en *The Modern Language Journal*, 86, 3, pp. 368-383.

HUMM, Maggie (1994): *A Reader's Guide to Contemporary Feminist Literary Criticism*. Nueva York (NY), Harvester Wheatsheaf.

——— (1997): *Feminism and Film*. Edimburgo, University Press.

HUYSEN, Andreas (1984): "Mapping the Postmodernism", en *New German Critique*, 33, pp. 5- 52.

- IDIAZABAL, Itziar y LARRINGAN, Luis M. (2004): “La competencia discursiva. Una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo”, en *Actas del I Simposio de Bilingüismo y Educación Bilingüe en Latinoamérica*. Buenos Aires, Universidad de San Andrés, pp. 143-151.
- JAMESON, Fredric (1983): “Postmodernism and Consumer Society”, en FOSTER, Hal (Ed.): *Anti-Aesthetic: Essays in Postmodern Culture*. Port Townsend (WA), Bay Press. pp. 111-125.
- JARDINE, Alice A. (1985): *Gynesis: Configurations of Woman and Modernity*. Ithaca (NY), Cornell University Press.
- JAYAMANNE, Laleen (Ed.) (1995): *Kiss Me Deadly: Feminism and Cinema for the Moment*. Sidney, Power Publications.
- JEHLEN, Myra (1981): “Archimedes and the Paradox of Feminist Criticism”, en WARHOL, Robyn R. y HERNDL, Diane Price (Eds.): *Feminism and Anthology of Literary Theory and Criticism*. New Jersey, Rutgers University Press, pp. 75-96.
- JESPERSEN, Otto (1922): *Language, its Nature, Development, and Origin*. Londres, George Allen & Unwin.
- JERNIGAN, Jessica (2004): “Slingbacks and Arrows: Chick Lit Comes of Age”, en *Bitch*, Verano, pp. 68-75.
- JOHNSON, W. Joanna (2006): “Chick Lit Jr.: More Than Glitz and glamour for Teens and Tweens”, en FERRISS, Suzanne y YOUNG, Mallory: *Chick Lit: The New Woman’s Fiction*. Nueva York (NY), Routledge, pp. 141-158.
- KAPLAN, Ann E. (1974): “Popcorn Venus Analyzing the Fantasy”, en *Jump cut: a review of contemporary media*, 3, pp. 21-22.
- (1983): *Women and Film: Both Sides of the Camera*. Nueva York y Londres, Methuen.

KENNEDY, Elizabeth, A. (2001): “‘Cause Celeb’ Can’t Keep Up With Joneses”, en *The Mount Airy News*, 5 de marzo, p. 8B. http://news.google.com/newspapers?id=hpQ_AAAAIBAJ&sjid=5FUMAAAIBAJ&pg=4152,6388169&dq=cause+celeb+fielding&hl=en. Consultado el 24 de septiembre de 2012.

KOLODNY, Annette (1975): “Some Notes on Defining a Feminist Literary Criticism”, en *Critical Inquiry*, 2, 1, pp.75-92.

KÖVECSES, Zoltán (2000): *American English: An Introduction*. Peterborough (Ontario), Broadview Press,

KRAHNKE, Karl (1987): *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Nueva York (NY), Prentice Hall.

KRASHEN, Stephen (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nueva York (NY), Pergamon Press.

KRASHEN, Stephen D. y TERRELL, Tracy D. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, Pergamon.

KROLOKKE, Charlotte y SCOTT SORENSE, Anne (2006): “Three Waves of Feminism: From Suffragettes to Grrls”, en *Gender Communication Theories and Analyses: From Silence to Performance*. Thousand Oaks (CA), Sage, p. 24.

KUCZYNSKI, Alex (1998): “Dear Diary: Get Real”, en *The New York Times*, 14 de junio.

<http://www.nytimes.com/1998/06/14/style/view-dear-diary-get-real.html?pagewanted=all&src=pm> Consultado el 1 de octubre de 2012.

KUHN, Annette (1982): *Women’s Pictures: Feminism and Cinema*. Londres, Verso, 1994.

——— (1991): *Cine de mujeres: Feminismo y cine* (Traducción de Silvia Iglesias Recuero). Madrid, Cátedra.

De LAURETIS, Teresa (1984): *Alice Doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema*. Bloomington (IN), Indiana University Press.

——— (1987): *Technologies of Gender: Essays on Theory, Film and Fiction*. Bloomington (IN), Indiana University Press.

LANE, Cara (2003): "Film Reviews: *Bridget Jones's Diary*", en *Film and History*, 33, pp. 64-65.

LAVER, John (1994): *Principles of Phonetics*. Cambridge, University Press.

LABOV, William (1982): *The Social Stratification of English in New York*. Washington (D.C.), Georgetown University Press.

LEAVER, Betty Lou y STRYKER, Stephen B., (Eds.) (1997) *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. Washington, (D.C.), Georgetown University Press.

LEE, James L. y VAN PATTEN, Bill (1995): *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York (NY), The McGraw-Hill.

LEECH, Geoffrey (1980): *Semantics and Pragmatics*. Amsterdam, John Benjamins.

LEITCH, Vincent B. (1988): *American Literary Criticism from the thirties to the Eighties*. Nueva York (NY), Columbia University Press.

LERNER, Gerda (1975): "Placing Women in History: Definition and Challenges" en *Feminist Studies*, III, 1-2, pp.5-14.

LEVINSON, Stephen C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge, University Press.

- LIGHTBOWN, Patsy M. y SPADA, Nina (1999). *How Languages Are Learned*. Oxford, University Press.
- LIPOVETSKY, Gilles y SERROY, Jean (2008): *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona, Anagrama.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, Miriam (2000): *Louisa May Alcott: La feminista tras los convencionalismos*. Dirigida por Barbara Ozieblo. Universidad de Málaga.
- LONERGAN, Jack (1984): *Video in Language Teaching*. Cambridge, University Press.
- LORDE, Audre (1984): *Sister Outsider*. Trumansburg (NY), Crossing Press.
- LOZANOV, Georgi (1978): *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*. Nueva York (NY), Gordon y Breach.
- LUDUEÑA DE RUBINO, Nora y SOUZA DE PARIS, Lilia (2003): “La condición postmoderna”, en *monografias.com*.
- <http://www.monografias.com/trabajos13/reselyot/reselyot.shtml>. Consultado el 3 de julio de 2013.
- LYALL, Sarah (2013): “Will Have Small Glass of Wine: Helen Fielding’s Bridget Jones *Mad About the Boy*”, en *The New York Times*, 18 de octubre.
- http://www.nytimes.com/2013/10/20/books/review/helen-fieldings-bridget-jones-mad-about-the-boy.html?_r=0. Consultado el 7 de marzo de 2013.
- LYOTARD, Jean-François (1984): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis (MN), Universidad de Minnesota Press.
- MACARO, Ernesto (1997): *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Bristol, Modern Language in Practice.

MADFES, Irene (2004): “Autonomía y afiliación. El rol de los marcadores conversacionales como ‘índices’ de género”, en BRAVO, Diana y BRIZ, Antonio (Eds.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel Lingüística, pp. 323-338.

MALEKI, A. (2007): “Teachability of Communication Strategies: an Iranian Experience”, en *System*. 35 (4), pp. 583-594.

——— (2010): “Techniques to Teach Communication Strategies”, en *Journal of Language Teaching and Research*, 1, 5, pp. 640-646.

MALI, Z. O. (2007): *Exploring Communication Strategies Use by Learners of Isizulu in Synchronous Computer-mediated Communication (S-CMC)*. Unpublished PhD. Dissertation. Iowa University.

MARINS DE ANDRADE, Paulo R. y GUIJARRO OJEDA, Juan R. (2010): “Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil”, en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48 (1), pp. 51-74.

MARSH, David, MALJERS, Anne y HARTIALA, Aini-Kristiina (2001): *Profiling European CLIL Classrooms*. Universidad de Jyväskylä.

MAST, Gerald, COHEN, Marshall, BRAUDY, Leo (Eds.) (1992): *Film Theory and Criticism*. Oxford, University Press.

MATUTE MARTÍNEZ, Cristina (2005): “Consideraciones sobre la metodología en la enseñanza de la fonética y la fonología del español/LE”, en Congreso de ASELE, actas XVI, Centro Virtual Instituto Cervantes, pp. 469-476.

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/default.htm.

Consultado el 12 de marzo de 2014.

- MAYER, J. D. y SALOVEY, P. (1997): "What Is Emotional Intelligence?", en SALOVEY, P. y SLUYTER, D. J. (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. Nueva York (NY), Basic Books, pp. 3-25.
- MAYNE, Judith (1988): *Private Novels, Public Films*. Athens (GA), University of Georgia Press.
- MAZZA, Cris (2006) "Who's Laughing Now? A Short History of Chick Lit and the Perversion of a Genre", en FERRISS, S. y YOUNG, M. (Eds.): *Chick lit: The New Woman's Fiction*. Nueva York y Londres, Routledge, pp. 1-28.
- MCDOWELL, Lesley (1999): "Bridget's still a hit single", en *Herald*, 2 de diciembre.
- <http://www.highbeam.com/doc/1P2-23770228.html>. Consultado el 3 de octubre de 2012.
- MCROBBIE, Angela (2004): "Feminist and the Socialist Tradition ... Undone? A Response to Recent Work by Judith Butler", en *Cultural Studies* 8, 4, pp. 503-522.
- MEDHURST, Andy (1991): "Batman, Deviance and Camp", en PEARSON, Roberta E. y URICCHIO, William (Eds.): *The Many Lives of the Batman: Critical Approaches to a Superhero and His Media*. Londres, BFI Publishing.
- MERMET, Gerard (2009): *Francoscopie 2010: Tout sur le Français*. París, Larousse.
- MILL, John Stuart y MILL, Harriet Taylor (1970): "The Subjection of Women", en ROSSI, Alice S. (Ed.): *Essays on Sex Equality*. Chicago, University Press, pp. 123-239.

MILLARD, Elain, "French Feminism", en MILLS, Sara, MILLARD, Elain y SPAULL, Sue (1989): *Feminist Readings/ Feminists Reading*. Hemel Hempstead, Harvester Press, pp. 153-185.

MILLET, Kate (1969): *Sexual Politics*. Londres, Rupert Hart-Davis.

MILROY, Leslie (1980): *Language and Social Networks*. Oxford, Basil Blackwell Publisher.

MIQUEL LÓPEZ, Lourdes (2004): "La subcompetencia sociocultural", en SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y SANTOS GARGALLO, Isabel (Eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2 y LE*. Madrid, SGEL, pp. 511-533.

MIRANDA UBILLA, Horacio (2000): *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras*. Universidad de Valladolid.

MITCHELL, R. & MYLES, F. (2004). *Second Language learning Theories*. Londres, Hodder.

MOERS, Ellen (1976): *Literary Women*. Nueva York (NY), Doubleday and Company.

MOI, Toril (1988): "Feminism, Postmodernism, and Style: Recent Feminist Criticism in the States", en *Cultural Critique*, 9, pp. 3-22.

——— (2002)^{2nd}: *Sexual / Textual Politics*. Londres, Routledge.

MONK, Claire (2000): "Men in the 90s", en MURPHY, Robert (Ed.): *British Cinema of the 90s*. Londres, BFI, pp. 156-166.

MONTGOMERY, Rian (2006): "What is Chick-Lit", en *ChickLitBooks*.

<http://chicklitbooks.com/what-is-chick-lit/>. Consultado el 8 de octubre de 2012.

MONTRELAY, Michèle (1977): *L'Ombre et le nom*. París, Minuit.

MOORE, Bruce (2001): "Australian English and Indigenous Voices", en BLAIR, David y COLLINS, Peter (Eds.): *Varieties of English Around the World: English in Australia*. Amsterdam, John Benjamins Publishing, pp. 133-151.

MORALES GÁLVEZ, Carmen (2000): *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

MORRISON, Alan (2001): "Live and Let Diet", en *Total Film*, 52.

MOSKOWITZ, Gertrude (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Source on Humanistic Techniques*. Rowley (MA), Newbury House Publishers.

MOUNIN, Georges (1989)⁵⁰: *Historia de la lingüística: desde los orígenes al siglo XX*. (Traducción de Felisa Marcos). Madrid, Editorial Gredos.

MOUNT, Harry (2004): "Olivia Joules and the Ovearctive Imagination", en *The Telegraph*, 10 de noviembre.

<http://www.telegraph.co.uk/culture/books/3619646/Literary-life.html>.

Consultado el 12 de noviembre de 2012.

MULVEY, Laura (1989): "Visual Pleasure and Narrative", and 'Afterthoughts on "Visual Pleasure and narrative cinema" inspired by King Vidor's *Duel in the Sun* (1945)', en *Visual and Other Pleasures*. Londres, Macmillan.

——— (1990): "Visual Pleasure and Narrative Cinema", en ERENS, Patricia (Ed.): *Issues in Feminist Film Criticism*. Indiana, University Press, pp. 28-40.

MUNBY, Justice (1978): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge, University Press.

MUÑOZ LUNA, Rosa (2010): "Interlanguage in Undergraduates' Academic English: Preliminary Results from Written Script Analysis", en *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 19, pp. 60-73.

MURRAY, Paula (2004): "You Must Remember Kiss", en *Daily Record*, 11 de febrero.

<http://www.dailyrecord.co.uk/news/news/page.cfm?objectid=13937349&method=full>. Consultado el 18 de febrero de 2013.

NAGOWAH, L. & NAGOWAH, S. (2009): "A Reflection on the Dominant Learning Theories: Behaviourism, Cognitivism and Constructivism", en *International Journal of Learning*, 16 (2), pp. 279-286.

NAVARRO COY, Marta (2005): "La autonomía de aprendizaje: anatomía del concepto", en BRADY, Imelda K., NAVARRO COY, Marta y PERIÑAN, Carlos (Eds.): *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. Murcia, Quaderna Editorial, pp. 31-53.

NEGRA, Diane (2009): *What a Girl Wants? Fantasizing the Reclamation of Postfeminism*. Londres y Nueva York, Routledge.

NICHOLS, Bill (Ed.) (1985): *Movies and Methods: an Anthology*. Berkeley (CA), University of California Press.

NUSSBAUM CAPDEVILA, Luci (1994): "Tradición e innovación en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras", en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura. Enseñar lengua* 1 (1), pp. 85-93.

OBEDIENTE, Enrique (2007): *Fonética y Fonología*. Mérida, Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes.

O'GORMAN, Francis (2002): *The Victorian Novel*. Oxford, Blackwell Publishers.

- OLSEN, Roger y KAGAN, Spenser (1992): "About Cooperative Learning", en KESSLER, Carolyn (Ed.) *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. Nueva York (NY), Prentice Hall, pp. 1- 30.
- OMAGGIO HADLEY, Alice (2000): *Teaching Language in Context*. Nueva York (NY), Heinle.
- OSORIO, Oswaldo (1998): "De cómo el cine se convirtió en el padre de los escritores", en *Kinetospio*, 47, pp.7-12.
- OTERO BRAVO CRUZ, M^a Lourdes: (1998): "Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática?", en *Actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, Difusión, pp. 419-25.
- OWENS, Craig (1983): "Discourse of Others: Feminists and Postmodernism", en FOSTER, Hal (Ed.): *Anti-Aesthetic: Essays in Postmodern Culture*. Port Townsend (WA), Bay Press, pp. 57-82.
- OXFORD, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Nueva York (NY), Newbury House Publishers.
- (1997): "Interaction, Collaboration and Cooperation: Learning Languages and Preparing Language Teachers Introduction to the Special Issue", en *The Modern Language Journal*, 81, pp. 440-442.
- (2000): "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas", en ARNOLD, J.: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.
- PALTRIDGE, Brian (2006): *Discourse Analysis*. Londres, Continuum.
- PARKINSON DE SAZ, Sara M. (1980): *La lingüística y la enseñanza de las lenguas: Teoría y práctica*. Madrid, Empeño 14.

PASCUAL, Carlos (Eds.): *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. Murcia, Quaderna Editorial, pp. 31- 53.

PASTOR LLORCA, Alicia (2009): *El argot irlandés: Orígenes y características lingüísticas*. Publicaciones universidad de Alicante.

PATERSON, Harriet (1994): "Faminy with Luvvy Chit-chat: 'Cause Celeb'", en *The Independent*, 13 de agosto.

<http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/book-review--famine-with-luvvy-chitchat-cause-celeb--helen-fielding-picador-1499-pounds-1376052.html>. Consultado el 24 de septiembre de 2012.

PEARCE, Lynne (1989): "Sexual Politics", en MILLS, Sara, MILLARD, Elain y SPAULL, Sue (1989): *Feminist Readings/ Feminists Reading*. Hemel Hempstead, Harvester Press, pp.16-50.

PEÑA-ARDID, Carmen (1992): *Literatura y cine*. Madrid, Cátedra.

PÉREZ RIU, Carmen (2000): *La mujer victoriana en novelas inglesas contemporáneas y sus adaptaciones cinematográficas*. Universidad de Oviedo.

PINEDA CASTILLO, Francisco (2004): "Discourse Analysis and the Foreign Language Learner", en PINEDA CASTILLO, Francisco (Ed.): *An Integrating Approach to Applied Linguistics: Academic and Professional Insights*. Granada, Editorial Comares.

PLAZA, Juan F. (2010): "Introducción: Representaciones audiovisuales, identidad de género y transgresión", en SANGRO, Pedro y PLAZA, Juan F. (Eds.): *La representación de las mujeres en el cine y la televisión contemporáneos*. Barcelona, Laertes, pp. 29-38.

PRABHU, N. S. (1983): "Procedural Syllabuses", en READ, T.E. (Ed.): *Trends in Language Syllabus Design*. Singapore University Press, pp. 272-280.

“Productions Notes” (2001), en *Bridget Jones Diary. Press kit*. Universal City (CA), Universal Television & Networks Group.

PROJANSKY, Sarah (2001): *Watching Rape: Film and Television in Postfeminist Culture*. Nueva York (NY), University Press.

PUJALS, Gemma y ROMEA, María Celia (Coords.) (2001): *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*. Universidad de Barcelona.

RATHKE, Renee Scolaro (2001): “Bridget Jones’s Diary”, en *Pop Matters*.

<http://www.popmatters.com/pm/review/bridget-jones-diary>. Consultado el 17 de enero de 2013.

REID, J. (2000): “La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática”, en ARNOLD, J. (Ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.

REYNOLDS, Nigel (2000): “Bridget Jones’s Dates Make Even Her Creator Jealous”, en *The Telegraph*, 13 de abril.

<http://www.spring.net/karenr/mdbro/bjd2.html>. Consultado el 19 de febrero de 2013.

RICH, Adrienne (1971): “When We Dead Awaken: Writing as Re-Vision”, en *College English*, 34, 1, pp. 18-30.

RICH, B. Ruby (1990): “In the Name of Feminist Film Criticism”, en ERENS, Patricia (Ed.): *Issues in Feminist Film Criticism*. Indiana University Press, pp. 270-71.

RICHARDS, Jack C. y RODGERS, Theodore S. (2003)^{2a}: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, University Press.

RICHARDS, Jack C. (2008): “Second Language Teacher Education Today”, en *RELC*, 39(2), pp. 158-177.

RICHARDSON, Virginia (Ed.) (1997): “Constructivist Teaching and Teacher Education: Theory and Practice”, en *Constructivist Teacher Education: Building New Understanding*. Londres, The Falmer Press, pp. 3-14.

ROBINS, Robert H. (1990)^{3ª}: “Appendix. History of Linguistics”, en NEWMeyer, Frederick J. (Ed.): *Linguistics: The Cambridge Survey, Volume I. Linguistics Theory: Foundations*. Cambridge, University Press, pp.462-482.

——— (1997)^{4ª}: *A Short History of Linguistics*. Londres, Longman.

RODRIGUEZ DE LA FLOR, Fernando (2009): *Giro visual*. Salamanca, Delirio.

ROGERS, Carl (1961): *On Becoming a Person*. Boston (MA), Houghton-Mifflin.

——— (1969): *Freedom to Learn. A View of What Education Might Become*. Columbus (OH), Charles Merrill.

ROSEN, Marjorie (1973): *Popcorn Venus: Women, Movies and the American Dream*. Nueva York (NY), Avon.

ROULET, Eddy (1975): *Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching*. Londres, Longman.

——— (2000): *La description de l'organisation du discours*. París, Hatier.

RUBIN, Gayle (1975): “The Traffic in Women: Notes on the ‘Political Economy’ of sex”, en REITER, Rayna R. (Ed.): *Toward an Anthropology of Women*. Nueva York (NY), Monthly Review Press.

RUSSOTTO, Mária (2004): *Tópicos de retórica femenina*. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica.

SAARNI, C. (1999): *The Development of Emotional Competence*. Nueva York (NY), Guilford Press.

SALBER, Cecilia (2001): "Bridget Jones and Mark Darcy: Art Imitating Art ...Imitating Art", en *Jane Austen Society of North America*, 22, 1.

<http://www.jasna.org/persuasions/on-line/vol22no1/salber.html>.

Consultado el 21 de enero de 2013.

SALINAS MOÑIZ, Felicia (2011): "Teaching Resources – Chick lit", en *Feminist Teacher*, 22, 1, pp. 83-85.

SÁNCHEZ DUEÑAS, Blas (2009): *Literatura y feminismo: Una revisión de las teorías literarias feministas en el ocaso del siglo XX*. Sevilla, ArCiBel editores.

SÁNCHEZ NORIEGA, José Luis (2000): *De la literatura al cine*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.

SAVIGNON, S. J. (2007): "Beyond Communicative Language Teaching: What Is Ahead?", en *Journal of Pragmatics*, 39 (1), pp. 207-220.

SANDYS, John E. (1921)^{3a}: *History of Classical Scholarship II*. Cambridge, University Press, pp. 438-39.

"Sharon Maguire" (2013), en *Internet Movie Database*.
<http://www.imdb.com/name/nm0536632/>. Consultado el 9 de enero de 2013.

SHOWALTER, Elaine (1977): *A Literature of their Own. British Women Novelist from Bronte to Lessing*. Princeton, University Press.

————— (1979): "Towards a Feminist Poetics", en JACOBUS, Mary (Ed.): *Women Writing and Writing about Women*. Londres, Croom Helm, pp. 22-41.

————— (1981): "Feminist Criticism in the Wilderness", en *Critical Inquiry*, 8, 2, pp. 179-205.

————— (1982): “Comment on Jehlen”, en *Signs*, 8,1, pp.160-164.

————— (2003): “Licensed to Thrill”, en *The Guardian*, 8 de noviembre.

<http://www.guardian.co.uk/books/2003/nov/08/fiction.helenfielding>.

Consultado el 7 de noviembre de 2012.

SHRUM, J. L. y GLISAN, E. W. (2005) : *Teacher’s Handbook: Contextualized Language Instruction*. Boston (MA), Heinle.

SILVA ROS, María Teresa (2007): *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.

SIMPSON, Mark (1994): *Male Impersonators: Men Performing Masculinity*. Londres, Cassell.

SKEHAN, Peter (2001): “The Role of a Focus on Form during Task-Based Instruction”, en MUÑOZ LAHOZ, Carmen, CELAYA VILLANUEVA, M^a Luz, FERNÁNDEZ-VILLANUEVA, Marta, NAVÉS, Teresa y STRUCK, Oliver (Coord.): *Trabajos en Lingüística Aplicada*. Barcelona, AESLA, pp. 11-24.

SLATER, Lydia (1997): “Bridget Jones”, en *The Electronic Telegraph*, 30 de noviembre.

http://hem.passagen.se/lmw/bjd_helenfielding1.html. Consultado el 25 de septiembre 2012.

SMELIK, Anneke (2007): “Feminist Film Theory”, en COOK, Pam (Ed.): *The cinema book*. Londres, British Film Institute, pp. 49-504.

SMITH, Barbara (1977): *Toward a Black Feminist Criticism*. Brooklyn (NY), Out & Out Books.

- SMITH, Caroline (2007): *Cosmopolitan Culture and Consumerism in Chick Lit*. Nueva York (NY), Routledge.
- SNAUWAERT, Fabien (2010): *How to Learn English: A Guide to Speaking English like a Native Speaker*. Createspace.
- SORAN-PIVONT, Stéphanie (2009): "Comparison entre *Pride and Prejudice* et *Bridget Jones's Diary*", en *Le Roman Sentimental et ses Avatars dans le Roman Contemporain de Langue Anglaise*. Universidad de París, pp. 139-191.
- SPRINGER, Sally P. y DEUTSCH, George (1998): *Left Brain, Right Brain*. San Francisco (CA), W.H. Freeman.
- STACEY, Jackie (1994): *Star Gazing: Hollywood Cinema and Female Spectatorship*. Londres, Routledge.
- STAM, Robert (2000): "Beyond Fidelity: The Dialogics of Adaptation", en NAREMORE, James: *Film Adaptation*. New Brunswick (NJ), Rutgers University Press, pp. 54-76.
- STEMPLESKI, Susan y TOMALIN, Barry (2001): *Film*. Oxford, University Press.
- STEPHEN, Julie L. (2001): "Teaching Culture and Improving Language Skills through a Cinematic Lens: A Course on Spanish Film in the Undergraduate Spanish Curriculum", en *ADFL Bulletin*, 33, 1, pp. 22-25.
- STRYKER, Stephen y LEAVER, Betty (1993): *Content-Based Instruction in Foreign Language Education*. Washington (D.C.), Georgetown University Press.
- SWAIN, M. (1983): "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy", en RICHARDS J. C. y SCHMIDT, R. W. (Eds.): *Language and Communication*. Nueva York (NY), Longman, pp. 2-27.

TAILLEFER, Lidia (2004): “El lenguaje de las mujeres y su estudio en la historia de la Lingüística”, en MARTÍNEZ GARCÍA, Adela (Coord.): *Cultura, lenguaje y traducción desde una perspectiva de género*. Universidad de Málaga, pp. 135-159.

————— (2010): “The Didactics of Translation throughout History”, en KORNEEVA, L. (Ed.): *Linguistics and Cross-Cultural Communication: Current Issues*. Ekaterimburgo, Ural Federal University, pp. 257-262.

TARONE, E. (1977): “Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report”, en BROWN, H. D., YORIO, C. A. y CRIMES, R. H. (Eds.): *On TESOL 77: Teaching and Learning TSL*. Washington (WA), TESOL.

————— (1980): “Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage”, en *Language Learning* 30 (2), pp. 417- 431.

————— (1983): “Some Thoughts on the Notion of Communication Strategies”, en FAERCH C. y CASPER, G. (Eds.): *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres, Longman, pp. 61-74.

TARONE, E. y YULE, G. (1989): *Focus on the Language Learner*. Oxford, University Press.

TASKER, Yvonne (1993): *Spectacular Bodies: Gender, Genre and the Action Cinema*. Londres, Routledge.

TONG, Rosemarie (2009): *Feminist Thought: A More Comprehensive Introduction*. Philadelphia (PA), Westview Press, pp. 284-285.

TRAUGOTT, Maggie (1994): “Celebrity Consciences on Mercy Dash to Save the Starving: ‘Cause Celeb’”, en *The Independent*, 31 de julio.

<http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/book-review--celebrity-consciences-on-mercy-dash-to-save-the-starving-cause-celeb--helen->

fielding-picador-1499-1418046.html. Consultado el 24 de septiembre de 2012.

TRUDGILL, Peter (1974): *Sociolinguistics: An Introduction*. Middlesex, Penguin Books.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2005): “En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación en didáctica de la lengua”, en *Porta Linguarum*, 4, pp. 23-40.

TRUSS, Lynne (1999): “Bridget Jones: the Edge of Reason”, en *The Sunday Times*, 21 de noviembre.

TURAN, Kenneth (2001): “Keeping Up with Ms. Jones”, en *Los Angeles Times*, 13 de abril. <http://articles.latimes.com/2001/apr/13/entertainment/ca-50325>. Consultado el 17 de enero de 2013.

VAN EK, J. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol. I). Estrasburgo, Council of Europe.

VANPATTEN, Bill y CADIerno, Teresa (1993): “Input Processing and Second Language Acquisition: a Role for Instruction”, en *The Modern Language Journal*, 77, pp. 45-56.

VANPATTEN, Bill y WONG, Wynne (2003): “Processing Instruction and the French Causative: a Replication”, en VANPATTEN, Bill (Ed.): *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah (NJ), Erlbaum, pp. 97-118.

VANPATTEN, Bill y WILLIAMS, Jessica (2007): *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.

VAN ZOOENEN, Liesbet (1994): *Feminist Media Studies*. Londres, Sage.

VEZ, José Manuel (2000): *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Barcelona, Ariel.

VILÁ, Ruth (2003): “El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación”, en PERERA, J. (Ed.): *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per la diversitat*. Barcelona, ICE.

————— (2006): “La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: escuela de sensibilidad intercultural”, en *Revista de Investigación Educativa*, 24, 2, pp. 353-372.

VILLANUEVA ALFONSO, M^a Luisa (2005): “El portfolio europeo y el desarrollo de una competencia plurilingüe”, en BRADY, Imelda K., NAVARRO COY, Marta y PERIÑAN PASCUAL, Carlos (Eds.): *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*. Murcia, Quaderna Editorial, pp. 9- 30.

VILLANUEVA, Darío (1994): “Narrativa literaria y narrativa fílmica en *La colmena*”, en PEIRA, Pedro (Ed.): *Homenaje a Alonso Zamora Vicente*, vol. IV, Madrid, Castalia, pp. 421-438.

VYGOTSKY, Lev S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, University Press.

WALKER, Alice (1984): *In Search of Our Mothers' Gardens*. Londres, The Women's Press.

WALLACE, Michele (1993): “Race, Gender and Psychoanalysis in Forties Film: Lost Boundaries, Home of the Brave, and the Quiet One”, en DIAWARA, Manthia (Ed.): *Black American Cinema*. Londres, Routledge, pp. 257-71.

WALSH, John (2003): "Helen Fielding: From singletons to spies", en *The Independent*, 10 de noviembre.

http://en.covertimes.com/detail/the-independent-uk_2013-11-10.

Consultado el 3 de enero de 2014.

WALTZ, G. y BLEUER, Jeanne (1992): *Students' Self- Esteem: A Vital Element of School Success (Standards for Educational and Psychological Testing)*. Southfield (MI), American Counselling Association.

WEINBERG, Anna (2003): "She's Come Undone: Chick Lit Was Supposed to Be the Bright Light of Postfeminist Writing. What Happened?", en *Book*, julio-agosto.

<http://www.questia.com/library/1G1-104729745/she-come-undone-chick-lit-supposed-bright-light-postfeminist>. Consultado el 10 de diciembre de 2012.

——— (2003): "Make Your Own Chick-Lit Novel!", en *Book*, julio-agosto.

<http://www.questia.com/library/1G1-104729745/she-come-undone-chick-lit-supposed-bright-light-postfeminist>. Consultado el 10 de diciembre de 2012.

WELCH, Dave (2006): "Helen Fielding is not Bridget Jones", en *Powells.com*, 10 de octubre.

<http://www.powells.com/blog/interviews/helen-fielding-is-not-bridget-jones-by-dave/>. Consultado el 18 de enero de 2013.

WELLS, Juliette (2006): "Mothers of Chick Lit? Women Writers, Readers, and Literary History", en FERRIS, Suzanne y YOUNG, Mallory (Ed.): *Chick Lit: The New Woman's Fiction*. Nueva York (NY), Routledge, pp. 47-70.

WHELEHAN, Imelda (2005): *The Feminist Bestseller: From Sex and The Single Girl to Sex and The City*. Nueva York (NY), Palgrave Macmillan.

WHITE, Patricia (2000): "Feminism and Film", en HILL, John y CHURCH GIBSON, Pamela (Eds.): *Film Studies: Critical Approaches*. Oxford, University Press, pp. 115- 32.

WIDDOWSON, Henry G. (1972): "The Teaching of English as Communication", en *ELT*, 27,1, pp. 15-19.

WILKINS, David A. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford, University Press.

WILLEMS, G. (1987): "Communication Strategies and their Significance in Foreign Language Teaching", en *System* 15 (3), pp. 351-364.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge, University Press.

WILLIAMS, Raymond (1991): "Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory", en MUKERJI, Chandra y SCHUDSON, Michael (Eds.): *Rethinking Popular Culture: Contemporary Perspective in Cultural Studies*. Berkeley y Los Ángeles (CA), University of California Press, pp. 407-23.

WILLIS, Jane (1996): "A Flexible Framework for Task-Based Learning", en WILLIS, Jane y WILLIS, Dave (Eds.): *Challenge and Change Language Teaching*. Oxford, Heinemann, pp. 235- 256.

WILSON, Cheryl A. (2012): "Chick Lit in the Undergraduate Classroom", en *Frontiers*, 33, 1, pp. 84-100.

WOLF, Virginia (1929): *A Room of One's Own*. Nueva York (NY), Harcourt Brace Jovanovich, 1957.

WOOD, Gaby (2001): "A Bridget Just Far Enough", en *The Observer*, 4 de marzo.

<http://www.guardian.co.uk/film/2001/mar/04/features.review1>. Consultado el 18 de enero 2013.

YOUNG, Louisa (1999): "It Is Business as Usual in Bridget Jones Land", en *The Independent*, 24 de noviembre.

<http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/wednesday-book-its-business-as-usual-in-bridget-jones-land-1128284.html>. Consultado el 3 de octubre de 2012.

YU, Ming-chung (2011): "Learning How to Read Situations and Know What Is the Right Thing to Say or Do in an L2: a Study of Socio-Cultural Competence and Language Transfer", en *Journal of Pragmatics*, 43 (4), pp. 1127-1147.

ZANCAN, Marina (1998): *Il Doppio Itinerario della Scrittura. La Donna Nella Tradizione Letteraria Italiana*. Turín, Einaudi.

ZAVALA, Iris M. (1993): "Las formas y funciones de una teoría crítica feminista. Feminismo dialógico", en DÍAZ-DIOCARETZ, Myriam y ZAVALA, Iris M. (Coords.): *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana): I. Teoría feminista: discursos y diferencia*. Madrid, Anthropos.

ZIEGLER, Jack (2004): "Go bother your mother. She's only reading chick lit", en *New Yorker*, 28 de junio.

<http://www.art.com/products/p15063670452-sa-i6855117/jack-ziegler-go-bother-your-mother-she-s-only-reading-chick-lit-new-yorker-cartoon.htm>. Consultado el 13 de marzo de 2014.

11. ANEXOS

11.1 ANEXO I: ACTIVIDADES SOBRE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

1) NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO

Las actividades que a continuación proponemos están clasificadas siguiendo los diferentes niveles lingüísticos. En cada una de ellas se intenta que estén presentes las cuatro destrezas: leer, escuchar, escribir y hablar. A continuación exponemos las actividades diseñadas para desarrollar el nivel fonético-fonológico de la lengua inglesa, aunque a veces algunas de las actividades cubren varios niveles lingüísticos.

ACTIVIDAD 1

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Canción de la banda sonora <i>Have You Met Miss Jones?</i> de Robbie Williams
<u>OBJETIVOS</u>	Discriminar entre palabras similares (Nivel Fonológico), repasar formas verbales en presente y pasado (Nivel Gramatical), utilizar el contexto para inferir información (Nivel Semántico).
<u>INDICACIONES</u>	Antes de escuchar la canción, los estudiantes tendrán que completar la letra eligiendo entre dos formas, deduciendo la forma correcta por el contexto. Para corregir la actividad, los estudiantes escucharán la canción y explicarán por qué no son correctas las otras opciones.
<u>DESTREZAS</u>	Leer, escuchar y hablar.
<u>AGRUPAMIENTO</u>	Trabajo individual, corrección en grupo.

Fill in the blanks with the correct option.

Have You Met Miss Jones? by Robbie Williams

Have you _____ meet/met Miss Jones
Someone said as we _____ shake/shook hands
She was just Miss Jones to _____ me/my

Then I said Miss Jones
You're a girl who understands
I'm a man who must be free.

And all at once I lost my _____ breath/breeze
And all at once was scared to _____ death/dead
And all at once I own the earth and _____ sky/ski

Now I met Miss Jones
And well keep on meeting till we _____ die/died
Miss Jones and I

And all at once I lost my _____ breath/breeze
And all at once was scared to _____ death/dead
And all at once I own the earth and _____ sky/ski

Now I met Miss Jones
And well keep on meeting till we _____ die/died
Miss Jones and I
Miss Jones and I

Miss Jones and I

Key:

Have You Met Miss Jones? by Robbie Williams
Have you met Miss Jones
Someone said as we shook hands
She was just Miss Jones to me

Then I said Miss Jones
You're a girl who understands
I'm a man who must be free.

And all at once I lost my breath
And all at once was scared to death
And all at once I own the earth and sky

Now I met Miss Jones
And well keep on meeting till we die
Miss Jones and I

And all at once I lost my breath
And all at once was scared to death
And all at once I own the earth and sky

Now I met Miss Jones
And well keep on meeting till we die
Miss Jones and I
Miss Jones and I

Miss Jones and I

ACTIVIDAD 2

La siguiente actividad está diseñada para que los estudiantes afinen el “listening”, para lo que tienen que localizar y corregir los errores que se encuentran en la canción *Stop, Look, Listen (To Your Heart)* de Diana Ross y Marvin Gaye.

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Canción de la banda sonora <i>Stop, Look, Listen (To Your Heart)</i> de Diana Ross y Marvin Gaye.
<u>OBJETIVOS</u>	Discriminar los errores que se encuentran en la canción.
<u>INDICACIONES</u>	Mientras que escuchan la canción, los estudiantes tendrán que corregir errores de diversa índole como contracciones, fallos ortográficos, omisiones, etc.
<u>DESTREZAS</u>	Leer, escuchar, escribir y hablar.
<u>AGRUPAMIENTO</u>	Trabajo individual, corrección en grupo.

Listen carefully and substitute the wrong words for the right ones:

<p>You are alone all the time Do it ever pazzle you Have you ask why You seem to fall on love and out again Do you really never love Or just pritend, oh, baby Why fool yourselves Don't be afraid to help yourself It's never too late, too late to</p> <p>Stop, look, yes, listen to your heart ear what it has saying Stop, look, listen to your heart ear what it has saying Love, oh, love, love</p> <p>[Diana] Through you try, you can't hide All the things you really feel This time decide That you will open, let it in There's no shame in sharing love you feel within So jump right out Head up heels and fell right in It's never to late, to late to</p> <p>Stop, look, listen to your heart ear what it has saying Stop, look, oh, listen to your heart ear what it has saying Love, love, love</p> <p>[Both] Darlin', darlin', stop and look (Stop right now and hear to your heart) Oh, listen to your heart hear what it's saying (Can't you see that it's not to late) Stop and look And listen to your heart hear what it's saying</p> <p>Stop and listen to your heart right now (Stop, look) (Listen to your heart hear what's it's</p>	<p>You're alone all the time Does it ever puzzle you Have you asked why You seem to fall in love and out again Do you really ever love Or just pretend, oh, baby Why fool yourself Don't be afraid to help yourself It's never too late, too late to</p> <p>Stop, look, yes, listen to your heart Hear what it's sayin' Stop, look, listen to your heart Hear what it's sayin' Love, oh, love, love</p> <p>[Diana] Though you try, you can't hide All the things you really feel This time decide That you will open up, let it in There's no shame in sharin' love you feel within So jump right in Head over heels and fall right in It's never too late, too late to</p> <p>Stop, look, listen to your heart Hear what it's sayin' Stop, look, oh, listen to your heart Hear what it's sayin' Love, love, love</p> <p>[Both] Darlin', darlin', stop and look (Stop right now and listen to your heart) Oh, listen to your heart hear what it's sayin' (Can't you see that it's not too late) Stop and look And listen to your heart hear what it's sayin'</p> <p>Stop and listen to your heart right now (Stop, look) (Listen to your heart hear what's it's</p>
---	---

<p>saying) Oh, can't you see that it's not too late (Stop, look) (Listen to your heart hear what it's saying) Darling, stop and look And listen to your heart hear what it's saying Stop, baby (Stop right now and listen to your heart) And listen to your heart hear what it's saying (Ooh, ooh, can't you see that it's not to late)</p>	<p>sayin') Oh, can't you see that it's not too late (Stop, look) (Listen to your heart hear what it's sayin') Darlin', stop and look And listen to your heart hear what it's sayin' Stop, baby (Stop right now and listen to your heart) And listen to your heart hear what it's sayin' (Ooh, ooh, can't you see that it's not too late)</p>
---	--

ACTIVIDAD 3

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Extracto de la novela <i>Bridget Jones's Diary</i> , p. 172.
<u>OBJETIVOS</u>	Aprender a transcribir fonéticamente.
<u>INDICACIONES</u>	Los estudiantes tendrán que transcribir fonéticamente un pasaje de <i>Bridget Jones's Diary</i> .
<u>DESTREZAS</u>	Leer, escribir y hablar.
<u>AGRUPAMIENTO</u>	Trabajo colaborativo en parejas o grupos reducidos.

Transcribe phonetically the following extract:

Definitely going to Edinburgh. Daniel is working in London so no danger of bumping into him on the Royal Mile. It will be good for me to get away instead of obsessing and waiting for *Good Afternoon!* Letter.

Key:

dɛfənətli go:ɪŋ tu ɛdənβəro. dænjəl ɪz wɜ:kɪŋ ɪn ləndən so no dɛndʒər əv bəmpɪŋ ɪntu hɪm ən ðə rɔ:jəl məjɪl. ɪt wɪl bi ɡʊd fɔ: mɪ tu ɡɛt əwe ɪnstɛd əv əbsɛsɪŋ ænd wɛtɪŋ fɔ: ɡʊd æftərnun! lɛtər.

2) NIVEL GRAMATICAL

ACTIVIDAD 1

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Canción <i>Out Of Reach</i> de Gabrielle, de la banda sonora de <i>Bridget Jones's Diary</i> .
<u>OBJETIVOS</u>	Aprender a diferenciar los componentes de una oración y discutir la libertad gramatical que las canciones pueden tener por motivos de rima.
<u>INDICACIONES</u>	Los alumnos tendrán que separar las palabras de la canción <i>Out Of Reach</i> . Después escucharán la canción para corregir la actividad. En una segunda parte se discutirán las licencias que las canciones tienen en relación a la gramática y se buscarán ejemplos.
<u>DESTREZAS</u>	Leer, escuchar, escribir y hablar.
<u>AGRUPAMIENTO</u>	Trabajo individual en la primera parte de la actividad y trabajo colaborativo entre toda la clase para la segunda parte.

Out of Reach de Gabrielle

<p>Knew the signs Wasn't right I was stupid for a while Swept away by you And now I feel like a fool So confused, My heart's bruised Was I ever loved by you?</p>	<p>Knew the signs Wasn't right I was stupid for a while Swept away by you And now I feel like a fool So confused, My heart's bruised Was I ever loved by you?</p>
<p>Out of reach, so far I never had your heart Out of reach, Couldn't see We were never Meant to be</p>	<p>Out of reach, so far I never had your heart Out of reach, Couldn't see We were never Meant to be</p>
<p>Catch myself From despair I could drown If I stay here Keeping busy every day I know I will be OK</p>	<p>Catch myself From despair I could drown If I stay here Keeping busy every day I know I will be OK</p>
<p>But I was So confused, My heart's bruised Was I ever loved by you?</p>	<p>But I was So confused, My heart's bruised Was I ever loved by you?</p>
<p>Out of reach, so far I never had your heart Out of reach, Couldn't see We were never Meant to be</p>	<p>Out of reach, so far I never had your heart Out of reach, Couldn't see We were never Meant to be</p>
<p>So much hurt, So much pain Takes a while To regain What is lost inside And I hope that in time, You'll be out of my mind And I'll be over you</p>	<p>So much hurt, So much pain Takes a while To regain What is lost inside And I hope that in time, You'll be out of my mind And I'll be over you</p>
<p>But now I'm So confused, My heart's bruised</p>	<p>But now I'm So confused, My heart's bruised</p>

<p>Was I ever loved by you?</p> <p>Out of reach, So far I never had your heart Out of reach, Couldn't see We were never Meant to be</p> <p>Out of reach, So far You never gave your heart In my reach, I can see There's a life out there For me</p>	<p>Was I ever loved by you?</p> <p>Out of reach, So far I never had your heart Out of reach, Couldn't see We were never Meant to be</p> <p>Out of reach, So far You never gave your heart In my reach, I can see There's a life out there For me</p>
--	--

ACTIVIDAD 2

La siguiente actividad trabajará tanto el nivel gramatical como el léxico, visionándose una escena sin sonido. Esta técnica es útil para destacar el contenido visual, estimular al estudiante a hablar sobre lo que ve en la pantalla y a adivinar o predecir el lenguaje que se usa en dicha escena.

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15-20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Escena de la película, del 3' al 4' 37", páginas 8-9 del guión.
<u>OBJETIVOS</u>	Usar el léxico, las estructuras gramaticales y el registro apropiado para la escena. Practicar la entonación y la pronunciación.
<u>INDICACIONES</u>	Mientras se ve la escena, el/la profesor/a puede hacer preguntas del tipo: Where are they? Who are those people? Why are they there? What are they talking about? Después deberán intentar escribir la

conversación de la escena y doblarla. Para corregir la actividad, se visionará la escena con el sonido y el guión.

DESTREZAS

Leer, escuchar, escribir y hablar.

AGRUPAMIENTO

Trabajo en parejas o pequeños grupos. Trabajo colaborativo y cooperativo.

Guión: del 3' hasta 4' 37".

MOTHER: Come on. Why don't you see if Mark fancies a gherkin?

Mark Darcy talks in low, urgent tones to his rather grand looking, military-type well-born parents.

MOTHER (CONT'D): Mark! Here she is!

Mark turns slowly, revealing a brightly coloured set of reindeer on the front of his sweater.

MOTHER (CONT'D): You remember Bridget? She used to run round your lawn with no clothes on. Remember?

The Darcy Parents politely back off, leaving their son, Mark, stranded. Mark takes his time looking at Bridget.

MARK: No. Not as such.

He says that in a very formal, rather forbidding sort of way, very Mr Darcyish, in fact.

BRIDGET: Can I tempt you with a gherkin?

MARK: No, thanks.

MOTHER: Bridget works in publishing, don't you Bridget?

BRIDGET: I do... indeed.

An awkward silence. Una, sizing up the situation from afar, moves in.

UNA ALCONBURY: (To Bridget's mother) Come and look at your gravy, Pam! I think it's going to need sieving.

MOTHER: Of course it doesn't need sieving. Just stir it, Una!

Una shoots Mother a meaningful look, 'Leave them alone'. Mother looks at Bridget and Mark, then twigs.

MOTHER (CONT'D): Of course! I'll be right there! Sorry, lumpy gravy calls.

Mark clenches his jaw muscles in embarrassment at Mother's vulgarity, as he and Bridget are left alone. Long pause, conscious of parental stares.

BRIDGET & MARK SIMULTANEOUSLY: So...

MARK: Publishing. Have you read any good books... lately?

BRIDGET: Um... The Famished Road, by Ben Okri.

MARK: Ah, yes, I read that when it first came out.

BRIDGET: All the way through?

MARK: Mmm. Don't you think it's a rather poor conceit?

Bridget stares at him.

BRIDGET: Erm... Well, not too poor. Actually I'm only on page 3. Dozed off - but I'm sure the story's really going to kick in on page 4.

Is there a tiny glint of amusement in Mark's eye?

BRIDGET: You been staying with your parents over New Year?

MARK: Yes. You too?

BRIDGET: No. Sorry. I was at a party in London last night, so I fear I'm a bit hungover. Wish I could be lying with my head in a toilet like all normal people.

She does a little laugh. Inscrutable reaction from Mark.

BRIDGET: New Year's Resolution to drink less. And stop smoking.

MARK: Ah.

Looking at her drink and fag.

BRIDGET: And keep New Year's Resolutions. And stop talking total nonsense to strangers. In fact, stop talking full stop. Keep my big mouth firmly shut until I've got something incisive and intelligent to say... (Pause) Nice jumper. Can't beat a reindeer, that's my theory.

MARK: Perhaps it's time to... eat then.

ACTIVIDAD 3

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Canción <i>Kiss That Girl</i> de Sheryl Crow, incluida en la banda sonora de la película.
<u>OBJETIVOS</u>	Aprender a usar diferentes tipos de preposiciones.
<u>INDICACIONES</u>	Los estudiantes leerán la canción e intentarán completar los espacios con preposiciones. Después escucharán la canción y corregirán la actividad. En los grupos reducidos podrán discutir los tipos de preposiciones.
<u>DESTREZAS</u>	Leer, escuchar, escribir y hablar.
<u>AGRUPAMIENTO</u>	Trabajo colaborativo en parejas o grupos reducidos.

Fill in the gaps with the appropriate preposition

<p>Kiss That Girl by Sheryl Crow I woke ____ this mornin' ____ my makeup ____ I've been fakin' it lately, but those days are gone You look ____ me and wonder why I got ____ cut these strings and learn ____ fly But the girl is only ____ your mind She's leavin' everything behind</p>	<p>Kiss That Girl by Sheryl Crow I woke up this mornin' with my makeup on I've been fakin' it lately, but those days are gone You look at me and wonder why I got to cut these strings and learn to fly But the girl is only in your mind She's leavin' everything behind</p>
--	--

<p>She's not the girl that's gonna make it right So you can kiss that girl goodbye</p> <p>We're so glad you made it ___this dead end town Everybody's waiting ___you to come _____ You're gonna wake ____from your dream You're gonna find someone who looks like me</p> <p>But the girl is only ___your mind She's leavin' everything behind She's not the girl that's gonna make it right So you can kiss that girl goodbye</p> <p>You could look forever ____someone like me She's just a memory</p> <p>So you can kiss the girl goodbye Kiss that girl goodbye So you can kiss the girl goodbye So you can kiss this girl goodbye</p>	<p>She's not the girl that's gonna make it right So you can kiss that girl goodbye</p> <p>We're so glad you made it in this dead end town Everybody's waiting for you to come down You're gonna wake up from your dream You're gonna find someone who looks like me</p> <p>But the girl is only in your mind She's leavin' everything behind She's not the girl that's gonna make it right So you can kiss that girl goodbye</p> <p>You could look forever for someone like me She's just a memory</p> <p>So you can kiss the girl goodbye Kiss that girl goodbye So you can kiss the girl goodbye So you can kiss this girl goodbye</p>
---	--

ACTIVIDAD 4

NIVEL

B1 y superior

TIEMPO

15- 20 minutos

MATERIAL

Extracto de la novela (p. 27).

OBJETIVOS

Aprender a usar los diferentes tiempos verbales.

INDICACIONES

Los estudiantes completarán un texto con los correspondientes tiempos verbales de distintos infinitivos.

DESTREZAS

Leer, escribir y hablar.

AGRUPAMIENTO

Trabajo colaborativo en parejas o grupos reducidos.

Fill with the correct verb tenses the gaps in this extract from the novel *Bridget Jones's Diary*.

6 p.m. Completely exhausted by entire day of date-preparation. _____ (Be) a woman is worse than ____ (be) a famer – there is so much harvesting and crop spraying _____ (do): legs _____ (wax), underarms shaved, eyebrows plucked, feet pumiced, skin exfoliated and moisturized, spots cleansed, roots, dyed, eyelashes tinted, nails filed, cellulite massaged, stomach muscles exercised. The whole performance _____ (tune) so highly you only need to neglect it for a few days for the whole thing _____ (go) to seed. Sometimes I _____ (wonder) what I _____ (like) if left to revert to nature – with a full beard and handlebar moustache on each shin, Dennis Healey eyebrows, face a graveyard of dead skin cells, spots erupting, long curly fingernails like Struwwelpeter, blind as bat and stupid runt of species as no contact lenses, flabby body flobbering around. Ugh, ugh. _____ (Be) it any wonder girls have no confidence?

Key:

6 p.m. Completely exhausted by entire day of date-preparation. Being a woman is worse than being a famer – there is so much harvesting and crop spraying to be done: legs to be waxed, underarms shaved, eyebrows plucked, feet pumiced, skin exfoliated and moisturized, spots cleansed, roots, dyed, eyelashes tinted, nails filed, cellulite massaged, stomach muscles exercised. The whole performance is so highly tuned you only need to neglect it for a few days for the whole thing to go to seed. Sometimes I wonder what I would be like if left to revert to nature – with a full beard and handlebar moustache on each shin, Dennis Healey eyebrows, face a graveyard of dead

skin cells, spots erupting, long curly fingernails like Struwwelpeter, blind as bat and stupid runt of species as no contact lenses, flabby body flobbering around. Ugh, ugh. Is it any wonder girls have no confidence?

3) NIVEL LÉXICO

ACTIVIDAD 1

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Extracto de la novela (p. 2).
<u>OBJETIVOS</u>	Incrementar el vocabulario y conocer expresiones del argot británico.
<u>INDICACIONES</u>	Los estudiantes darán sinónimos o definiciones para ciertas palabras subrayadas dentro de un texto, y se debatirá de si éstas pertenecen al argot británico o son de uso estándar.
<u>DESTREZAS</u>	Leer, escribir y hablar.
<u>AGRUPAMIENTO</u>	Trabajo colaborativo en parejas o grupos reducidos.

Read the text and give a synonym or definition for the words that are underlined:

I WILL NOT

Drink more than fourteen alcohol units a week.

Smoke.

Waste money on: pasta makers, ice-cream machines or other culinary devices which will never use; books by unreadable literary authors to put impressively on shelves; exotic underwear, since pointless as have no boyfriend.

Behave sluttishly around the house, but instead imagine others are watching.

Spend more than earn.

Allow in-tray to rage out of control.

Fall for any of following: alcoholics, workaholics, commitment phobics, people with girlfriends or wives, misogynists, megalomaniacs, chauvinists, emotional fuckwits or freeloaders, perverts.

Get annoyed with Mum, Una Alconbury or Perpetua.

Get upset over men, but instead be poised and cool ice-queen.

Have crushes on men, but instead form relationships based on mature assessment of character.

Bitch about anyone behind their backs, but be positive about everyone.

Obsess about Daniel Cleaver as pathetic to have crush on boss in manner of Miss Money Penny or similar.

Sulk about having no boyfriend, but develop inner poise and authority and sense of self as woman of substance, complete without boyfriend, as best way to obtain boyfriend.

Key:

Waste: discarded, worthless, useless, valueless, empty.

Culinary: used in the kitchen.

Sluttishly: messy, promiscuous.

Fall for: to fall in love.

Fuckwits: it is a word invented by the author meaning a male who does emotional fuckwittage.

Emotional fuckwittage: suffering to which boyfriends subdue their girlfriends.

Cool ice-queen: it refers to a cold, cruel and heartless woman with men.

Bitch: complain, grouch.

To have crush: to have an infatuation.

ACTIVIDAD 2

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Novela <i>Bridget Jones's Diary</i> .
<u>OBJETIVOS</u>	Analizar el poder creativo del lenguaje. Practicar la lectura con la técnica del <i>scanning</i> .
<u>INDICACIONES</u>	Los estudiantes tendrán que buscar en la novela unos términos que la autora ha creado y describir su significado, dando ejemplos de las situaciones en las que usarían esos nuevos vocablos.
<u>DESTREZAS</u>	Leer, escribir, escuchar y hablar.
<u>AGRUPAMIENTO</u>	Trabajo colaborativo en parejas o grupos reducidos. A cada grupo se le asignará un mes del diario de Bridget para poder cubrir toda novela.

Find these new terms in *Bridge Jones's Diary* and give an explanation of them providing examples where you can use these new words.

- *Bunny boiler:*
- *Emotional fuckwittage:*
- *Fuckwit:*
- *Hag fag:*
- *Jellyfisher:*
- *Pashmina:*
- *Pashmarried:*
- *Pashmincer:*
- *Pashspurt:*

Key:

- *Bunny boiler*: it refers to an unmarried woman in her thirties who is believed that will kill other women's husbands and will cook the bunnies of their children.
- *Emotional fuckwittage*: behaviour of "fuckwits"; for example, when men say that they will call you and never do it. When they have a relationship with another person and say that is nothing serious, or when they go out with somebody for years and insist on not getting married.
- *Fuckwit*: male person who does emotional *fuckwittage*.
- *Hag fag*: ideal gay friend for "singleton" women because they understand perfectly how they are treated by their parents as loser and by society as weird people.
- *Jellyfisher*: person who says hurtful comments that are barely perceived but that can hurt people's feelings, such as "Just seen some great trousers, well, unless you have cellulite jodhpurs, of course".
- *Pashmina*: it is a platonic male friend who makes you feel small because he is somebody important in your life but you are nothing special to him.
- *Pashmarried*: male platonic friend with whom you used to go out and now is married and has children but likes to have you close to remember old times.
- *Pashmincer*: male platonic friend that you like but that unfortunately is gay.
- *Pashspurt*: male platonic friend that keeps trying kissing you and gets angry when you tell him that you just want to be his friend.
- *Singleton*: woman of thirtysomething that is single.

ACTIVIDAD 3

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Canción <i>Killin' Kind</i> de Shebyl Lynne.
<u>OBJETIVOS</u>	Prestar atención al vocabulario que se encuentra en la canción, intentando discernir la pronunciación y la entonación correctas.
<u>INDICACIONES</u>	Los alumnos deberán predecir el vocabulario que se pueden encontrar en la canción, teniendo en cuenta el título; estas palabras se escribirán en la pizarra. A continuación escucharán la canción y escribirán las palabras que puedan entender. Por último, volverán a escuchar la canción, esta vez con la letra delante, y discutirán si sus hipótesis eran correctas o no.
<u>DESTREZAS</u>	Leer, escuchar, escribir y hablar.
<u>AGRUPAMIENTO</u>	Trabajo individual en la primera parte de la actividad. En la segunda parte se trabajará colaborativamente.

Could you infer the vocabulary that is in the song *Killin' Kind*, by Shebyl Lynne, just by its title? Brainstorm some vocabulary that we may find in this song. After this, listen to the song and write down all the words that you can understand. Finally, listen again and check your answers.

Killin' Kind by Shebyl Lynne

I didn't mean to hurt your feelings
It was so careless of me
I guess I've gone and done it
It's just a matter of time
Nothin' I can do but tell you I'm sorry
And that's the hardest part of all

'Cause your love's the killin' kind

Your love's the killin' kind

I'd rather walk on glass
Than see teardrops in your eyes
And I'd fall to pieces just to hold you
The best thing in my life
It's just luck I get to love you
You're the one thing that's right
You're the light in my hell, darlin'

'Cause your love's the killin' kind
Your love's the killin' kind
Oh, yeah

I, I just might cry now
Die, lay down and die now
Why, 'cause you've done it to me
You're puttin' me under

I close my eyes and I sit under the sky
I love you and all it's pleasure
Baby, it feels so right
My arms won't be any use at all
If I can't hold you

'Cause your love's the killin' kind (killin' kind)
Your love's the killin' kind (killin' kind)
Your love's the killin' kind (killin' kind)
Your love's the killin' kind (killin' kind)
Oh, yeah

I'd die, baby
Ooh, I'd die for your darlin'
Just want to say I'm sorry
Oh, I'd do anything
Anything

11.2 ANEXO II: ACTIVIDADES SOBRE COMPETENCIA DISCURSIVA

ACTIVIDAD 1

Para la primera actividad vamos a utilizar una técnica llamada “sound on-vision off” (Stempleski & Tomalin, 2001, p. 3). Esta técnica se puede usar para que los estudiantes presten atención a lo que oyen en la película (como diálogos, efectos especiales, música o ruido de fondo) y hagan predicciones sobre el lugar donde transcurre la escena, la situación, los personajes que intervienen y la acción que se está produciendo. Algunas formas de usar esta técnica incluyen:

- Dibujar lo que creen que está ocurriendo en la escena.
- Pedir que respondan a algunas preguntas del tipo: Where are the people? How many people are there in the scene? How are they dressed? What are they doing?

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Escena p. 32-33 del guión, en la película del minuto 19' 09" al 20' 36".
<u>OBJETIVOS</u>	Distinguir el lenguaje adecuado para cada situación, dependiendo del contexto y la relación interpersonal entre los hablantes.
<u>INDICACIONES</u>	Los estudiantes escucharán la escena sin visionarla, anotando quienes creen que participan en la escena, dónde están y si hay algún cambio de registro en los diferentes actos de habla. Después visionarán la escena para comentar los recursos lingüísticos que se

han usado y por qué Bridget cambia de registro cuando hace las presentaciones.

DESTREZAS

Leer, escuchar, escribir y hablar.

AGRUPAMIENTO

Trabajo individual en la primera parte de la actividad. En la segunda parte se trabajará colaborativamente

Listen carefully to the scene, take down notes about where the situation is taking place, who are participating in the conversation, and what type of register are they using. Do you think that there is any change of register during the conversation? Why?

After watching the scene, comment your answers with the rest of the class. Why does Bridget change her register when she introducing Perpetua and Mark?

Script:

A drinks tray passes, and Bridget seizes the opportunity to spin 180 degrees, only to find herself face to face with Mark Darcy, who, from the look on his face, obviously just overheard Bridget's clanger. She's genuinely surprised to see him there in designer suit, looking handsome.

BRIDGET (CONT'D): What are you doing here?

MARK: I've been asking myself the same question. I came with a colleague.

Mark Darcy stands rigid, clearly hating every minute.

MARK (CONT'D): So how are you?

BRIDGET: (Sharp, but not confrontational) Well, very disappointed not to see my favourite reindeer jumper again, but otherwise well. And you?

At that moment, the crowds part and Perpetua arrives, still stuffing her face with canapes...

PERPETUA: Anyone going to introduce me?

Bridget finally has an opportunity to put Jude's book, 'Making Parties Work for You', into practice.

BRIDGET: (As in book) Perpetua, this is Mark Darcy. Mark this is Perpetua...

DISSOLVE TO WHAT BRIDGET WANTS TO SAY:

BRIDGET (CONT'D): ...Mark is a prematurely middle-aged prick with a cruel-raced ex-wife. Perpetua is the old fart arse bag who spends her time bossing me around.

DISSOLVE TO WHAT BRIDGET REALLY SAYS:

BRIDGET (CONT'D): Mark is a top barrister... who comes from Grafton Underwood. (To Mark) Perpetua is one of my work colleagues, and... she's just been gazumped.

PERPETUA: (Obsequiously) Oh, Mark. I know you by reputation, of course.

Bridget looks at him in a new light. She thought he was a nerd. She didn't know he was famous.

At this point, Natasha Glenville arrives. She is sleek and beautiful and not kind. Mark's very intelligent fellow lawyer.

MARK: (Playing the game, straight-faced) Ah, Natasha - you know Perpetua - this is Bridget Jones - Bridget, this is Natasha. Natasha is a top attorney and specialises in family law. Bridget works in publishing and keeps her mobile phone in the dustbin.

NATASHA: How odd. Perpetua - how's the house-hunt?

Perpetua and Natasha, who has just dismissed Bridget as a zero immediately fall into conversation - two posh peas in a pod.

PERPETUA: Fucking disaster. But far more important - that man is gorgeous!

NATASHA: Ah yes - Mark. (Conspiratorially - looking at him) Just give me time, babe. Give me time.

Bridget grabs a drink from a passing tray, then looks up at Mark, who has, after all, just made a joke - but Mark Darcy, meanwhile, suddenly falls silent when he sees Daniel Cleaver checking out the room. He sees Mark, staring at him. Disconcerted, he quickly looks away.

Bridget has seen this. She's slightly at a loss now.

ACTIVIDAD 2

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Canción <i>Not Of This Earth</i> de Robbie Williams.
<u>OBJETIVOS</u>	Usar el contexto, el vocabulario y las estructuras lingüísticas utilizadas en la canción para inferir una información específica, en este caso el título de la canción.
<u>INDICACIONES</u>	Los estudiantes, mientras escuchan la canción, tomarán notas sobre el tipo de vocabulario y las estructuras lingüísticas que aparecen e intentarán imaginar un contexto para la situación. El objetivo es que con toda esa información puedan ser capaces de intuir el título de la canción. Después escucharán la canción de nuevo con la letra delante y comentarán sus impresiones.
<u>DESTREZAS</u>	Leer, escuchar, escribir y hablar.
<u>AGRUPAMIENTO</u>	Trabajo individual en la primera parte de la actividad. En la segunda parte se trabajará colaborativamente.

Listen to the song and write down what type of vocabulary (family words) and linguistic expressions are used. With this information try to guess the title of the song (tip: the title appears several times in the lyrics). Then listen again to the song reading the lyrics, and comment with the rest of the class your impressions.

Not of This Earth by Robbie Williams

You've changed places with the Sun
I know that you're the one
I love what we've become

Not of this earth
I wear you like a shroud
I know I make you proud
You done your crying now

She is not of this earth
And I no longer need to search
If I ever leave this World
You will have a song to sing
So you know what you were

Not of this Earth
She keep walking down my lane
I've learned to laugh again
Like a muff to a flame

Not of this Earth
Not surprised we're unashamed
She's gonna have to change your name
They will know that we're the same

She is not of this Earth
And I believed we've seen the worst
If I ever leave this world
You will have a song to sing
So you know what you were

(Not of this Earth)
Better get used to the smile
(Not of this Earth)
Gonna be around for awhile
(Not of this Earth)
Spent too much time being cursed
(Not of this Earth)

Not of this Earth
You changed places with the Sun
I know that you're the one
I love what we've become

Not of this earth
I wear you like a shroud
I know I made you proud

(I know I made you proud)
You done your crying now
(Not of this Earth ...)

ACTIVIDAD 3

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Escena pp. 89-90 del guión, en la película del 78' 18" al 81' 11".
<u>OBJETIVOS</u>	Distinguir el lenguaje adecuado para cada situación, dependiendo del contexto y de la relación interpersonal de los hablantes.
<u>INDICACIONES</u>	Los estudiantes tendrán una serie de oraciones extraídas de una escena de la película y, a partir de las expresiones y estructuras gramaticales usadas, tendrán que reconstruir el contexto en el que estas frases se dijeron y quiénes las dijeron. Se hará un debate con toda la clase para discutir la escena.
<u>DESTREZAS</u>	Leer, escuchar, escribir y hablar.
<u>AGRUPAMIENTO</u>	Trabajo individual en la primera parte de la actividad. En la segunda parte se trabajará colaborativamente.

Read the following sentences and identify:

- Who said the sentences?
- Which was the context or situation?
- Could you identify the scene in the movie?
- What type of vocabulary is used? Formal/Colloquial/Slang
- Are the linguistic structures formal or informal?
- Could you recognize the characters for the way they talk?

1. Thank you for inviting me
2. Come on –be helpful, Mark. The caterers have totally screwed up – does nothing work outside of London?
3. Listen... I just wanted to say I owe you an apology... about Daniel. He said you ran off with his fiancée. Broke his heart, he said.
4. I'm sorry. And that's why you always behaved so weirdly with him. And why you beat him to a pulp. Quite rightly. Well done.
5. Look –ahm– could we just pop in here for a second...
6. There's something I have to say. You once, unexpectedly, said that you liked me as I was - something no bastard boyfriend has ever done –and I just wanted to say that... well... likewise, you know –you wear stupid things your Mum buys you –tonight's another classic– you're haughty and you always say the wrong thing in every situation and I think you should rethink the length of your sideburns. But you're a nice man and I like you... and, well, whatever –you know my address and if you drop by soon, it would be nice. More than nice.

Key:

Bridget freezes. Mark approaches. He is beautifully dressed apart from a hideous Pooh Bear bow-tie. His eyes meet Bridget's.

BRIDGET: Thank you for inviting me.

MARK: (Stiffly) I didn't. It must have been my parents.

MARK AND BRIDGET SIMULTANEOUSLY: So...

Awkward pause –and then Natasha approaches.

NATASHA: Hello, Bridget. I didn't know you were coming. Mark, your father wants to begin very soon.

MARK: Does he? Right...

NATASHA: Come on - be helpful, Mark. The caterers have totally screwed up - does nothing work outside of London?

MARK: I better...

BRIDGET: Listen... I just wanted to say I owe you an apology... about Daniel. He said you ran off with his fiancée. Broke his heart, he said.

MARK: Ah. No. Other way round. My... wife. My... heart.

BRIDGET: I'm sorry. And that's why you always behaved so weirdly with him. And why you beat him to a pulp. Quite rightly. Well done.

MARK: Well...

BRIDGET: Look - ahm - could we just pop in here for a second...

They move into a slightly odd private place —under the stairs or something— amongst coats. She talks very fast.

BRIDGET (CONT'D): There's something I have to say. You once, unexpectedly, said that you liked me as I was —something no bastard boyfriend has ever done— and I just wanted to say that... well... likewise, you know - you wear stupid things your Mum buys you —tonight's another classic— you're haughty and you always say the wrong thing in every situation and I think you should rethink the length of your sideburns. But you're a nice man and I like you... and, well, whatever —you know my address and if you drop by soon, it would be nice. More than nice.

MARK: (Giving nothing away) Right. Crikey.

Long pause. Neither of them know what to say. Both just about to speak when... Mark's father hits a glass with a spoon. It's a toast.

MARK (CONT'D): Fuck. Excuse me.

BRIDGET: Of course.

He walks away.

11.3 ANEXO III: ACTIVIDADES SOBRE COMPETENCIA ESTRATÉGICA

ACTIVIDAD 1

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Listado de neologismos creados por Helen Fielding.
<u>OBJETIVOS</u>	Practicar la competencia estratégica para que los estudiantes sean conscientes de la forma en la que aprenden.
<u>INDICACIONES</u>	Leer la lista de vocablos de nueva creación que Fielding aporta en la novela. Los estudiantes tendrán cinco minutos para intentar memorizar todo el listado, junto con sus definiciones. Pasado este tiempo explicarán cuáles han sido las estrategias que han usado para aprenderlo.
<u>DESTREZAS</u>	Leer, escuchar y hablar.
<u>AGRUPAMIENTO</u>	Trabajo individual, puesta en común en grupo.

You will have five minutes to try to learn the list of words below. After you will explain your classmates what strategies you have used to learn them.

- *Bunny boiler*: it refers to an unmarried woman in her thirties who is believed that will kill other women's husbands and will cook the bunnies of their children.
- *Emotional fuckwittage*: behaviour of "fuckwits"; for example, when men say that they will call you and never do it. When they have a relationship with another person and say that is nothing serious, or when they go out with somebody for years and insist on not getting married.
- *Fuckwit*: male person who does emotional *fuckwittage*.

- *Hag fag*: ideal gay friend for “singleton” women because they understand perfectly how they are treated by their parents as loser and by society as weird people.
- *Jellyfisher*: person who says hurtful comments that are barely perceived but that can hurt people’s feelings, such as “Just seen some great trousers, well, unless you have cellulite jodhpurs, of course”.
- *Pashmina*: it is a platonic male friend who makes you feel small because he is somebody important in your life but you are nothing special to him.
- *Pashmarried*: male platonic friend with whom you used to go out and now is married and has children but likes to have you close to remember old times.
- *Pashmincer*: male platonic friend that you like but that unfortunately is gay.
- *Pashspurt*: male platonic friend that keeps trying kissing you and gets angry when you tell him that you just want to be his friend.
- *Singleton*: woman of thirtysomething that is single.

ACTIVIDAD 2

NIVEL

B1 y superior

TIEMPO

15- 20 minutos

MATERIAL

Diferentes situaciones a las que tiene que enfrentarse Bridget.

OBJETIVOS

Practicar la competencia estratégica de forma consciente, para que los estudiantes se den cuenta de la forma en la que aprenden y lleguen a ser autosuficientes.

INDICACIONES

Los estudiantes recibirán un listado de escenas en las que Bridget tiene que afrontar situaciones difíciles o comprometidas. El alumnado tendrá que hacer uso de sus estrategias para decidir qué hubieran hecho o

dicho ellos/as en esa situación.

DESTREZAS

Leer, escuchar y hablar.

AGRUPAMIENTO

Trabajo individual, puesta en común en grupo y trabajo colaborativo.

What would you have done or said in the following situations, use as many strategies as you can?

- At the Turkey Curry Buffet party when Bridget heard Mark talk to her mother about her in a derogatory way.

Script page 9:

MARK'S MOTHER: There'd be no harm taking her number. Apparently she lives just around the corner from you.

MARK: Mother, I do not need a blind date, particularly not with some verbally incontinent spinster who smokes like a chimney, drinks like a fish and dresses like her mother.

Mark looks around to see Bridget. He can't tell whether she has heard or not. Bridget has heard. She smiles at him as if she hasn't –and helps herself to a plate of food.

BRIDGET: Yummy. Turkey curry. My favourite. (Then into V.O., still smiling broadly) Oh God. Oh God. Oh Jesus. Even dumped divorcee wearing reindeer sweater thinks I'm horrible. Am destined to die alone.

- When Bridget receives the first email from Daniel at work with an erotic tone related to her short skirt.

Script page 16-17:

Suddenly. MESSAGE PENDING flashes on her computer screen. She is perplexed. She presses EXE.

ON THE COMPUTER: Message Bridget Jones from Daniel Cleaver...

She gulps - feels firing on its way. It continues...

ON THE COMPUTER: Re: yesterday's presentation...

Now she really is worried.

ON THE COMPUTER: You appeared to have forgotten your skirt. Is skirt off sick? I thought was made perfectly clear in your contract of employment, staff are expected to be fully dressed at all times.

Bridget is startled. She looks up and across at Daniel. He is not looking at her.

PERPETUA: (On the phone) The only problem I can see is the kitchen, where frankly there isn't room to swing a cat –and, as you well know, we have two cats.

BRIDGET: (As she types) Message Mr Cleaver. Am appalled by message. Skirt was demonstrably neither sick nor absent. Appalled by management's blatantly size –ist attitude to skirt. Suggest management sick, not skirt.

She pressed SEND, looks shyly at Daniel as he reads the message. He laughs, turns to look at her. A warm, sexy, mischievous smile.

- What would you say if your mother tells you that she doesn't have a life and that if she could go back she wouldn't have children.

Script page 26:

Bridget sits opposite her mother in a booth, still in a state of shock.

MOTHER: I have spent thirty-five years cleaning his house, washing his clothes, bringing up his children...

BRIDGET: I'm actually your child too.

MOTHER: Well right –and to be honest darling, having children isn't all it's cracked up to be. Given my chance again, I'm not sure I'd have any...

BRIDGET O.S.: Even own mother wishes had never been born.

MOTHER: But now it's the winter of my life and I haven't actually got anything of my own. No career, no power, no sex life, no... life at all. I feel like the grasshopper who sang all summer. I'm like Germaine sodding Gear.

BRIDGET: Greer.

11.4 ANEXO IV: ACTIVIDADES SOBRE COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

ACTIVIDAD 1

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Cuadro con los cantantes y las canciones que intervienen en la banda sonora de la película.
<u>OBJETIVOS</u>	Aprender las diferentes variedades lingüísticas del inglés que se presentan en la banda sonora de la película.
<u>INDICACIONES</u>	Los estudiantes tendrán que investigar en internet de dónde son los diferentes intérpretes y cuáles son los rasgos fundamentales de sus variedades lingüísticas. Esto servirá como preámbulo para explicar todas las demás variedades del inglés y sus características.
<u>DESTREZAS</u>	Leer, escuchar, escribir y hablar.
<u>AGRUPAMIENTO</u>	Trabajo colaborativo en parejas o grupos reducidos.

Match each song with their singer and with their corresponding geographical variety. They have been classified by countries: USA 14 songs, UK 7 songs, Northern Ireland 1 song, and Australia 1 song.

Singer	Songs	Geographical variety
Shelby Lynne	<i>Killin' Kind</i>	
Sheryl Crow	<i>Kiss That Girl</i>	
Rosey	<i>Love</i>	
Aaron Soul	<i>Ring, Ring Ring</i>	
Julie London	<i>Fly Me To The Moon</i>	
Tracy Bonham	<i>Just Perfect</i>	
Shelby Lynne	<i>Dreamsome</i>	

The Fifth Dimension	<i>Up, Up and Away</i>	
Reene Zellweger	<i>Without You</i>	
Perry Como	<i>Magic Moments</i>	
Andy Williams	<i>Can't Take My Eyes Off You</i>	
Diana Ross & Marvin Gaye	<i>Stop, Look, Listen (to Your Heart)</i>	
Chaka Khan	<i>I'm Every Woman</i>	
Aretha Franklin	<i>Respect</i>	
Patrick Doyle	<i>It's Only a Diary</i>	
Robbie Williams	<i>Have You Met Miss Jones?</i>	
Robbie Williams	<i>Not of This Earth</i>	
Artful Dodger	<i>Woman Trouble</i>	
Gabrielle	<i>Out of Reach</i>	
Geri Halliwell	<i>It's Raining Men</i>	
Alisha's Attic	<i>Pretender Got My Heart</i>	
Van Morison	<i>Someone Like You</i>	
Jamie O'Neal	<i>All By Myself</i>	

Answer key:

Singer	Songs	Geographical variety
Shelby Lynne	<i>Killin' Kind</i>	Virginia, USA
Sheryl Crow	<i>Kiss That Girl</i>	Missuri, USA
Rosey	<i>Love</i>	Atlanta, USA
Aaron Soul	<i>Ring, Ring, Ring</i>	Florida, USA
Julie London	<i>Fly Me To The Moon</i>	California, USA
Tracy Bonham	<i>Just Perfect</i>	Massachusetts, USA
Shelby Lynne	<i>Dreamsome</i>	Virginia, USA
The Fifth Dimension	<i>Up, Up and Away</i>	California, USA
Renee Zellweger	<i>Without You</i>	Texas, USA
Perry Como	<i>Magic Moments</i>	Pensylvannia, USA

Andy Williams	<i>Can't Take My Eyes Off You</i>	Missouri, USA
Diana Ross & Marvin Gaye	<i>Stop, Look, Listen (to Your Heart)</i>	Michigan & Washington D.C., USA
Chaka Khan	<i>I'm Every Woman</i>	Illinois, USA
Aretha Franklin	<i>Respect</i>	Tennessee, USA
Patrick Doyle	<i>It's Only a Diary</i>	South Lanarkshire, Scotland
Robbie Williams	<i>Have You Met Miss Jones?</i>	Staffordshire, England, UK
Robbie Williams	<i>Not of This Earth</i>	Staffordshire, England, UK
Artful Dodger	<i>Woman Trouble</i>	South West, England, UK
Gabrielle	<i>Out of Reach</i>	London, England, UK
Geri Halliwell	<i>It's Raining Men</i>	Hertfordshire, England, UK
Alisha's Attic	<i>Pretender Got My Heart</i>	Essex, England, UK
Van Morison	<i>Someone Like You</i>	Belfast, North Ireland
Jamie O'Neal	<i>All By Myself</i>	Sydney, Australia

Corpus: Fuente propia

Una vez realizada la actividad, se puede profundizar más en las diferentes variedades del inglés. A continuación exponemos un cuadro con las variedades geográficas más importantes, gran parte de ellas en la banda sonora de la película.

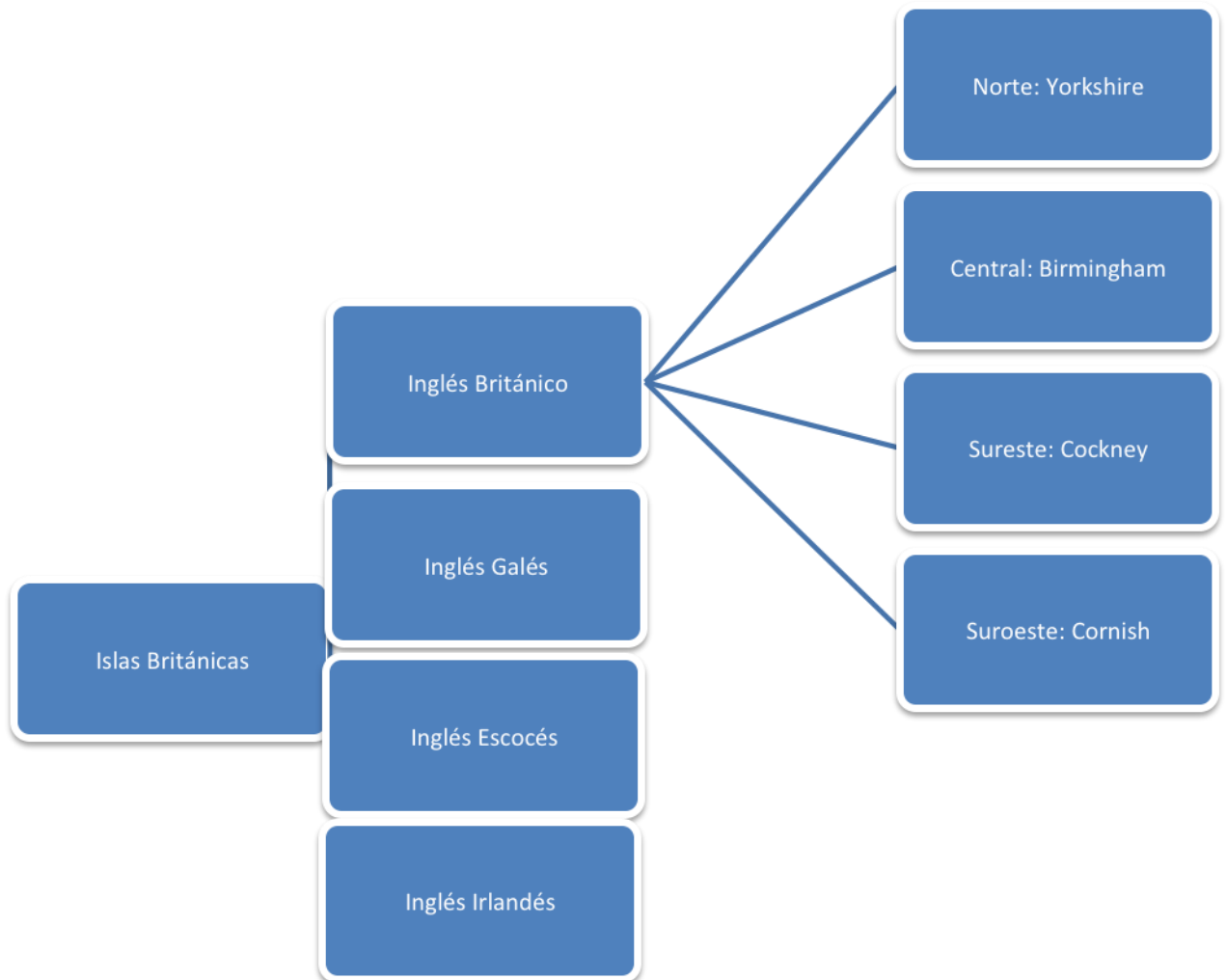
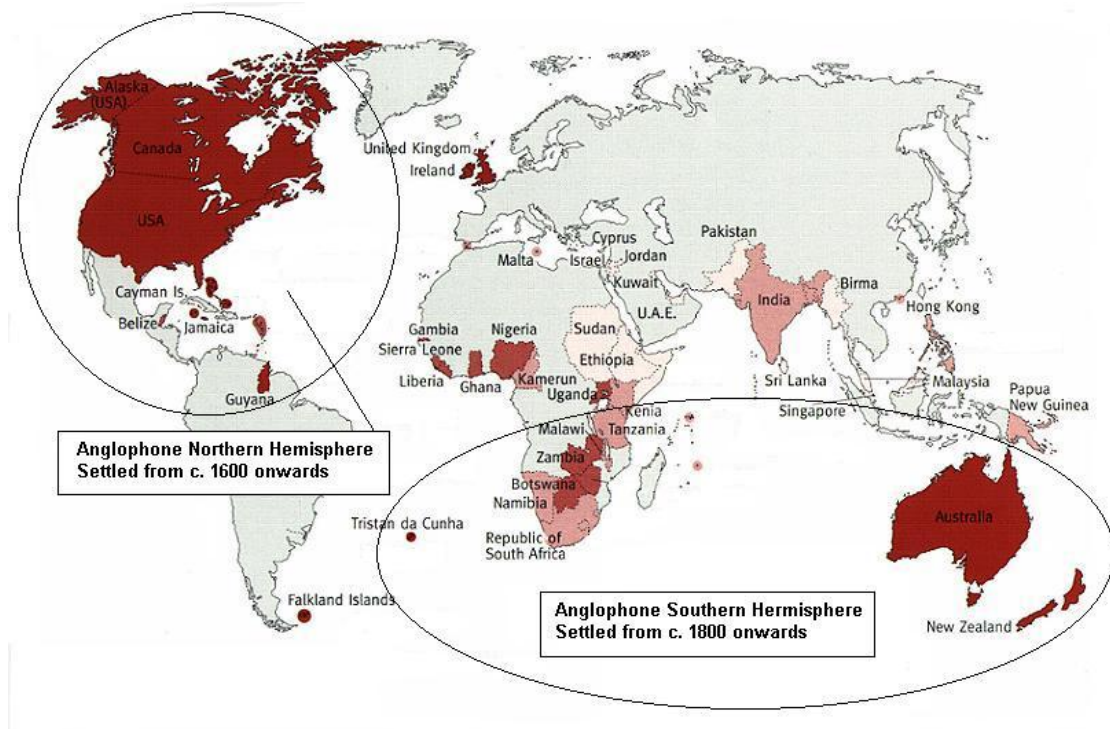




Figura: Variedades del inglés: Fuente propia.

Con la ayuda de este esquema será más fácil localizar todas las variedades expuestas en la actividad anterior.



(Hickey, 2012)

Dentro de la competencia sociolingüística, pasamos a explicar las peculiaridades de las variedades del inglés, especialmente las que encontramos en la banda sonora.

1) Inglés Británico

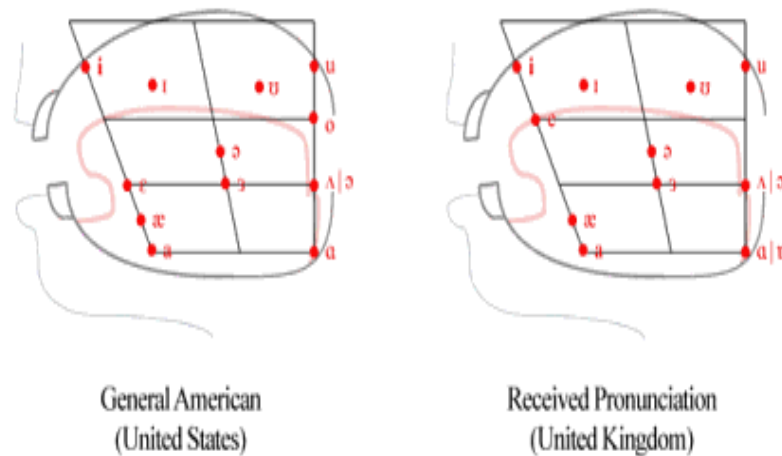
Cuando hablamos del inglés británico nos referimos al inglés estándar y a su pronunciación, denominada RP (Received Pronunciation), aunque también se la conoce como “Oxford English” o “Queen’s English”. Esta variedad es la que se usa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, la habla una minoría (entre un tres y un cinco por ciento), lo que suele suponer un problema de comunicación para el estudiante cuando va al extranjero (Hernández Campoy, 1999, p. 193). Entre las características de la RP cabe

destacar su complejo sistema vocálico, que cuenta con 12 vocales (i:,ɪ, e, a, ʌ, ɑ:, ɒ, ɔ:, ʊ, u:, ɜ:,ə), 8 diptongos (ɪə, eə, ʊə, eɪ, aɪ, ɔɪ, əʊ, aʊ) y 5 triptongos (aɪə, eɪə,ɔɪə, eʊə, aʊə). En cuanto a las consonantes, llama la atención la no pronunciación de la /r/ post-vocálica, por lo que *car* se pronuncia /kɑ/, a diferencia del inglés escocés, irlandés o estadounidense (acentos róticos), en los que la /r/ se pronuncia siempre que aparece escrita.

2) Inglés Estadounidense

El inglés estándar de los Estados Unidos se denomina “General American”; se refiere al acento más neutral y fácil de entender de los acentos de este país y se sitúa básicamente en el medio-oeste. El inglés estadounidense “stretches, shortens, blends, and often drop sounds”, en palabras de Carolyn Graham (1993, p. xii). En cuanto a la pronunciación, hay que destacar dos características principales: la omisión de la semivocal /j/ en palabras como “tune” /tun/ o “new” /nu/ y, por otro lado, el carácter rótico (la pronunciación de la /r/) en cualquier posición de esta variedad (“more” /mɔ:r/ o “car” /kɑ:r/).

En cuanto a las vocales, podemos hacer una comparativa entre RP y GA (Snauwaert, 2010, p. 84).



Ambas variedades tienen el mismo número de consonantes, pero no ocurre lo mismo con el sistema vocálico, ya que el estadounidense posee menos vocales (el fonema /ɒ/ no existe, siendo sustituido por /ɑ:/ o /ɔ:/, con el consiguiente cambio de pronunciación en palabras como “lot”, “doll” o “stop”). Asimismo, los norteamericanos no distinguen entre vocales cortas y vocales largas; así, por ejemplo, las vocales /i:/, ɑ:, ɔ:, u:/ de la pronunciación RP se realizan como /i, ɑ, ɔ, u/ respectivamente.

En inglés estadounidense tampoco existen los diptongos /ɪə, εə, υə/, sustituyéndose por /ɪr, εr, υr/. En esta variedad también hay una tendencia a pronunciar las sílabas no acentuadas con la vocal schwa /ə/, mientras que el inglés británico se conserva la vocal /ɪ/, fenómeno que suele tener lugar en palabras terminadas en –ed y –es.

En cuanto al léxico, podemos encontrar diferencias debido a razones socio-culturales, tecnológicas o lingüísticas (Kövecses, 2000, pp. 141-142). La

tecnología ha propiciado que aparezcan diferencias entre el inglés británico y el inglés estadounidense. Por ejemplo, el campo del automóvil se desarrolló de forma paralela en ambos países pero con algunas distinciones; como resultado, lo que se llama “windshield” en inglés estadounidense recibe el nombre de “windscreen” en inglés británico. Por otro lado, las diferencias lingüísticas dependen de las influencias que esa lengua haya recibido de otras lenguas con las que ha estado en contacto. El inglés estadounidense ha tenido influencias de las lenguas indígenas americanas (“moccasin”, “skunk”), del danés (“boss”, “coleslaw”), del español (“bronco”, “rodeo”, “ranch”), del francés (“prairie”, “chowder”) y de muchas otras lenguas que llegaron con la gran inmigración del siglo XIX. El inglés británico, sin embargo, ha tenido otras influencias, como la del Hindi.

UK	EE.UU.
BILL	CHECK
CAR PARK	PARKING LOT
CINEMA	MOVIE THEATER
MOTORWAY	FREEWAY
POST CODE	ZIP CODE
QUEUE	LINE
SWEETS	CANDY
TIN	CAN
TROUSERS	PANTS

Figura: Fuente propia

Dentro del nivel suprasegmental, otra diferencia es la acentuación de las palabras. Normalmente el inglés británico suele acentuar las palabras en la primera sílaba, mientras que el inglés estadounidense las acentúa en la segunda sílaba (Finegan, 2008, p. 351):

UK	EE.UU.
'BALLET	BA'LLET
'BERET	BE'RET
'DEBRIS	DE'BRIS
'FILLET	FI'LLET
'GARAGE	GA'RAGE
'MASSAGE	MA'SSAGE
'PATOIS	PA'TOIS

En cuanto a la ortografía, hay distinciones bien definidas entre estas dos variedades del inglés. Las palabras que acaban en *-or* en inglés norteamericano suelen terminar en *-our* en inglés británico, y las palabras acabadas en *-er* se escriben con la terminación en *-re* en inglés británico, al igual que otras diferencias que veremos a continuación:

UK	EE.UU.
CENTRE	CENTER
CHEQUE	CHECK
COLOUR	COLOR
KERB	CURB
LABOUR	LABOR
OFFENCE	OFFENSE
PYJAMAS	PAJAMAS
REALISE	REALIZE
THEATRE	THEATER
TYRE	TIRE

Figura: Fuente propia

A nivel gramatical, también encontramos diferencias entre estas dos variedades a la hora de emplear el artículo determinado; mientras en inglés británico se dice “in/to hospital”, en inglés estadounidense se emplea “in/to the hospital”. Asimismo, el uso de algunas preposiciones difiere en ambas variedades.

UK	EE.UU.
APART FROM	ASIDE FROM
AT THE WEEKEND	OVER THE WEEKEND
IN A TEAM	ON A TEAM
IN THIS STREET	ON THIS STREET
ON MONDAY	MONDAY
PLEASE WRITE ME SOON	PLEASE WRITE TO ME SOON
TALK TO	TALK WITH

Figura: Fuente propia

Otras diferencias pertenecientes al nivel gramatical serían, por ejemplo, la formación de la posesión. Los estadounidenses prefieren la forma con “have”, mientras que los británicos usan la estructura “have got”. Asimismo, en el inglés británico se usa el presente perfecto para expresar una acción que ha ocurrido en el pasado reciente y que tiene repercusión en el presente, por ejemplo en la frase “I have lost my keys. Can you help me find them, please?” En inglés norteamericano también se podría decir “I lost my keys. Can you help me find them, please?”; esta segunda opción sería incorrecta en inglés británico. Otra particularidad es que en inglés estadounidense el participio pasado del verbo “get” es “gotten”, mientras que inglés británico es “got” (“He has gotten much better playing tennis / He has got much better playing tennis”). Hablando de verbos irregulares, existen en algunos verbos dos formas aceptables de pasado simple y de participio pasado, “burn: burnt/burned, dream: dreamt/dreamed, lean: leant/leaned, learn: learnt/learned, smell: smelt/smelled, spell: spelt/spelled, spill: spilt/spilled, spoil: spoilt/spoiled”; la forma irregular es más común en el inglés británico, mientras que la forma regular es más usada en el inglés norteamericano.

Otra característica del inglés estadounidense relativa al nivel morfológico tiene que ver con formas verbales como “gonna” (“going to”), “gotta” (“have got to”), “hafta” (“have to”) o “wanna” (“want to”), que si bien se toleran y aceptan en el lenguaje hablado, en el lenguaje escrito se consideran agramaticales. Otra forma verbal propia del inglés estadounidense frecuente en las canciones es el participio del verbo “to get>gotten”, que no existe en inglés británico.

Después de haber analizado los rasgos que diferencian el inglés británico del norteamericano, los estudiantes pueden repetir esta actividad para afianzar los conocimientos adquiridos.

3) Inglés Escocés

En Escocia se pueden diferenciar tres variedades lingüísticas. El “Scottish English” es el inglés estándar hablado con acento escocés, que se empezó a utilizar desde la Edad Media en el suroeste y desde hace unos doscientos años en el norte u noroeste. El “Scots” es un dialecto tradicional escocés que constituye una variedad germánica procedente del inglés antiguo de Northumbria, hablado en las regiones del sur, centro y noroeste, mayoritariamente en zonas rurales, una tradición literaria moderna distinta de la publicada en inglés estándar. Y el “Scottish Gaelic” se trata de una lengua celta traída de Irlanda por monjes a finales del siglo V y hablada en las Highlands (Hernández Campoy, 1999, p. 231). A pesar de que Escocia se independizó en 1707, no fue hasta 1918 cuando el gaélico se autorizó en las escuelas.

Aunque son pocas las diferencias entre el inglés estándar y el inglés escocés, la pronunciación de este último resulta difícil para los estudiantes del

inglés como segunda lengua. En cuanto a la fonética, el número de vocales es menor que en el inglés estándar. Por otro lado, la longitud de las vocales tiene su propia regla, ya que su pronunciación depende de la consonante que le sigue, tendiendo a alargarse. En el siguiente esquema se especifican todas las diferencias entre las vocales de la RP y del inglés escocés:

VOCALES DEL RP E INGLÉS ESCOCÉS		
Vocales del RP	Vocales del Inglés Escocés	Ejemplo
/ɪ/	[ɪ]	<i>bid, bird, butter, wanted</i>
/e/	[ɛ]	<i>bed, merry, fern</i>
/æ/	[a]	<i>bad, marry, pat, sad, bag, back</i>
		<i>calm, dance, path, part, car, heart</i>
/ɒ/	[ɔ]	<i>pot, object, cot, paw</i>
/ɔ:/		<i>cough, fork, port, paw, born, caught</i>
/ʌ/	[ʌ]	<i>putt, hurry, fur, famous, rubber, sofa</i>
/ʊ/	[u]	<i>put, pull, book, good, poor</i>
/u:/		<i>pool, boot, food, spoon</i>
/i:/	[i]	<i>bee, here, beer</i>
/ɑ:/	[a]	<i>car, calm, bard</i>
/ɜ:/	-	<i>bird</i>
/ɪə/	-	<i>here</i>
/eə/	-	<i>pair</i>
/ʊə/	-	<i>poor</i>
/eɪ/	[e]	<i>make, bait, bay, pair</i>
/aɪ/	[aɪ]	<i>buy</i>
/ɔɪ/	[ɔɪ]	<i>boy</i>
/əʊ/	[o]	<i>boat</i>
/aʊ/	[aʊ]	<i>bout, house</i>

(Hernández Campoy, 1999, p. 231)

Con respecto al sistema consonántico, del inglés escocés, al tener un acento rótico, la fricativa /r/ se pronuncia en todas las posiciones; el punto de articulación para la /t/ y la /d/ puede coincidir con el acento RP, pero también

pueden ser dentales como en español; en algunas zonas no distinguen entre /d/ de “these”, “although”, “leather” y /θ/ de “three”, “thanks” o “author”, realizándose todas como /θ/; y, por último, es interesante el mantenimiento de la pronunciación escocesa /x/ para la grafía <ch> en palabras de origen escocés, como “locho dreich” (Hernández Campoy 1999, pp. 231-234).

En el aspecto gramatical, los modales “shall” y “ought” no se utilizan, y “must” sólo se emplean para denotar obligación. En lugar de la negación “not” es posible encontrar “no” y “nae”, y su contracción –na, como por ejemplo en “canna” (“cannot”).

Por último, en el léxico aparecen algunos préstamos directos del escocés como son “kirk” para “church”, “loch” para “lake”, “glen” para “valley” y “stane” para “stone”. Otras diferencias semánticas serían palabras como “outwith” para “outside”, “landward” para rural, “pinkie” para “little finger”, etc. (Crystal, 1997, p. 329).

4) Inglés Irlandés

La situación lingüística de Irlanda cambió drásticamente en el siglo XVII, cuando se produjeron grandes asentamientos de escoceses e ingleses. Este hecho, unido a cambios sociales y políticos, contribuyó a la expansión geográfica y social de la lengua inglesa. En 1801 Irlanda pasa a formar parte del Reino Unido, dividiéndose más tarde, en 1920, entre Irlanda del Norte y la República de Irlanda. Es entonces cuando la lengua irlandesa es sustituida por el inglés, que se convierte en la lengua dominante y de prestigio. No obstante, el

irlandés se sigue hablando en zonas rurales y sigue siendo la lengua oficial de la

República de Irlanda, junto con el inglés estándar, que ocupa una segunda posición. Por razones puramente geográficas se puede distinguir el inglés angloirlandés, variedad asociada a los hablantes de ascendencia inglesa, descendientes directos de la cúpula protestante que ocupó un lugar destacado en la sociedad irlandesa del siglo XVII, hoy en día mayoritariamente en Dublín. El hibernoinglés, variedad hablada por una parte importante de la clase obrera, está formada sobre todo por católicos descendientes de hablantes irlandeses; se habla principalmente en las zonas rurales y en las regiones del oeste. Y, por último, el inglés irlandés del norte está influenciado por los escoceses, debido a los asentamientos que allí se produjeron (Pastor, 2009, p. 34). Además, dentro del inglés irlandés se distinguen tres registros (formal, general y popular), al mismo tiempo que se habla de variedades urbanas y rurales (Gramley y Pätzold, 1992, pp. 321, 324). Las características que vamos a presentar a continuación son propias de la variedad rural y del registro popular, ya que son las que realmente distinguen al inglés irlandés del inglés estándar, variedad que hoy día habla la mayoría de la población irlandesa.

Con respecto a la pronunciación del inglés irlandés, hay que destacar que es un acento rótico, por lo que la /r/ se pronuncia en todas las posiciones; en consecuencia, no existen los diptongos /ɪə/, /eə/, /ʊə/ ni /ɜ:/. Según Hickey (2007, p. 315) en esta variedad se distingue entre la vocal /ʊ/ de “good” o “could” y la vocal /ʌ/ de “cut” o “must”; se puede llegar a escuchar el diptongo /aɪ/ como /ɛɪ/ en palabras como “buy”, “kind” o “time”, aunque no es frecuente; los diptongos /eɪ/ de “make” y /əʊ/ de “boat” pueden llegar a desaparecer y

convertirse en /e/ y /o/, respectivamente; las consonantes /t/ y /d/, alveolares en RP, se convierten en dentales; algunos grupos consonánticos influenciados por el gaélico cambian de pronunciación, así /s/ se convierte en /ʃ/ delante de /l, n, t/ (por ejemplo, “stop” /fʃop/).

En el nivel suprasegmental, en el inglés irlandés la acentuación de palabras es más flexible que en la variedad RP, recayendo el acento principal en sílabas distintas al inglés estándar, por ejemplo “**discipline**” en lugar de “**d**iscipline”.

En las estructuras gramaticales destaca el pronombre “you” para la segunda persona del plural. Es normal encontrar la construcción “after” + forma–*ing* del verbo (“they are after leaving” = “they’ve just left”) para referirse al pasado reciente, en lugar de emplear el presente perfecto; la forma progresiva –*ing* también se usa más que en inglés estándar: “who is this car belonging to?”; y el verbo auxiliar “to be” se emplea sin conjugar (“I be walking”), aunque aparece acompañado del auxiliar “to do” (“I do be tired”). Asimismo, en inglés irlandés es frecuente anteponer el predicado al sujeto para dar énfasis. Otra característica sintáctica de esta variedad es el uso de “and” como conjunción subordinante; su significado gira en torno al contexto, pero suele ser temporal: “they fell and them crossing the bridge” = “they fell when they were crossing the bridge”. Y para expresar posesión, el inglés irlandés lo hace mediante el verbo “to be” más las preposiciones “on”, “at”, “near” o “by”: “it was a custom by them to go out on Christmas” (en lugar de “it was their custom”) (Estévez Forneiro, 1999, p. 572-573).

Con respecto al léxico, en el habla coloquial del inglés irlandés se encuentran muchas palabras exclamativas intensificadoras, que en la mayoría de los casos contienen connotaciones religiosas, como “bloody” y “Gob”. El diminutivo irlandés –*een* significa pequeñez o juventud, pero al mismo tiempo indica el afecto o rechazo del hablante ante el nombre al que se añade (Estévez Forneiro, 1997, p. 575). Asimismo, también se encuentran palabras arcaicas, procedentes del propio inglés con influjo del irlandés, como puede ser “airy” (que equivale a “gay, light-hearted”), y otra serie de vocablos prestados directamente del irlandés son “spalpeen” (“rascal”) o “sleeveen” (“slyfellow”) (Gramley y Pätzold 1992, p. 326).

5) Inglés Australiano

En Australia, colonizada hace algo más de doscientos años, las variedades del inglés no difieren mucho de las que se hablan en Inglaterra, a diferencia de lo que ocurrió en Norteamérica, donde las lenguas importadas por los primeros colonos ingleses evolucionaron hasta las variedades que conocemos hoy en día. De hecho, una de las principales características del inglés australiano es su parecido al acento RP, aunque hay que tener en cuenta que los primeros habitantes fueron presos irlandeses y del sur de Inglaterra con un marcado acento “cockney”, influencia perceptible en su acento.

Se pueden distinguir diferentes acentos teniendo en cuenta criterios sociales y no geográficos (Blair & Collins, 2001, p. 2): un acento culto (“cultivated accent”) muy parecido al acento RP, hablado por un 10% de la población; un acento más extendido (“broad accent”), en el que se aprecia un toque australiano, hablado

por un 30% de la población; y un acento generalizado (“general accent”), que incluye la mayoría de los acentos de la población.

Al igual que la RP, el inglés australiano es un acento rótico; puede ocurrir que la consonante sorda /t/ se convierta en sonora en posición intervocálica y, en algunas ocasiones, la /h/ deja de pronunciarse. Según Blair y Collins (2001, pp. 7-8), la particularidad de esta variedad se debe a una serie de distinciones fonéticas en el sistema vocálico: la vocal corta /ɪ/ cuando no se acentúa se convierte en /ə/, así las palabras “valido” y “rabbit” suenan /valəd/ y /rabət/ respectivamente, y las vocales que aparecen junto a consonantes nasales retienen este rasgo nasal, característica que hace que se considere al inglés australiano como una variedad con acento nasal (“twang accent”).

En la gramática, apenas se aprecian diferencias entre el inglés australiano y el inglés estándar, de hecho existe una tendencia a seguir como modelo el inglés británico. En cuanto a la morfología, conforme a Gramley y Pätzold (1992, pp. 401-402), hay una gran cantidad de palabras terminadas en -ee (“mallee = tree”), -ie (“tassie”), -y (“surfy”) y -o (“bottlo”); en realidad, el inglés australiano es prolífico en la formación de palabras de uso coloquial como “arvo” (“afternoon”), “bizzo” (“business”) y “Aussie” (“Australian”). Por otro lado, es en el nivel léxico donde el inglés australiano tiene rasgos propios. Según Moore (2001, p. 141), la fauna y la flora propias son una fuente de nuevos vocablos como “amulla” (“plant”), “barramundi” (“fish”), “galah” (“bird”) y “woomera” (“boomerang”). Otras palabras características del inglés australiano serían “frock” (“dress”), “paddock” (“field”), “Sheila” (“girl”).

Aunque en el nivel gramatical el inglés australiano tiende a seguir al inglés británico, no ocurre lo mismo en el nivel léxico, donde tiene más influencia el inglés estadounidense debido a los medios de comunicación, a internet y al cine (Blair & Collins, 2001, p. 4), prueba de ello es la presencia de términos como “truck”, “high school”, “cookies”, “movies”, etc.

ACTIVIDAD 2

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Escoger dos canciones de la banda sonora de <i>Bridget Jones's Diary</i> , una en inglés británico y otra en inglés norteamericano.
<u>OBJETIVOS</u>	Aprender a discriminar las diferencias entre el inglés británico y el norteamericano.
<u>INDICACIONES</u>	Los alumnos escogerán libremente dos canciones para señalar los rasgos distintivos de las dos variedades.
<u>DESTREZAS</u>	Leer, escuchar, escribir y hablar.
<u>AGRUPAMIENTO</u>	Trabajo colaborativo en parejas o grupos reducidos.

ACTIVIDAD 3

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Dos escenas de la película <i>Bridget Jones's Diary</i> , una en versión original y otra en español, (del 52' 43" hasta 56' 54" en la versión inglesa, y en la española del 50' 00" hasta el 54' 00").
<u>OBJETIVOS</u>	Aprender a distinguir aspectos sociolingüísticos.
<u>INDICACIONES</u>	Los estudiantes visionarán la misma escena en versión original y en español, anotando los diferentes registros y normas de conducta en España y Gran Bretaña.
<u>DESTREZAS</u>	Leer, escuchar, escribir y hablar.
<u>AGRUPAMIENTO</u>	Trabajo en parejas o grupos reducidos. Trabajo colaborativo.

Watch the scene first in the original movie version²⁰ and later in the Spanish version²¹. Pay attention to the different registers that take place in the two languages, the translation proverbs and some expressions.

Teacher's note: Focus the students' attention on the type of register that it is used during the dinner, especially the proverb "Never dip your nib in the office ink," that is translated as "Donde labores nunca riegues tus flores". Another important point is that in the original version Mark used a more formal register than in the Spanish one.

²⁰ Se puede encontrar la película en inglés en este enlace: <http://megashare.info/watch-bridget-joness-diary-online-TIRjeA>

²¹ La versión española está disponible en: http://vk.com/video_ext.php?oid=172807831&id=163187393&hash=96876e27b245ed2b&hd=2

ACTIVIDAD 4

En esta actividad vamos a trabajar las diferencias lingüísticas entre mujeres y hombres, para ello conviene distinguir los conceptos “género” y “sexo”. El género viene determinado por códigos sociales, es decir, es impuesto como parte de la cultura correspondiente; por el contrario, el sexo está determinado por la naturaleza biológica y, por tanto, se puede considerar natural. Por lo tanto, las manifestaciones de habla son manifestaciones sociales, y los rasgos característicos del habla femenina y masculina están condicionados por el papel que mujeres y hombres juegan, en la organización social. Según Mercedes Bengoechea (2003, p. 14) existe “[...] una construcción ideológico-simbólica que precede a mujeres u hombres, que constituye la propia identidad de ‘ser mujer’ o ‘ser hombre’, y que responde en cada cultura a las expectativas de cómo deberían comportarse mujeres y hombres”.

Desde que nacemos empezamos a padecer diferencias de género, en las que el lenguaje desempeña un papel fundamental, ya que determinará nuestros comportamientos y formas de pensar. Aunque el estudio del habla femenina se remonta a la Antigüedad clásica, estas investigaciones no adquirieron relevancia hasta el siglo XX (Taillefer, 2004).

Los estudios llevados a cabo por Trudgill (1974), Milroy (1980) y Labov (1982) llegan a la conclusión de que en el mundo occidental las mujeres tienden a usar más las formas fonéticas consideradas correctas. La explicación se debe a factores sociológicos externos al lenguaje, pues las normas sociales se encargan de que desde niñas hablen correcta y comedidamente, sin darle mayor

importancia al contenido. Mientras en el nivel morfológico tenemos como características del lenguaje femenino el uso del diminutivo y del superlativo (ambos empleados para expresar afectividad), a nivel sintáctico cabe decir que las mujeres emplean más frases interrogativas y exclamativas que los hombres. En el nivel semántico, como apunta Trudgill (1974, p. 84), se puede afirmar que hombres y mujeres hablan de forma diferente, lo que no quiere decir que empleen un lenguaje distinto sino variedades lexicológicas de una misma lengua. El discurso femenino tiende a ser más conservador (lleno de tabúes) que el masculino, más estándar, siendo los hombres quienes utilizan formas menos correctas o más coloquiales. Así lo señalaba ya Jespersen (1922, p. 239) a principios del siglo XX: “In place of the forbidden words it is therefore necessary to use some kind of figurative paraphrase, to dig up an otherwise obsolete term, or to disguise the real world so as to render it more innocent”.

Sin embargo, muchas de las características atribuidas al lenguaje femenino no son más que estereotipos. Entre los muchos estereotipos con respecto al lenguaje femenino está el de que las mujeres hablan más que los hombres (no olvidemos que a la mujer siempre se le ha instado al silencio y a la discreción), cuando por el contrario son los hombres los que más intervienen y también los que más interrumpen en las conversaciones mixtas (Taillefer 2004, p. 142).

Aunque alguna de estas diferencias aún siguen vigentes en el siglo XXI, en la actualidad cuando las mujeres hablan no siempre lo hacen como madres, esposas o amigas, también lo hacen como profesionales; por tanto, lo que se

conoce como estilo femenino, y que mantiene su validez en el ámbito sociolingüístico del estereotipo, no puede aplicarse por completo al habla de la mujer profesional. De hecho, la modalidad discursiva empleada en el ejercicio profesional prevalece sobre el género sexual del hablante. Como bien explica Irene Madfes (2004, p. 325): “Los fenómenos que se estudian son sensibles al contexto, no atribuibles simplemente al género del emisor y deben, por tanto, ser estudiados inmersos en un evento y no separados artificialmente de él”. Este hecho es el que vamos a subrayar en la siguiente actividad, en la que analizaremos si el habla de Bridget Jones está marcada por todos estos determinantes.

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Tres escenas de la película: escena 1 desde el minuto 23’ 20 al 25’ 57”, guión página 35; escena 2 desde el minuto 35’ 19” al 36’ 54”, guión páginas 46-47; y escena 3 desde el minuto 49’ 03” al 50’ 38”, guión páginas 61- 62.
<u>OBJETIVOS</u>	Analizar el habla de Bridget y discutir si está dentro de los estereotipos asignados a la mujer.
<u>INDICACIONES</u>	Los estudiantes leerán los fragmentos, los visionarán y contestarán a una serie de preguntas relacionadas con la forma de hablar de las mujeres.
<u>DESTREZAS</u>	Leer, escuchar y hablar.
<u>AGRUPAMIENTO</u>	Trabajo colaborativo en parejas o grupos reducidos.

Look at these three scenes, in which Bridget is with Daniel, and answer the following questions:

- Do you think that Bridget's discourse is different when she is with Daniel?
- Could you distinguish any of the characteristics that correspond to women's speech in Bridget's?
- Have you noticed any difference when Bridget talks to other female characters?
- How would you define Bridget's discourse, according to the parameters given above?

Scene 1, from minute 23' 20" to minute 25'57", script pp. 35:

INT. PONT DE LA TOUR. NIGHT.

The two of them dining intimately.

BRIDGET: So where do you stand on the whole situation in Chechyna?

DANIEL: Oh who gives a fuck, Jones? Now, how do you know Arsey Darcy?

BRIDGET: Apparently, I used to play naked in his paddling pool.

DANIEL: I bet you did, you dirty bitch.

BRIDGET: What about you?

DANIEL: We were at Cambridge together. He was a strange chap, always on his own. Dreadful shoes. Horrid sideburns. I liked him though. We became friends... (He tails off)

BRIDGET: Ten what...?

DANIEL: Nothing.

BRIDGET: No, really. You don't need to protect him –he's no friend of mine. In fact I suspect I dislike him intensely.

DANIEL: Well, then years later I made the rather crucial mistake of introducing him to my fiancée.

INT. A HOME SOMEWHERE. DAY.

A mysterious, silent scene - the camera represents the viewpoint of a man walking up some stairs. It reaches a door –it opens– and then a sense of confusion - clearly there are two people, naked on the floor of the room –legs– a naked breast...

INT. PONT DE LA TOUR. NIGHT.

DANIEL: And I'm not sure I could say, in all honesty, I've ever really forgiven him.

BRIDGET: (Suddenly she understands everything) Oh... so he's a nasty bastard, as well as a dull bastard.

DANIEL: I'm afraid so. But don't let him ruin our evening. Have another glass of wine and tell me more about practicing French-kissing with the other girls at school.

BRIDGET: It wasn't French kissing.

DANIEL: Who cares –make it up.

EXT. PONT DE LA TOUR. NIGHT.

Scene 2: from minute 35' 19" to 36' 54", script pp. 46-47.

EXT. HOTEL. SUITE. DAY.

Next morning. Bridget slowly wakes from a blissful sleep. Languidly stretches out to touch Daniel, but finds an empty space in the bed beside her, where he ought to be. She sits up with a start, fearing the worst...

WHAT SHE SEES: Daniel is sitting in a chair opposite the bed. He is dressed and he's been waiting for her to wake up.

DANIEL: I have to go back to town. A meeting's come up.

BRIDGET: On a Sunday?

DANIEL: The meeting's first thing tomorrow but I need to work on some figures.

BRIDGET: (Devasted) Now they'll all think I've made you up. (She pleads) We could just pop in to the party, leave early...

Bridget stares at him.

DANIEL: I really am sorry. I just can't go –I have to head back.

Little pause.

BRIDGET: If you've changed your mind, why don't you just come right out and say it...

He stares at her.

BRIDGET (CONT'D): Because I don't see what could be so important.

DANIEL: Of course you don't! (He gets to his feet.) Because you don't have the faintest bloody idea of just how much trouble the company is in. (She stares at him.) The company has been losing money in the UK. This meeting isn't a case of 'blah, blah, have you heard the one about Salman and the snake' –it's bottom line stuff. The Americans have flown in, that's how serious it is. We could all be shut down tomorrow.

She can't speak.

BRIDGET: (Her mumble) I'm sorry...

DANIEL: No –shit– I'm sorry. Sorry I shouted. I'm sorry.

Daniel sighs, crosses to her, puts his arm around her.

BRIDGET: Is this because of Mark Darcy?

DANIEL: (Maybe it is) Nah –he's just adds to– no –look. I'll arrange for a car to collect you from the party, take you back to town. If you have to travel alone –travel in style.

She allows him to comfort her.

DANIEL (CONT'D): And let's at least make sure you win the costume competition.

Scene 3: from minute 49'03" to 50' 38", script pp. 61-62.

INT. BRIDGET'S OFFICE. DANIEL'S OFFICE. DAY.

DANIEL: Bridge, I know it's been difficult for both of us recently...

Bridget remains silent.

DANIEL (CONT'D): It's just that with Lara and I... I got swept away –swept away by hope I suppose. But –well, the grisly truth is... I'm suddenly not quite so sure...

BRIDGET: Pardon?

DANIEL: I just wondered –if we might just have– you know –just dinner, perhaps. Incredibly expensive - to punish me. Or, of course, Kentucky Fried Chicken –to punish me. What do you think?

Pause. Bridget's face. Inscrutable.

DANIEL (CONT'D): Bridget. Can you ever forgive me?

He gets up and closes the door behind her.

BRIDGET: Yes –Daniel I think I can. I'm sorry things are complicated with lovely Lara –I'm pretty familiar with how perplexing the ups and downs of love can be.

He's pleased.

BRIDGET (CONT'D): But I think I'll give dinner a miss, because the reason I came in here was in fact not to rake over our sordid past, but to hand in my notice.

She hands him an envelope. Her notice.

DANIEL: Oh... come on, Bridge. I know it's been awkward as arse –but there's no need to leave.

BRIDGET: I'm afraid there is. I've been offered a job in television.

DANIEL: (Scornfully) Television?

BRIDGET: Yes –and they want me to start straightaway. In fact, I'm leaving in about... 3 minutes.

DANIEL: Well, now hold it right there, Miss Jones. I hate to inform you but I think by contract you're expected to give at least six weeks notice.

BRIDGET: I know, but I thought with the company being in so much trouble, you wouldn't really miss the person who just fannies around with press releases in a see-through top.

Bridget gets up to leave. Daniel is left speechless as she opens the door, to find Perpetua has been listening.

DANIEL: Bridget...

Bridget spins round, a thunderous look.

BRIDGET: What?

Perpetua moves up next to Bridget.

PERPETUA: I want to hear this, because if she gives one inch I'm going to fire her bony little bottom anyway for being totally spineless.

BRIDGET: (To Daniel) What?

DANIEL: I just think you should know that there are lots of prospects here for a talented person... (The marketing department –led by Simon– all four guys who rang about the engagement –have just turned up for a meeting.) Just give me a minute Simon...

SIMON: Right-o, Boss Man.

DANIEL: Lots of prospects for a person who perhaps for personal reasons has been slightly overlooked professionally.

Bridget thinks for a while.

BRIDGET: Well, thanks, Daniel. That is very good to know. But, if staying here means working within 10 yards of you, frankly I'd rather have a job wiping Saddam Hussein's ass.

Cut to Daniel secretary –very happy: Simon and his guys holding in their amusement –the music is beginning to swell.

BRIDGET (CONT'D): (To Perpetua) Thanks for calling my bottom bony, by the way.

PERPETUA: You're welcome, darling –mine's the size of the house I just bought, so I should know.

Everyone else is now really loving this.

BRIDGET: Bye everyone. I'll miss all of you –well, quite a lot of you.

Everyone turns to look at Daniel. Bridget marches out of the office to triumphant music. Cut back to everyone watching Daniel.

DANIEL: Oh just sod off.

11.5 ANEXO V: ACTIVIDADES SOBRE COMPETENCIA SOCIO-CULTURAL

ACTIVIDAD 1

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Escena de la cena del cumpleaños de Bridget del minuto 60' 19" al 66' 00" (páginas 75-79 del guión).
<u>OBJETIVOS</u>	Comparar aspectos socioculturales entre Gran Bretaña y España.
<u>INDICACIONES</u>	Los estudiantes visionarán la escena y contestarán preguntas sobre aspectos socio-culturales en ambos países.
<u>DESTREZAS</u>	Leer, escuchar, escribir y hablar.
<u>AGRUPAMIENTO</u>	Trabajo colaborativo en parejas o grupos reducidos.

Comment and answer the following questions:

- Find cultural differences in the menu that Bridget is preparing for her birthday party.
- When she opens the fridge looking for tuna, what are the things that you could see? Are there things that can be found in a Spanish fridge?
- When her mother calls her talking about Bridget's sex life, do you think that a Spanish mother would do the same?
- Do you think that Bridget's friends are impolite with Mark? Why?
- Comment about the furniture, the distribution of the house and any other element that could be different between the two cultures.
- Read the script of the scene and highlight some socio-cultural differences in the way characters talk.

Script:

EXT. BRIDGET'S FLAT. STREET. DAY.

MUSIC: 'The Way You Do the Things You Do' by Temptations.

Bridget rushing to her flat. With four big colourful cook-books under her arms and 4 bags of groceries.

BRIDGET: Historic and joyous birthday. I'm broadcasting genius. Celebrating by preparing feast of the century for Shaz, Jude and Tom, in manner of 5 star cookery wunderkind, with name like Marco or Raymond... (Her stride takes on a skip.) 7.00 prepare Grand Marnier souffles. 7.10 marinade caper berries for caper berry 'gravy' to go on tuna. 7.20 make frisee lardon frizzled caruso bollocks thingy. 7.30 remove all pants from radiators.

EXT. BRIDGET'S FLAT. KITCHEN. NIGHT.

Bridget prepares stock for dinner party.

BRIDGET: (Reading from recipe book) ...tie flavour-enhancing leek and celery together with string. (Out loud) String... string...

As she opens kitchen drawers, rummages in the chaos therein. Finally locates a ball of festive blue string.

BRIDGET (CONT'D): Perfect.

INT. BRIDGET'S FLAT. KITCHEN. NIGHT.

BRIDGET (CONT'D): (Reading from recipe book) Finely slice oranges and grate zest.

She sighs, pick up heap of thirty-six oranges.

INT. BRIDGET'S FLAT. KITCHEN. NIGHT.

Everything seems to be going smoothly until... Bridget's shriek as the food processor spins out of control, sending mashed potato everywhere. She reaches for the Grand Marnier, gulps straight from the bottle.

BRIDGET: Okay. Okay. Tuna. Tuna.

She opens the fridge, begins emptying its contents onto the floor.

BRIDGET (CONT'D): Where the fuck is the fucking tuna...? (Mimicking interview) This is Bridget Jones for 'Sit Up, Britain', searching for tuna. (Then, suddenly remembering) Oh Crikey, Jesus. No. No. 'This is Bridget Jones remembering where she left the tuna.'

The phone rings. Bridget snatches it.

BRIDGET (CONT'D): Hello –Bridget in a genuine crisis– only talk to me if you're in the middle of a suicide attempt.

MUM V.O.: Hello darling –happy birthday. Just rung for a little chat.

BRIDGET: Mum, I seriously can't talk. I know you're happy it's my birthday.

INT. PHONE/SET. NIGHT.

Mum on phone. Intercut between them.

MUM: Actually –it wasn't that I rang about– you're a bit old for all that birthday stuff now, aren't you.

Bridget's mortified face.

MUM (CONT'D): I just wanted a bit of a chat... (Bridget can't believe her bad luck.) thing is, darling - between you and me - I'm not entirely sure that Julian isn't something of a shit and I thought since dating shits is rather your area of expertise you might be able to offer some advice.

BRIDGET: Dump him.

MUM: Oh, I can't possibly do that –we're booked into a lovely hotel in St Kitts for Christmas.

BRIDGET: Then don't dump him and make the best of it.

MUM: Yes –that was rather my plan. And I can't deny, the sex is still full of surprises –why the other night, quite unexpectedly, I was just dozing off and I felt this huge thing...

BRIDGET: Bye Mom.

She hangs up. And instantly the entryphone rings.

BRIDGET (CONT'D): Oh God –what time do you call this.

INT. BRIDGET'S FLAT. DOORWAY. NIGHT.

Bridget opens the door.

BRIDGET: Gah.

It's Mark Darcy. He is holding an excellent bottle of white wine. For a long beat, neither of them says anything.

MARK: The door was open.

Mark is taking in her half-dressed, frazzled appearance, and the fact that there are strands of mashed potato hanging from her hair.

MARK: I came to congratulate the new face of British current affairs.

He produces a copy of the Evening Standard –then tails off as he notices a table laid with plates, candles, etc.

MARK (CONT'D): ...I see I've come at a bad time.

Pause as Bridget stares at him.

BRIDGET: It's my birthday, and I've left the sodding tuna on the sodding bus.

MARK: I see.

INT. BRIDGET'S FLAT. KITCHEN. NIGHT.

In the kitchen, Mark is helping to sort the carnage out. He is stirring the soup.

BRIDGET: How does it look?

MARK: Great. Blue.

BRIDGET: Blue?

MARK: But blue is good. If you ask me, there isn't enough blue food...

BRIDGET: Oh, shit. It must have been the string.

MARK: It's string soup?

Bridget surveys the carnage around here.

BRIDGET: Oh God. They'll be here soon.

MARK: Don't worry. I'm sure they're coming to see you, not... (He glances at the recipe book) Orange Parfait in Sugar Cages. Here, have a drink.

He finds two glasses, pours the wine, and touches glasses with her.

MARK (CONT'D): Happy Birthday.

BRIDGET: Thank you. (Slightly romantic pause) Did I really run round your lawn naked?

MARK: Yes, you did. You were four – I was eight.

BRIDGET: That's a pretty big age difference. Quite pervy, really.

MARK: Yes. I like to think so.

There is a pause. Odd little intimate moment.

BRIDGET: Oh God. What are we going to do about this bloody dinner?

Mark looks around at the various unappetising dishes.

MARK: Well, you have blue soup to start. You have orange pudding to end. And for the main course you have... congealed green gunge.

BRIDGET: ...caper berry 'gravy' actually.

MARK: Do you have eggs?

She nods.

MARK (CONT'D): (Taking off his jacket) Right. Omelette it is then. With caper berry 'gravy'.

INT. BRIDGET'S FLAT. KITCHEN. NIGHT.

Cut to Bridget and Mark working together, breaking and beating eggs.

MARK: You wouldn't, by any chance, have any beetroot cubes, would you?

Bridget looks puzzled.

MARK (CONT'D): A mini-gherkin? Stuffed olive?

Bridget catches on and smiles.

BRIDGET: No and besides –I'm busy– the gravy needs sieving.

MARK: Surely not –just stir it, Una.

They smile, familiar in each other's presence. The doorbell goes.

Cut to all three friends are at the door with gifts shouting 'Happy Birthday'. But when they see Mark, they're a little taken aback.

TOM: Hello. Are you joining us?

Mark looks to Bridget.

BRIDGET: Ahm, yes –of course.

In a tiny moment one friend manages to pull a face meaning, 'what's going on?' –Bridget returns with an 'I don't know'.

INT. BRIDGET'S FLAT. LIVING ROOM. NIGHT.

Mark, Sharon, Jude and Tom are seated around the table. Everybody stares at the soup, which is blue –then look at Bridget, who dares them to say a word.

MARK: (Spoonng a mouthful) Excellent.

EVERYBODY: Mmmm. Delicious. Yum.

They are policing his attentions to Bridget. Like parents.

SHARON: So –Mark– why did your wife leave you?

Tiny pause –is he going to be sensitive about it?

MARK: She was Japanese. Exceptionally cruel race.

JUDE: And are you dating anyone at the moment?

BRIDGET: (Cutting her off) Come on –eat up! Two whole lovely courses to go.

INT. BRIDGET'S FLAT. LIVING ROOM. NIGHT.

Cut to 40 minutes later –they're all eating the chewy orange pudding.

TOM: Delicious.

SHARON: It reminds me of something - tastes like...

JUDE: Marmalade.

TOM: Well done, Bridget. 4 hours of careful cooking... and a feast of blue soup, omelette and marmalade. That's worth drinking to. (Raising a glass) To Bridget, who can't cook, but who we love –just as she is...

EVERYBODY: To Bridget. (Cheekily) Just -as-she-is.

Close on Bridget. She is exchanging looks with Mark –he looks back at her– suddenly there is a chance of happiness... And then suddenly - at exactly that moment...

ACTIVIDAD 2

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Libro de Fielding página 12, Austen páginas 8-9 y guión cinematográfico página 9.
<u>OBJETIVOS</u>	Comparar aspectos socioculturales entre las dos novelas y una escena de la película.
<u>INDICACIONES</u>	Los estudiantes leerán los fragmentos y contestarán ciertas preguntas relacionadas con aspectos socio-culturales.
<u>DESTREZAS</u>	Leer, escuchar, escribir y hablar.
<u>AGRUPAMIENTO</u>	Trabajo colaborativo en parejas o grupos reducidos..

Answer the following questions:

- What are the main differences, culturally speaking, between the party in Austen's and Fielding's novel?
- Could you distinguish any difference between the way the female and the male protagonists talk?
- Do you think that fashion is as important in Austen's novel as in Fielding's one?
- Can you highlight differences and similarities between the protagonists' attitudes in different scenes? Do they follow the same courtesy manners?

Bridget Jones's Diary (Fielding, 1996, p. 12):

"Come along and meet Mark," Una Alconbury singsonged before I'd even had time to get a drink down me. Being set up with a man against your will is one level of humiliation, but being literally dragged into it by Una Alconbury while caring for an acidic hangover, watched by an entire roomful of friends of your parents, is on another plane altogether.

The rich, divorce-by-cruel-wife Mark –quite tall– was standing with his back to the room scrutinizing the contents of the Alconburys' bookshelves: mainly leather-bound series of books about the Third Reich, which Geoffrey sends off for from Reader's Digest. It struck me as pretty ridiculous to be called Mr. Darcy and to stand on your own looking snooty at a party. It's like being called Heathcliff and insisting on spending the entire evening in the garden, shouting "Cathy" and banging your head against a tree.

"Mark!" said Una, as if she was one of Santa Claus's fairies. "I've got someone nice for you to meet."

He turned round, revealing that what had seemed from the back like a harmless navy sweater was actually a V-neck diamond-patterned in shades of yellow and blue –as favored by the more elderly of the nation's sports reporters. As my friend Tom often remarks, it's amazing how much time and money can be

saved in the world of dating by close attention to detail. A white sock here, a pair of red braces there, a gray slip-on shoe, a swasticka, are as often as not all one needs to tell you there's no point writing down phone numbers and forking out for expensive lunches because it's never going to be runner.

Movie: *Bridget Jones's Diary* (page 9 of the script).

Mark is by the buffet, eyeing a turkey drumstick warily. His mother approaches him.

MARK'S MOTHER: There'd be no harm taking her number. Apparently she lives just around the corner from you.

MARK: Mother, I do not need a blind date, particularly not with some verbally incontinent spinster who smokes like a chimney, drinks like a fish and dresses like her mother.

Pride and Prejudice (Austen, 1992, pp. 8-9).

Elizabeth Bennet had been obliged, by the scarcity of gentlemen, to sit down for two dances; and during part of that time, Mr. Darcy had been standing near enough for her to overhear a conversation between him and Mr. Bingley, who came from the dance for a few minutes, to press his friend to join it.

"Come, Darcy," said he, "I must have you dance. I hate to see you standing about by yourself in this stupid manner. You had much better dance."

"I certainly shall not. You know how I detest it, unless I am particularly acquainted with my partner. As such an assembly as this, it would be insupportable. Your sisters are engaged, and there is not another woman in the room, whom it would not be a punishment to me to stand up with."

"I would not be so fastidious as you are," cried Bingley, "for a kingdom! Upon my honour, I never met with so many pleasant girls in my life, as I have this evening: and there are several of them you see uncommonly pretty."

"You are dancing with the only handsome girl in the room," said Mr. Darcy, looking at the eldest Miss Bennet.

“Oh! She is the most beautiful creature I ever beheld! But there is one of her sisters sitting down just behind you, who is very pretty, and I dare say, very agreeable. Do let me ask my partner to introduce you.”

“Which do you mean?” and turning round, he looked for a moment at Elizabeth, till catching her eye, he withdrew his own and coldly said, “She is tolerable; but not handsome enough to tempt me; and I am in no humour at present to give consequence to young ladies who are slighted by other men. You had better return to your partner and enjoy her smiles, for you are wasting your time with me.”

Mr. Bingley followed his advice. Mr. Darcy walked off; and Elizabeth remained with no very cordial feelings towards him. She told the story however with great spirit among her friends; for she had a lively, playful disposition, which delighted in anything ridiculous.

11.6 ANEXO VI: ACTIVIDADES SOBRE COMPETENCIA AFECTIVA

ACTIVIDAD 1

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Canción de la banda sonora de la película <i>Respect</i> de Aretha Franklin.
<u>OBJETIVOS</u>	Practicar la competencia afectiva de forma consciente, dejando que sus sentimientos afloren, siendo capaces de controlarlos y de hablar de ellos.
<u>INDICACIONES</u>	Los estudiantes recibirán una copia de la canción de Aretha Franklin al escuchar la canción y contestarán a diferentes preguntas.
<u>DESTREZAS</u>	Leer, escuchar y hablar.
<u>AGRUPAMIENTO</u>	Trabajo individual, puesta en común en grupo y trabajo colaborativo.

Listen to the song and answer the following questions:

- When you listen to this song, what feelings does the song arises on you?
- This song was recorded by Aretha Franklin in 1967. Do you think that the topic of the song is universal and could be used in any decade? Explain why.
- Do you think that the song is appropriate for the scene? Give reasons. Scene from minute 50' 20" to 50' 40".
- Whom would you dedicate this song to and why?

Respect by Aretha Franklin

Respect by Aretha Franklin

(oo) What you want

(oo) Baby, I got

(oo) What you need

(oo) Do you know I got it?

(oo) All I'm askin'

(oo) Is for a little respect when you come home (just a little bit)

Hey baby (just a little bit) when you get home

(just a little bit) mister (just a little bit)

I ain't gonna do you wrong while you're gone

Ain't gonna do you wrong (oo) 'cause I don't wanna (oo)

All I'm askin' (oo)

Is for a little respect when you come home (just a little bit)

Baby (just a little bit) when you get home (just a little bit)

Yeah (just a little bit)

I'm about to give you all of my money

And all I'm askin' in return, honey

Is to give me my profits

When you get home (just a, just a, just a, just a)

Yeah baby (just a, just a, just a, just a)

When you get home (just a little bit)

Yeah (just a little bit)

----- instrumental break -----

Ooo, your kisses (oo)

Sweeter than honey (oo)

And guess what? (oo)

So is my money (oo)

All I want you to do (oo) for me

Is give it to me when you get home (re, re, re ,re)

Yeah baby (re, re, re ,re)

Whip it to me (respect, just a little bit)

When you get home, now (just a little bit)

R-E-S-P-E-C-T

Find out what it means to me

R-E-S-P-E-C-T

Take care, TCB

Oh (sock it to me, sock it to me,
sock it to me, sock it to me)
A little respect (sock it to me, sock it to me,
sock it to me, sock it to me)
Whoa, babe (just a little bit)
A little respect (just a little bit)
I get tired (just a little bit)
Keep on tryin' (just a little bit)
You're runnin' out of foolin' (just a little bit)
And I ain't lyin' (just a little bit)
(re, re, re, re) 'spect
When you come home (re, re, re ,re)
Or you might walk in (respect, just a little bit)
And find out I'm gone (just a little bit)
I got to have (just a little bit)
A little respect (just a little bit)

ACTIVIDAD 2

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Novela de <i>Bridget Jones's Diary</i> .
<u>OBJETIVOS</u>	Practicar la competencia afectiva de forma consciente, dejando que los sentimientos de los estudiantes afloren, siendo capaces de controlarlos y de escribir sobre ellos siguiendo el formato del 'comic diary'.
<u>INDICACIONES</u>	Tras haber leído la novela <i>Bridget Jones's Diary</i> , los estudiantes crearán su propio 'comic diary', en el que expresarán sus preocupaciones e inquietudes. Las composiciones se leerán en clase, comentando las diferentes sensaciones que los estudiantes han experimentado en el proceso de escritura y exposición.
<u>DESTREZAS</u>	Escribir, leer, escuchar y hablar.
<u>AGRUPAMIENTO</u>	Trabajo individual, puesta en común en grupo.

Write a comic diary in the way Fieldings's novel is written. You can use as a guide the columns from *The Independent* that Fielding wrote (check them out in this webpage <http://bridgetarchive.altervista.org/library.htm>). Express your worries and interests. Read the composition to the rest of the class and comment your experiences while writing this diary.

ACTIVIDAD 3

Llevar a cabo una actividad con el cartel de la película, comprobando si transmite los sentimientos que expresa la película. A continuación hacer un nuevo diseño del cartel para la película.

<u>NIVEL</u>	B1 y superior
<u>TIEMPO</u>	15- 20 minutos
<u>MATERIAL</u>	Cartel de la película de <i>Bridget Jones's Diary</i> .
<u>OBJETIVOS</u>	Usar la competencia afectiva de forma creativa.
<u>INDICACIONES</u>	Los estudiantes comentarán el cartel de la película y discutirán si refleja todos los sentimientos que ellos han sentido al ver la película. Por otro lado, crearan nuevos carteles para la película y explicarán qué significan.
<u>DESTREZAS</u>	Escribir, leer, escuchar y hablar.
<u>AGRUPAMIENTO</u>	Trabajo en parejas, puesta en común en grupo.

Look at the poster of the movie *Bridget Jones's Diary*:

- Do you think that it expresses all the emotions and feelings in the movie?
- Comment on the poster, tell what would you change, why, and what would you keep.
- Create your own poster for the movie. Explain the meaning to the rest of class.

