



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

FACULTAD DE LENGUAS



Trabajo Final de posgrado para obtener el título de
Especialista en Didáctica de las Lenguas Extranjeras

**Dificultades en la adquisición de fraseologismos del alemán en la enseñanza
de la comprensión escrita**

Autora: Trad. María Celeste Frana

Directora: Mg. Valeria Wilke

Córdoba, 7 de septiembre de 2019.



This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

*A mi hija, Catalina, y a Pedro, mi compañero de vida,
por el apoyo incondicional de siempre.*

ÍNDICE

| | |
|--|------------|
| INTRODUCCIÓN | 5 |
| ANTECEDENTES | 7 |
| MARCO TEÓRICO | 14 |
| EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y EL CONCEPTO DE LECTURA COMPENSIVA | 14 |
| FACTORES CONDICIONANTES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE | 17 |
| ADQUISICIÓN DEL LÉXICO | 19 |
| EL LEXICÓN MENTAL | 21 |
| LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA | 23 |
| FRASEOLOGISMOS | 25 |
| <i>Características generales de los fraseologismos.</i> | 26 |
| <i>Características semánticas de los fraseologismos.</i> | 28 |
| <i>Clasificación de los fraseologismos según la función comunicativa.</i> | 29 |
| <i>Colocaciones.</i> | 30 |
| <i>Locuciones.</i> | 31 |
| METODOLOGÍA | 34 |
| RESULTADOS | 37 |
| CONCLUSIONES | 58 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 62 |
| APÉNDICE I: Cuestionario a los participantes | 67 |
| APÉNDICE II: Textos analizados | 70 |
| APÉNDICE III: Resolución de las actividades | 74 |
| RESOLUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES PARA LA POESÍA POR PARTE DE LA PARTICIPANTE 1 | 74 |
| RESOLUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES PARA LA POESÍA POR PARTE DEL PARTICIPANTE 2 | 77 |
| RESOLUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LOS TITULARES POR PARTE DE LA PARTICIPANTE 1 | 80 |
| RESOLUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES PARA LOS TITULARES POR PARTE DEL PARTICIPANTE 2 | 83 |
| APÉNDICE IV: Transcripciones de los audios sobre la lectura de la poesía | 87 |
| 1. TRANSCRIPCIÓN A1 | 87 |
| 2. TRANSCRIPCIÓN A2 | 91 |
| 3. TRANSCRIPCIÓN PR-A-1 | 97 |
| 4. TRANSCRIPCIÓN PR-A-2 | 100 |
| APÉNDICE V: Transcripciones de los audios sobre la lectura de los titulares | 102 |
| 1. TRANSCRIPCIÓN B1 | 102 |
| 2. TRANSCRIPCIÓN B2 | 109 |
| 3. TRANSCRIPCIÓN PR-B-1 | 114 |
| 4. TRANSCRIPCIÓN PR-B-2 | 118 |

Introducción

En cualquier idioma, los fraseologismos conforman un componente lingüístico fuerte, están presentes tanto en la oralidad como en la escritura y se hacen visibles en los distintos géneros textuales y en las más variadas disciplinas. Podríamos decir que son *el condimento* de la lengua. En esta investigación nos ocupamos de un tema muy atractivo dentro del vocabulario, como lo son las unidades fraseológicas del alemán, y atenderemos a dos subgrupos, las colocaciones y las locuciones. Estas unidades fraseológicas representan a menudo un gran reto en el aprendizaje del léxico en lenguas extranjeras, puesto que la falta de vocabulario mínimo obstaculiza el proceso lector e incide de manera negativa en la comprensión textual (Gass y Selinker, 2001; Pastor Cesteros, 2004). En el plano de la enseñanza de alemán como lengua extranjera y, más concretamente, en la comprensión escrita para el par de lenguas alemán y español, observamos casi un vacío de investigaciones que aborden esta temática, mientras que los estudios de orden lingüístico, traductológico y lexicográfico parecen llevar la delantera (Targonska, 2014).

Por esta razón, nos vemos motivados a indagar los problemas que afrontan los estudiantes de alemán en los cursos de lectocomprensión que se dictan para todas las carreras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Este estudio pretende, por tanto, como objetivo general, describir las dificultades que presentan los alumnos de dichos cursos frente las colocaciones y locuciones en la lectura comprensiva. Como objetivos específicos, se busca determinar y caracterizar las dificultades más frecuentes en relación a la comprensión lectora de locuciones y colocaciones, y establecer las áreas comunes de mayor conflicto.

Conforme a nuestra percepción del problema y la bibliografía consultada, sostenemos que algunos escollos se relacionan con la incapacidad de reconocer las unidades fraseológicas en textos escritos, ya sea al no identificar la frase o al no distinguir sus elementos constitutivos. A su vez, como un segundo supuesto, los impedimentos para comprender dichas unidades tienen que ver con la desatención del contexto discursivo, su sentido metafórico y el abordaje literal de las frases.

Creemos que identificar los obstáculos que enfrentan los alumnos con las unidades fraseológicas nos permitirá obtener un mapeo general de la situación, así como también, anticipar posibles errores e inconvenientes que surjan del contacto con expresiones fijas

similares en textos escritos en alemán. Por ende, el conocimiento de las zonas problemáticas abrirá paso a poder repensar las prácticas pedagógicas respecto de esta temática y plantear propuestas didácticas tendientes a mejorar el aprendizaje.

Antecedentes

La didáctica de la fraseología del alemán cuenta con una tradición de aproximadamente 30 años y, sin embargo, aún no se han constatado grandes publicaciones en esta materia hasta el día de la fecha (Hallsteinsdóttir, 2011). A partir de los años 80, los estudios comienzan a poner especial énfasis en los fraseologismos en sentido estricto, esto es, los lexemas fraseológicos o giros idiomáticos, mientras que las colocaciones se ignoran y parecen no poder alcanzar el mismo nivel de interés (Hallsteinsdóttir, 2011; Targonska, 2014). Este subgrupo de los fraseologismos, las colocaciones, hasta antes de esa década constituía un tema descuidado y poco desarrollado, y ni siquiera era considerado como parte de la fraseología. Incluso no todos los lingüistas atribuían a la fraseología en general el mismo valor dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque es cierto que desde hace un tiempo han ido incrementando los esfuerzos empíricos, esta subdisciplina no ha podido conseguir, hasta el momento, el status que merece dentro de la didáctica de alemán como segunda lengua y lengua extranjera (Targonska, 2014). Así todo, la postura de los lingüistas frente a la temática ha marcado un cambio sustancial en los últimos tiempos, a tal punto que los fraseologismos se consideran como elementos esenciales en la comunicación, y, en consecuencia, se favorece el crecimiento de indagaciones en el área (Hallsteinsdóttir, 2001, 2011).

En las últimas décadas, si bien surgió una mayor cantidad de publicaciones, percibimos, al igual que Joanna Targonska (2014), que el curso investigativo priorizó los estudios fraseológicos de tipo contrastivo alemán-español, en su gran parte, para disciplinas como la traductología, la lexicografía y la lingüística, dejando al margen contribuciones empíricas relacionadas con la didáctica o la adquisición de unidades fraseológicas. Algunos escasos ejemplos de tan marcada tendencia se hacen visibles en los artículos de Alfonso Corbacho Sánchez (2005), Paula Romero Ganuza (2007), Aina Torrent-Lenzen (2007 y 2008), Juan Larreta-Zulategui (1998), Carmen Mellado Blanco (2009a, 2009b y 2015), entre otros. Los trabajos de estos autores analizan contrastivamente aspectos lingüísticos entre las dos lenguas mencionadas, señalando diferencias en la construcción morfolingüística y gramatical, en la semántica y la pragmática de las unidades fraseológicas desde una clasificación temática (viajes, turismo, partes de cuerpo, etc.). Asimismo, otras de las investigaciones procuran revisar corporas informáticos para la elaboración de diccionarios fraseológicos o describir repertorios lexicográficos ya existentes sobre fraseología en alemán y español (Mellado Blanco, 2009; Torrent-Lenzen, 2007).

Frente a la preferencia de estudios en el marco de la traducción, la lexicografía y la lingüística, se perciben esfuerzos por ofrecer propuestas didácticas, metodológicas y estratégicas en pos de mejorar la enseñanza-aprendizaje de vocabulario y fraseologismos (en sentido amplio) del alemán. A modo ilustrativo, señalamos los artículos científicos de Cristina Martínez Fraile (2007 y 2010) que se apoyan en el origen etimológico de las palabras y buscan encontrar puntos en común entre el alemán y el español a fin de favorecer la adquisición y retención del léxico. Tanto esta autora como Luz Cox Méndez (2017) arriban a la conclusión de que el aprendizaje a largo plazo está ligado a la utilización de métodos innovadores, creativos y que apelen a la imaginación de los docentes. Entre otros aspectos didáctico metodológicos se mencionan la utilización de textos y el tratamiento contextual de las unidades fraseológicas para su adquisición (Mendizabal de la Cruz y Sastre Ruano, 2017; Bergerová, 2011; Oster, 2009; Martínez Lirola, 2008); el contraste lingüístico (Bergerová, 2011; Hallsteinsdóttir, 2011; Martínez Fraile, 2007 y 2010); y la multimodalidad (Hallsteinsdóttir, 2011; Timofeeva, 2013).

En cuanto a las dificultades para aprender expresiones idiomáticas, casi todos los autores resaltan la existencia de problemas, errores y complejidad en su aprendizaje, sin embargo, no se registran estudios concretos sobre cuáles son los problemas específicos que presentan los alumnos cuando se enfrentan a este tipos de construcciones léxicas. Un claro ejemplo de ello lo ofrece el estudio de Williams (1994) citado por Juana Liceras y Diana Carter (2009) en su texto con el título *La adquisición del léxico*. Sin particularizar en ninguna lengua, Williams (1994) refiere a las expresiones idiomáticas y explica que ellas se apartan de las reglas de la lengua y de interpretación (Teoría de los principios y los parámetros), y por ello, deben aprenderse como elementos que se agrupan según principios propios, regularizados y regularizables. Añade, además, que estas expresiones representan una problemática específica en la adquisición de una lengua debido a su abstracción y especificidad, sumado a la condición de que no se les puede asignar una propiedad parametrizada de la lengua y se relacionan con la idiosincrasia de los idiomas. Como se puede apreciar, el artículo especifica y describe las características de las expresiones, pero no da cuenta sobre los inconvenientes con los que se enfrentan los aprendientes cuando se encuentran con este fenómeno.

Pese al bajo interés por indagar esta cuestión, la mayoría de los autores enfatiza el rol notable de los fraseologismos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras y opina que representan una gran fuente de errores, una dificultad para su enseñanza, dominio y uso, tal

como lo expresamos en el párrafo anterior, y una subcompetencia dentro de la comunicativa (Targonska, 2014, Timofeeva, 2013).

Ahora bien, el panorama investigativo no difiere demasiado cuando nos preguntamos qué sucede en otras lenguas distintas al alemán. Los sondeos revelan que pocas investigaciones se ocupan de las dificultades que atraviesan los aprendientes en relación con la comprensión de unidades fraseológicas. Más allá de estos índices bajos de publicaciones sobre esta temática, resulta interesante destacar los artículos de Gencer Elkiliç (2008), Asmaa Shehata (2008) y Florence Detry (2015) que tienen una vinculación con nuestro objeto de estudio.

Los dos primeros buscan indagar tanto en la producción oral como escrita los inconvenientes en torno a locuciones y colocaciones que presentan estudiantes de idioma inglés cuya lengua nativa es el turco. Elkiliç (2008), en su trabajo titulado *Turkish students' understanding of transparent and opaque idioms in english in Reading as well as in speaking*, pretende determinar la comprensión de expresiones idiomáticas transparentes y opacas, y mostrar si existen diferencias significativas entre la comprensión que poseen estudiantes de profesorado de inglés de la Universidad de Kafka de nivel intermedio y avanzado. Para ello, los sujetos realizaron un test sobre locuciones transparentes y opacas, dispuestas de manera aislada y sin contexto, y las relacionaron con expresiones traducidas en turco. Algunas de las conclusiones a las que arriba el investigador merecen nuestra consideración, ya que ofrecen aproximaciones acerca del tipo de locuciones que resultan más fáciles de comprender y, de esta manera, podremos anticipar las unidades fraseológicas que puedan originar a los alumnos mayores inconvenientes en términos de comprensión. En este sentido, Elkiliç (2008), citando a Cain et al (2005), resalta tres factores que intervienen en la comprensión de giros idiomáticos, a saber, transparencia, familiaridad y contexto. Así, sostiene que son más fáciles de entender las unidades fraseológicas que se disponen en textos y no de manera aislada, las que son transparentes y resultan familiares o poseen una estructura simple. En cuanto al segundo artículo, Asmaa Shehata (2008), se enfoca también en estudiantes avanzados de inglés pero de lengua materna árabe e intenta identificar la influencia de la lengua nativa en la producción y recepción de colocaciones. Su tesis de maestría contempla dos grupos de sujetos (aprendientes de inglés como lengua extranjera y segunda lengua) y emplea dos tests de producción y un tercero de recepción, cuyo objetivo es determinar el conocimiento colocacional en la lecto comprensión y las diferencias entre el inglés y el árabe. Los resultados arrojan datos que podrían tenerse en cuenta en nuestro análisis. Al respecto,

Shehata (2008) prueba que existen diferencias significativas entre los dos grupos y que las personas que estudian inglés como segunda lengua en el país donde se habla la lengua extranjera manifiestan un mejor rendimiento tanto productivo como receptivo de colocaciones en contraste con los estudiantes de inglés lengua extranjera en su país de origen. Constata, además, la transferencia positiva de la lengua materna, ya que los resultados muestran que las colocaciones que son similares o equivalentes en ambas lenguas se producen y comprenden mejor. La transferencia positiva tiene una incidencia menor en los estudiantes de inglés como lengua segunda que en aquellos que lo aprenden como lengua extranjera. Otro resultado digno de considerar, y que evidencian, a su vez, otros autores, es la marcada tendencia de mejores resultados en la parte receptiva que en la productiva, lo que se traduce como una menor dificultad en la comprensión lectora. Asimismo, la categoría de colocaciones con un número menor de inconvenientes está integrada por las colocaciones de verbo y sustantivo, en oposición a las de adjetivo y sustantivo. Tal como Elkiliç (2008) lo destaca en el caso de las locuciones, Shehata (2008) concluye que las colocaciones que son equivalentes (podemos pensar aquí en términos de transparencia como lo hace Elkiliç, 2008) en la lengua materna son más fáciles de producir. En este sentido, bien podríamos deducir que si existe facilidad en la producción también lo podría haber en la recepción. Por último, el tercer artículo que aborda las unidades fraseológicas en una lengua distinta al alemán, es el trabajo de Florence Detry (2015) bajo el título *Retos iniciales en la comprensión y memorización de las expresiones idiomáticas en la clase de ELE* (español lengua extranjera). Este estudio resulta valioso para nuestra investigación, puesto que ofrece una orientación al docente sobre los criterios para juzgar el nivel de dificultad de una expresión. Así, examina los aspectos fraseológicos y extrafraseológicos que suelen intervenir en las etapas iniciales de comprensión y memorización de las unidades fraseológicas sin estudiar directamente a los sujetos intervinientes en su aprendizaje. La autora pretende abordar, por un lado, los factores que desempeñan un papel relevante en el procesamiento de la estructura literal y la iconicidad y, por el otro, aquellos factores que interceden en el acceso a la interpretación figurada. A continuación, mencionamos algunas áreas significativas que podrían conformar puntos de encuentro con el presente estudio: los elementos constitutivos del sintagma fraseológico (cuanto más largo el sintagma mayor dificultad para procesar el fraseologismo), los componentes problemáticos (palabras de baja frecuencia o poco familiares, vocablos en desuso y polisemia, entre otros), la dificultad morfosintáctica (la escala de complejidad o irregularidad morfosintáctica), el grado de visualización de la imagen literal (por ejemplo, la falta de semejanza icónica dificulta la comprensión), el nivel de literacidad de la expresión

idiomática (pueden traer dificultad las expresiones que guardan relaciones lógicas y coherentes en su nivel literal, si se interpretan de manera literal y no de manera figurada), el nivel de complejidad del significado idiomático (el esfuerzo que implica comprender los matices semánticos que componen el significado figurado) y la transposición semántica entre la dimensión icónico literal y figurada (la capacidad de dar sentido a una expresión idiomática).

Con relación a las dificultades en el aprendizaje de unidades fraseológicas del alemán, Targonska (2014) y Targonska y Stork (2017) afirman que en el marco de la enseñanza de alemán las colocaciones pasan desapercibidas en el proceso receptivo, ya que no alteran las reglas sintácticas y en menor proporción las semánticas; además, el alumno se concentra en el contenido y no en la forma de la colocación y, por último, sostienen que resultan más problemáticas en la producción que en la comprensión. Por su parte, Larissa Timofeeva (2013) entiende que estos inconvenientes no son sustancialmente distintos de otras estructuras lingüísticas y explica que las investigaciones a cargo de Dmitrij Dobrovolskij (1997, 1998, citado por Timofeeva, 2013), Dobrovolskij y Piirainen, (2005, citado en Timofeeva, 2013) y Prodromou (2008, citado en Timofeeva, 2013) atribuyen el origen de los problemas a la vinculación entre el significado y el bagaje cultural compartido por los hablantes nativos. Estos autores consideran que adquirir fraseologismos es una tarea casi imposible para el estudiante de lengua extranjera, lo que se convierte en un panorama bastante pesimista para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Finalmente, y como el trabajo más destacado para nuestro estudio, la tesis doctoral de Erla Hallsteinsdóttir (2001) aborda el fenómeno fraseológico de las locuciones en lengua alemana y se encarga de analizar cómo hablantes de alemán como lengua extranjera comprenden estos lexemas. Sobre la base del proceso de las tres etapas en la adquisición de fraseologismos presentado por Peter Kühn (1992, 1994, citado en Hallsteinsdóttir, 2001), que comprende (1) el reconocimiento, (2) la decodificación y (3) la adquisición (poder emplearlo adecuadamente en una situación comunicativa determinada), la autora se ocupa de estudiar el nivel dos con el fin de averiguar la manera en que los participantes descifran y construyen el significado de las locuciones. De esta manera, se propone analizar los factores que influyen en la comprensión de estos fraseologismos en alemán y describir las estrategias utilizadas para formar el significado fraseológico. Para poder llevar a cabo este amplio y minucioso estudio, se seleccionaron personas adultas de más de 20 años que hablan alemán como lengua

extranjera, entre ellos estudiantes y docentes de lengua alemana, pero también otros profesionales, cuya lengua nativa es el islandés, el inglés y el alemán. Los sujetos debían parafrasear locuciones alemanas mediante un test con 27 unidades fraseológicas. Hallsteinsdóttir (2001) comprueba la hipótesis acerca de la influencia positiva que tiene la competencia fraseológica en la lengua materna sobre la comprensión de fraseologismos en lengua extranjera. Consigue demostrar que tanto las locuciones que son familiares como las desconocidas, que poseen un equivalente en el lexicón mental de los examinados, no ocasionan problemas gracias a la intervención de la lengua materna. Aun cuando no existe una expresión similar, la competencia fraseológica en la primera lengua beneficia la comprensión, ya que se establecen conexiones y asociaciones semánticas derivadas del conocimiento general, las experiencias de vida y la organización individual del lexicón mental. Las equivalencias nulas o con significado diferente en la lengua materna pueden obstruir el proceso de construcción de significado. En cuanto al papel de la idiomática, la investigadora logra justificar que, algunas veces, el significado individual de cada componente fraseológico puede fomentar la construcción semántica del fraseologismo, pero, otras veces, entorpece la descodificación. Además, evidencia diferencias entre la información sobre el significado fraseológico aportado por los individuos examinados y el significado que ofrece el diccionario. Como un aspecto dentro de los déficits lexicográficos, la investigadora entiende que la falencia se da por no contemplar las variables de significado para una misma unidad fraseológica. Asimismo, concluye que, a diferencia de la idea ampliamente difundida de que existe un significado fraseológico estandarizado que debe aprenderse de memoria, las locuciones pueden comprenderse principalmente dentro del discurso, excepto que el nivel de conocimiento de la lengua extranjera sea mínimo. Respecto del papel que juega el contexto, la autora comprueba que no siempre el procesamiento fraseológico está sujeto a las estrategias de bottom-up, pues, con frecuencia, los participantes están en condiciones de deducir el significado sin conocer el significado individual de cada uno de los componentes fraseológicos, y esto se debe a estrategias de top-down. Además, agrega que la cantidad de información contenida en el texto puede influir tanto positiva como negativamente en la construcción de significado fraseológico. De esta manera, las informaciones contextuales pueden beneficiar la comprensión de una locución, aun si el fraseologismo es desconocido; sin embargo, ante la escasa información contextual, ocurren dos posibilidades: o se intenta construir el significado a partir del análisis de cada elemento fraseológico, o bien no es factible deducir el significado. En este sentido, hace especial hincapié en el carácter heterogéneo e individual durante el proceso de descodificación a partir de las unidades

aisladas de la locución. Por último, dado que la comprensión de fraseologismos guarda estrecha relación con la participación de los conocimientos fraseológicos en la lengua materna, asegura que la inclusión de presentaciones contrastivas y ejercicios en contexto constituyen métodos favorecedores del aprendizaje de unidades fraseológicas en alemán.

Por todo lo expuesto, la revisión de la literatura nos ha permitido juzgar el estado actual del área en cuestión y evaluar la necesidad de profundizar en la indagación empírica relativa a las dificultades en el aprendizaje de unidades fraseológicas para la lectocomprensión en lengua alemana, atendiendo al hecho de que casi no se han cotejado investigaciones en alumnos de alemán cuya lengua materna es el español. Tal pesquisa podrá ofrecernos un panorama de los puntos débiles que presentan los aprendientes y nos ubicará en un lugar más definido para la comprensión de los problemas que conlleva aprender fraseologismos del alemán, al mismo tiempo que podremos ocuparnos de tareas tendientes a solucionar de manera más eficaz estos obstáculos.

Marco teórico

En este capítulo, nos ocuparemos, primero, de definir el enfoque de lenguas y lectura comprensiva que sustenta este trabajo, y, luego, destinaremos unas páginas para analizar los factores intervinientes en el proceso de aprendizaje, que quizá podrán proporcionar datos acerca de las diferencias en la comprensión de fraseologismos entre los estudiantes. Posteriormente haremos un breve análisis de la adquisición del léxico y el lexicón mental, como eslabones básicos para entender el proceso de adquisición de unidades pluriverbales. Además, los aportes de la lingüística contrastiva serán valiosos para este trabajo en la medida en que la comparación de los sistemas lingüísticos nos anticipe diferencias que puedan suponer dificultades con la lectura de fraseologismos. Finalmente, sintetizaremos el alcance conceptual de las unidades fraseológicas y, en particular, de las colocaciones y locuciones, en conjunto con sus rasgos fundamentales y su clasificación.

El enfoque comunicativo y el concepto de lectura comprensiva

Desde nuestra concepción, aprender una lengua extranjera implica el desarrollo del idioma a través de actividades contextualizadas y semejantes a la comunicación real. Por eso, esta investigación se apoya en el enfoque comunicativo de la lengua que nace en Gran Bretaña hacia finales de los años 70 por debilitamiento de los enfoques situacional y audio-lingüístico (Richards y Rodgers, 1998). Uno de los primeros en introducir los aspectos comunicativos y socioculturales es el lingüista John Firth, quien sostiene que la lengua ha de estudiarse dentro del contexto sociocultural, que involucra a los participantes, sus conductas y opiniones, los objetos de interacción lingüística y la elección de palabras (Richards y Rodgers, 1998). Para este enfoque “la lengua es ante todo comunicación” (Pastor Cesteros, 2004, p. 159) y plantea tres principios fundamentales: el principio de la comunicación, que comprende actividades similares a la comunicación real; el principio de las tareas, es decir, actividades representativas que requieran el uso de la lengua; y el principio del significado, ya que la lengua significativa favorece el aprendizaje (Pastor Cesteros, 2004; Richards y Rodgers, 1998). Sobre la base de estos fundamentos se promueve la utilización de la lengua de manera real, con especial atención al significado, el contexto, la eficacia y las funciones comunicativas. De allí que los materiales y las actividades que se proponen para la clase estén determinados por el texto, las tareas (tales como juegos, simulaciones, interacciones) y el empleo de materiales auténticos. Asimismo, el rol del profesor y el alumno adquiere una nueva perspectiva para convertirse en negociadores en el proceso de aprendizaje, donde el

alumno puede intervenir en la fijación de los objetivos y la selección de actividades, y, al mismo tiempo, forma parte de un aprendizaje cooperativo. Paralelamente a esta visión de la enseñanza basada en la experiencia y centrada en el alumno, el tratamiento de los errores alcanza una nueva dimensión: en su calidad de integrantes del proceso de aprendizaje ya no son entendidos como fracasos sino que se perciben de manera positiva; necesarios e inevitables en un paradigma donde lo prioritario es poder comunicarse (Richards y Rodgers, 1998).

Bajo esta línea teórica se desprende también la idea de que la lectura comprensiva deja de ser vista como una habilidad pasiva como lo hacían los enfoques tradicionales y estructuralistas (Faistauer, 2010). Ahora el lector se vuelve protagonista y tiene un rol activo en la actividad lectora, porque implica un diálogo entre un autor, un texto y un lector; forma parte del discurso escrito dentro de una situación de enunciación compuesta por el escritor y el lector, la comunicación *in absentia* y la interacción diferida (Calsamiglia y Tusón, 2001). La lectura es también activa en la medida en que el lector debe reconocer los signos lingüísticos, la estructura sintáctica y el significado del texto. Por lo tanto, el proceso de comprensión representa un proceso interactivo, o sea, la información va desde el texto al lector (bottom-up o modelo ascendente) y desde el lector, por medio de sus conocimientos, hacia el texto (top-down o modelo descendente). Además, se formulan hipótesis según los conocimientos previos y las expectativas del lector, generando espacios de constantes anticipaciones e inferencias. La tarea lectora implica siempre combinar las posturas y experiencias propias con lo nuevo para poder llegar a conclusiones. En suma, la actividad receptiva conforma la movilización del conocimiento lingüístico y extralingüístico (Calsamiglia y Tusón, 2001; Faistauer, 2010).

Leer en lengua extranjera constituye, a su vez, una labor compleja, ya que se debe activar el dominio de determinadas destrezas que exceden el conocimiento gramatical y morfosintáctico. Según Carlos Sánchez Lozano y Deyanira Alonso (2004), un buen lector debe ir superando los distintos niveles de comprensión, comenzando por la lectura lineal (decodificación de lo lingüístico), pasando por la lectura inferencial (interpretación de lo figurado) hasta llegar a la lectura crítica (conocimiento de las intenciones del autor, formulación de juicios y opiniones). En una categorización distinta, Madeline Lutjeharms (2010) identifica cuatro niveles en el proceso lector: grafofónico, reconocimiento léxico, procesamiento sintáctico y semántico, por cuanto deja de lado la lectura crítica. El último

nivel, el semántico, que correspondería a la lectura inferencial de Sánchez Lozano y Alfonso (2004), significa una interacción de la decodificación junto con los conocimientos previos, instancia que demanda una mayor atención, porque implica que el lector logre formar un modelo mental a partir del contenido textual. Por su parte, Hans Heringer (1995), en su libro acerca de la enseñanza de la gramática receptiva del alemán, describe la secuencia de competencias lectoras durante la lectura. Esta lista resulta mucho más extensa que la de los autores antes mencionados, pues desglosa algunos puntos y se detalla de la siguiente manera: a) reconocer grafemas, vocablos y formas léxicas; b) activar significados léxicos adecuados al contexto; c) reconocer estructuras gramaticales; d) construir significados oracionales; e) seguir la organización textual; f) llegar a conclusiones; g) comprender las ideas principales; h) reproducir el contenido (ya sea formulando preguntas o parafraseando); i) comprender las intenciones del autor. En definitiva, y más allá de las diferentes secuenciaciones en el proceso lector, los autores coinciden en que primero se presentan los momentos de decodificación lingüística tanto en sus aspectos morfológicos, léxicos, sintácticos y gramaticales; luego, se comprenden esos signos lingüísticos y, finalmente, se interpreta el texto y se deducen las intenciones del autor.

Durante el proceso de lectura en otro idioma, los lectores se vuelven lectores novatos debido al proceso de decodificación léxica y morfosintáctica que ralentiza toda la actividad. A su vez, utilizan estrategias de lectura propias de la lengua materna que irán reemplazando gradualmente a medida que se vayan adquiriendo las adecuadas para el idioma extranjero (Lutjeharms, 2010). La autora señala que las estrategias de lectura no funcionan para todos los alumnos de igual manera y, por lo tanto, es necesario concientizar en aquellas que les resulten de mayor utilidad o conveniencia.

Para finalizar este apartado, nos detendremos en las dificultades que pueden aparecer en la lectura. Renate Faistauer (2010) expresa que estas no pueden definirse en términos de objetividad, sino más bien están ligadas a lo personal y subjetivo, porque dependen en gran medida de los receptores. En esta cuestión intervienen factores externos, como los del saber previo y lingüístico, que interactúan con factores internos del entramado textual, la extensión oracional, la densidad léxica, etc. Si bien no es posible establecer fórmulas para determinar el grado de dificultad, se sabe que, por ejemplo, las frases nominales largas representan una sobreexigencia de la capacidad de memoria. La dificultad de un texto también se relaciona con aquello que se pretende hacer con el texto, es decir, con las actividades y los ejercicios

textuales. Aun así, los textos escritos conservan la ventaja de que, como se precisa más tiempo para elaborar el proceso cognitivo lingüístico, se puede volver al texto, ajustar y regular la velocidad de la decodificación según los tiempos del lector (Faistauer, 2010).

Este breve abordaje de la dificultad en la comprensión lectora resulta esencial para nuestro análisis de las estructuras fraseológicas. Entender que los conflictos están motivados por la subjetividad y no por parámetros objetivos, nos hace pensar que es apropiado llevar a cabo una metodología cualitativa e individualizada que nos permita sacar a la luz las cuestiones que obstaculizan la interpretación de un texto.

Factores condicionantes del proceso de aprendizaje

El proceso de aprendizaje no es igual en todos los alumnos, pues depende de diferentes factores (Larsen-Freeman y Long, 1994; Pastor Cesteros, 2004). Considerar algunos puede ser fundamental para poder entender y explicar cómo aprenden los sujetos de investigación, ya que se trata de adultos universitarios que cursan carreras de las Ciencias Humanas.

El factor *edad* es interesante en la medida que podemos suponer que la experiencia de vida y los conocimientos generales sobre el mundo pueden beneficiar la comprensión de expresiones fraseológicas, si nos apoyamos en los estudios que sostienen que las personas mayores avanzan con mayor rapidez que los niños en los primeros estadios del desarrollo sintáctico y morfológico, y poseen mayor aprehensión de las estructuras mediadas por reglas (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Un segundo factor es la *aptitud*, es decir, la capacidad natural de un individuo para aprender lenguas y la facilidad para identificar y establecer asociaciones fonéticas, semánticas y gramaticales e inferir reglas lingüísticas (Larsen-Freeman y Long, 1994). Asimismo, pueden intervenir factores *socio-psicológicos*, tales como la motivación y la actitud, puesto que una persona más motivada y con actitud positiva hacia las lenguas, seguramente aprenderá más y mejor (Larsen-Freeman y Long, 1994).

La *personalidad* constituye otro factor relevante, dado que la forma de ser de los sujetos condiciona la manera de asimilar los conocimientos (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Tanto el *estilo cognitivo*, que implica el modo en que se procesa la información, como las *estrategias de aprendizaje*, que consisten en las herramientas, trucos o procedimientos

facilitadores para aprender una lengua, (Larsen-Freeman y Long, 1994; Pastor Cesteros, 2004), también resultan clave y marcarán diferencias de aprendizaje en los diferentes sujetos.

Además de esto, existen otras variables, como por ejemplo, la memoria, la conciencia, el deseo, el interés o la experiencia lingüística anterior que pueden limitar o facilitar la adquisición de una lengua (Larsen-Freeman y Long, 1994; Pastor Cesteros, 2004).

Por su parte, Daniela Rigamonti (2006) añade que la adquisición de una lengua extranjera depende también de factores lingüísticos, tanto universales como específicos. Los universales aluden a características compartidas por todas las lenguas y configuran generalizaciones que son el producto de comparaciones entre los sistemas lingüísticos. A partir de esta teoría, nace la noción de *elemento marcado* versus *no marcado*. El primer caso se trata de elementos lingüísticos que son difíciles para los aprendientes, dado que pertenecen al nivel periférico de la gramática (son específicos de una lengua), en cambio, en el segundo caso, los *no marcados* integran la gramática central y, por ello, resultan más fáciles. No obstante, puede suceder que ciertas estructuras que son muy marcadas logren aprenderse con facilidad si muestran una alta frecuencia en la lengua extranjera y en el input. Igualmente, la autora sostiene que la lengua materna juega un rol destacado en el aprendizaje. Al respecto, destaca que el significado metafórico es menos propenso a transferirse a la lengua meta que el concreto; de modo similar sucede con los elementos menos marcados, donde se percibe mayor transferencia sobre todo en los niveles iniciales de adquisición. Cuando las lenguas son más lejanas existe menor probabilidad de transferencia y el aprendizaje se vuelve más lento.

En relación con nuestro trabajo, el conocimiento de los factores adquiere relevancia en tanto consideremos que la comprensión lectora, como parte de un proceso subjetivo e individual, no se limita solo al input ofrecido sino que se verá afectado por los aspectos que acabamos de tratar. Así, por ejemplo, podemos pensar que una inadecuada utilización de estrategias de lectura puede derivar en dificultades para comprender una unidad fraseológica. O, por ejemplo, la medida en que se pueda arribar al sentido fraseológico puede estar relacionada con la edad y, en este sentido, con los conocimientos del mundo o de otros idiomas y las experiencias pasadas. A su vez, el concepto de marcado y no marcado permitirá divisar posibles áreas conflictivas.

Adquisición del léxico

En este apartado nos centraremos en un componente esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa, el léxico, del que forman parte las unidades fraseológicas. Desde nuestro punto de vista, imaginar una comunicación sin gramática podría ser probable, pero comunicarnos sin léxico resultaría casi imposible. Susan Gass y Larry Selinker (2001) afirman que de todos los tipos de errores que cometen los estudiantes de idiomas el vocabulario se considera el más serio, incluso representa el error más común y supera en alto porcentaje las faltas gramaticales. Disponer de un mínimo de léxico es fundamental para la comprensión, tanto escrita como oral (Gass y Selinker, 2001; Pastor Cesteros, 2004).

Ahora bien, ¿qué significa conocer una palabra? Esta tarea implica mucho más que saber la definición de un término; no basta con buscar el significado, por el contrario, el aprendiente debe contar con una gran cantidad de información léxica acerca de los aspectos semánticos, sintácticos (por ejemplo, si los verbos son intransitivos o requieren de objetos directos o indirectos, o si admiten solo sujetos animados, etc.), de usos, registros y combinaciones con otras palabras (Gass y Selinker, 2001). Tanto Pastor Cesteros (2004) como Gass y Selinker (2001) señalan que su conocimiento implica atender a las formas de pronunciación y ortografía, considerar las reglas gramaticales, es decir, la morfología y la composición léxica, tener en cuenta la sintaxis y las reglas colocacionales y las asociaciones léxicas, al igual que el valor semántico y de variedad lingüística, y la frecuencia.

Desde una perspectiva psicolingüística, el proceso de adquisición de vocabulario comprende tres etapas conforme a la descripción realizada por Pastor Cesteros (2004). En la primera, conocida como *entrada* o *input*, el cerebro percibe las palabras en términos de información semántica. La segunda es el *almacenamiento*, es decir, cómo se retienen las palabras en la memoria. Para ello, existe lo que se llama lexicón mental que está formado por redes asociativas, entre las cuales se destacan los campos semánticos. La tercera etapa corresponde a la *recuperación*, que supone la capacidad de rememorar las palabras cuando necesitamos usarlas. En este caso, se diferencian dos tipos: por un lado, la recuperación receptiva interviene cuando leemos o escuchamos y consiste en reconocer la forma, y, por el otro, la recuperación productiva surge al momento de hablar o escribir (Pastor Cesteros, 2004). A partir de esta clasificación, se deriva el vocabulario *activo*, aquel que somos capaces de utilizar, y el *pasivo*, el que no empleamos de forma activa pero reconocemos (Gass y Selinker, 2001; Pastor Cesteros, 2004). Asimismo, se diferencia entre el vocabulario que

podemos reconocer aun cuando se haya visto por primera vez (vocabulario potencial) y con el que estamos familiarizados, y al que ha sido expuesto el estudiante (vocabulario real) (Pastor Cesteros, 2004). Sin embargo, esta clasificación no se reduce a una simple dicotomía, pues adquirir vocabulario debe atenderse como un *continuum* que comienza con identificar la palabra y termina con producirla en un determinado contexto y situación discursiva (Pastor Cesteros, 2004).

Si nos enfocamos en la manera de aprender el vocabulario, resulta interesante observar cómo los autores citados abordan esta cuestión. En el *aprendizaje incidental* descrito por Gass y Selinker (2001), el estudiante se enfoca en comprender el significado más que en adquirir una palabra nueva. Recalcan que la mera exposición no alcanza para aumentar el vocabulario, dado que se retiene mejor, tanto a corto como a largo plazo, cuando se emplea en un contexto comunicativo. Así todo, diferentes estudios analizan también las estrategias empleadas para aprender palabras mediante la inferencia, deducción por contexto, la morfología y, en menor medida, el uso del diccionario. En resumen, indican que el aprendizaje incidental ocurre con mayor frecuencia cuando se trata de cognados, la exposición es significativa y ya se conocen las palabras de la lengua extranjera (Gass y Selinker, 2001).

En lo que respecta al *aprendizaje incremental* del vocabulario, este no sucede dentro de un proceso automático e instantáneo al escuchar o repetir una palabra, sino que se desarrolla como un proceso recursivo y en construcción, en pos de alcanzar el conocimiento pleno del vocabulario. Para ello, el estudiante debe escucharlo en diferentes contextos y ser capaz de poder determinar información relevante sobre la semántica y la sintáctica. Esto da cuenta de la complejidad y la dificultad a la hora de aprender un término nuevo y, en este sentido, Pastor Cesteros (2004) pone énfasis en la existencia de diferentes grados de dificultad, que van desde los cognados, es decir, aquellos vocablos similares en dos lenguas distintas, pasando por los falsos amigos, hasta los casos en donde falta un equivalente entre la lengua extranjera y la materna. Paribakht y Wesche (1993, citados en Gass y Selinker, 2001) diseñaron una escala de conocimiento del léxico que nos permite distinguir las diferentes etapas hasta lograr el dominio de una palabra y se reseña a continuación: a) la palabra no es familiar, b) la palabra es familiar pero el significado es desconocido, c) es posible traducirla a la lengua materna, d) la palabra puede ser usada de manera apropiada en una oración, e) la palabra se emplea con precisión tanto gramatical como semánticamente.

Pastor Cesteros (2004) se ocupa del tema del léxico desde el lugar del profesor a fin de facilitar algunas pautas y propuestas para su abordaje pedagógico en el contexto de la enseñanza de una lengua extranjera. Así, establece dos grandes parámetros: qué enseñar y cómo enseñarlo. Para ello, se debe atender a la rentabilidad o utilidad del léxico, que supone, por ejemplo, priorizar las palabras más generales y frecuentes frente a las específicas o inusuales, o atender al vocabulario acorde a los intereses del alumno. En cuanto al modo de enseñar, apela a reflexionar acerca del orden de enseñanza del léxico, la cantidad de términos nuevos, las estrategias de aprendizaje y los instrumentos que faciliten el aprendizaje de vocabulario mediante una enseñanza indirecta (incidental) o intencionada. El trabajo con el léxico puede tener lugar antes o después de una actividad de comprensión lectora u oral, o expresión verbal o escrita, por medio de explicaciones a través de ejemplos, ilustraciones visuales, definiciones, contrastes de sinónimos y antónimos, y en contexto.

La consideración de los aspectos descriptos resulta valiosa en tanto nos concientiza de las formas en que se aprende el léxico como un proceso complejo y será de utilidad, pues nos podrá anticipar posibles problemas que puedan presentarse frente a la lectura de unidades fraseológicas.

El lexicón mental

En la sección anterior habíamos mencionado que, cuando aprendemos vocabulario nuevo, este se guarda en una parte del cerebro, en un módulo cognitivo específico para el lenguaje donde se encuentra el lexicón mental, definido por Marta Baralo (1997) de la siguiente manera:

El lexicón es un conjunto de elementos léxicos; básicamente una lista de elementos que constituyen las unidades atómicas de la sintaxis. Cada ítem contiene un sistema articulado de rasgos que debe especificar las propiedades fonéticas, semánticas, morfológicas y sintácticas que son idiosincrásicas para él. En particular, cada entrada especifica las relaciones temáticas en las que interviene, o que puede establecer con otros elementos (...). Toda esta información se proyecta a la estructura y organización de los sintagmas respectivos, gracias al sistema computacional, esto es, la gramática de la lengua. (p. 59 y 60)

El lexicón mental vendría a ser, entonces, como ese almacén de palabras, integradas por un número finito para formar infinitas posibilidades lingüísticas, que contiene formantes (palabras, afijos, etc.) y reglas de formación que actúan como un sistema computacional (Baralo, 1997).

Si bien no nos vamos a detener en un análisis exhaustivo, nos concentraremos en algunos aspectos significativos del procesamiento del léxico. En el lexicón interviene un procesador que cumple la función de mediador entre el dominio representacional (analizar la fonética y la formación léxica) y el computacional (establecer las relaciones de orden sintáctico y semántico). La Hipótesis del Listado Completo (HLC) formula que cada palabra posee su propia entrada léxica y no se requiere de un procesador para el reconocimiento de una palabra. Aunque surgieron muchas variantes de esta hipótesis, tomamos los aportes de Segui y Zubizarreta (1985, citados en Baralo, 1997) que coinciden en el hecho de que cada palabra tiene su propia entrada, pero cuando se trata de términos complejos, estos quedan conectados a una entrada básica que es la palabra raíz. Por lo tanto, en el caso de la entrada básica *feliz* se irían enlazando palabras satélites como *infeliz*, *felizmente*, etc. Pese a las diferentes teorías y postulados presentes en la bibliografía, la mayoría de los modelos del listado completo propone el listado (formas conocidas) y el procesamiento (formas no reconocidas).

Existen, además, otros dos modelos que pretenden explicar la estructuración y el funcionamiento del léxico en el cerebro. El *modelo atómico* postula que las palabras se forman a partir de un inventario de átomos de significado, que son los semas o primitivos semánticos y van componiendo las estructuras léxicas. Las palabras son entendidas como moléculas y aquellas que se encuentran relacionadas semánticamente disponen de átomos comunes. Sin embargo, el mayor inconveniente de esta teoría radica en la identificación de los primitivos semánticos. El segundo modelo se denomina *telaraña* y considera que las palabras están interconectadas dentro de una inmensa telaraña multidimensional, por lo que cada palabra se relaciona con muchas otras. Las investigaciones de este modelo centran su atención en estudiar los lazos entre los términos (Miranda García, 1993).

Aunque resulte muy difícil aproximarse a lo que ocurre en el cerebro cuando se adquiere vocabulario, se ha podido arribar a algunas conclusiones que pasamos a enumerar. Las conexiones semánticas para reconocer morfemas se imponen a las conexiones fonéticas; en el reconocimiento de morfemas influyen variables como la similitud ortográfica o el conocimiento etimológico; como respuesta a los problemas léxicos se aprovechan estrategias de creatividad o innovación; se prefieren las formas familiares a las no familiares; la lengua materna interviene en el procesamiento de la lengua extranjera, ya sea para transferir ítems o para sobregeneralizar una regla (Baralo, 1997).

Un punto llamativo y común en las diferentes teorías de adquisición de vocabulario en lengua extranjera se vincula con el concepto de que este proceso no ocurre de manera aislada o desconectada, no supone una relación uno a uno; por el contrario, se desarrolla de manera interconectada y universal. En este sentido, los principios de las reglas de la Gramática Universal adquieren un valor especial por conformar la hipótesis más fuerte para explicar cómo se adquiere el léxico (Baralo, 1997). La Gramática Universal, teoría ideada por Noam Chomsky en los años cincuenta del siglo veinte, es innata y contiene todas las reglas lingüísticas de las lenguas, aparte de contener principios invariables y parámetros que cambian según la lengua. Además de la Gramática Universal, se cuenta con un *dispositivo para la adquisición de las lenguas* también innato, que le permite a la persona que aprende un idioma formular hipótesis sobre el funcionamiento de las reglas en la otra lengua e ir comprobando o refutándolas a medida que va realizando sus producciones lingüísticas. Por lo tanto, el estudiante posee un rol activo en el aprendizaje de la lengua, porque el sujeto selecciona las formas lingüísticas a través de la exposición a una lengua determinada (Rigamonti, 2006).

Considerar de qué manera funciona el procesamiento léxico en el cerebro puede conformar una cuestión relevante para comprender relaciones semánticas y léxicas realizadas por nuestros alumnos. Posiblemente de los resultados de esas asociaciones puedan revelarse áreas de complejidad.

Lingüística Contrastiva

Creemos que estudiar los sistemas lingüísticos entre el alemán y el español es necesario para ir anticipando posibles dificultades con las que pueden enfrentarse los alumnos durante la lectura de fraseologismos. Por eso, en los párrafos posteriores destinaremos nuestra atención al tratamiento de los aspectos de la lingüística contrastiva.

Esta subdisciplina de la Lingüística Aplicada nace en los años 40 con el objetivo de estudiar las características conflictivas de las lenguas y crear una gramática contrastiva a partir de la cual sea posible predecir las estructuras que presentarán mayores dificultades para los estudiantes y saber acerca de su origen en el proceso de aprendizaje (Rigamonti, 2006; Santos Gargallo, 1993). A diferencia de la Lingüística Comparativa, que conforma una de las tres ramas de la lingüística y cuyo propósito es establecer los puntos en común de forma y contenido entre varias lenguas, la Lingüística Contrastiva se ocupa tanto de las diferencias

como de las similitudes existentes entre la lengua materna y la que se estudia (Santos Gargallo, 1993; Rigamonti, 2006).

Asimismo, la Lingüística Contrastiva se divide en teórica y práctica. La teórica implica un modelo de comparación bajo los universales lingüísticos en el que se examinan las divergencias y similitudes entre dos o más lenguas. En cambio, la Lingüística Contrastiva Práctica se concentra en estudiar la manera en que una categoría universal se realiza de formas diferentes en un par de lenguas y busca encontrar soluciones en el contexto de enseñanza-aprendizaje (Santos Gargallo, 1993).

En el análisis contrastivo, los especialistas Fries y Lado sostienen que cuando se aprende una lengua extranjera hay dos variables fundamentales que intervienen, a saber, las normas de la lengua nativa y las de la lengua extranjera. Ellos suponían que las estructuras similares serían fáciles de aprender y, por el contrario, los elementos que imprimían diferencias reflejarían las áreas de conflicto en el aprendizaje (los conceptos de marcado y no marcado de las lenguas) (Larsen-Freeman y Long 1994; Rigamonti, 2006).

Otro concepto es la *interferencia*¹ según Rigamonti (2006), es decir, el uso de elementos lingüísticos de una lengua que se utilizan en la lengua que se aprende. Cuando esta es positiva significa que los elementos de la lengua materna transferidos a la lengua extranjera no producen un error o perjuicio en la comunicación, sino que por su coincidencia en la otra lengua benefician el aprendizaje. Pero si es una interferencia negativa, las unidades lingüísticas de la lengua materna diferentes a la extranjera producen un error y afectan la comunicación. El transfer o la interferencia puede ocurrir en cualquiera de los niveles del lenguaje, tanto sintáctico, como morfológico, fonético fonológico, y léxico (Rigamonti, 2006).

Así todo, es importante resaltar que la interferencia negativa de la lengua materna no es la única causa generadora de obstáculos en el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que influyen otros factores como por ejemplo los inherentes a la lengua meta u otras lenguas extranjeras que conozca el estudiante (Rigamonti, 2006). Sin embargo, y siendo conscientes de ello, sostenemos que atender los puntos divergentes de las lenguas permite que podamos anticipar las zonas débiles y los posibles motivos en la comprensión textual.

¹ Optamos por mantener la terminología de la autora, a pesar de que en la mayor parte de la bibliografía se emplea el término interferencia para referirse a la transferencia negativa.

Fraseologismos

La fraseología, como subdisciplina de la lexicología, tiene sus orígenes en la Unión Soviética en los años cincuenta a partir de los trabajos de Viktor Vinogradov y se caracteriza por ser un área con escasas investigaciones, estudios parciales sobre idiomática y clasificaciones incompletas con terminologías inexactas y confusas. El principal problema que se le atribuye al estudio fraseológico está relacionado con la carencia de un tratamiento sistemático y objetivo. En el ámbito lexicográfico, el panorama no dista demasiado de los dilemas que aquejan a la fraseología, de modo que se encuentran deficiencias tanto en diccionarios generales como especializados (Corpas Pastor, 1996).

En lo que respecta al término *fraseología*, tal como lo adelantamos en el párrafo anterior, existe poco consenso entre los diferentes lingüistas para unificar las variadas terminologías y clasificaciones dispares, hecho que conlleva a graves problemas cuando se pretende seguir estudiando esta disciplina. Al menos en el último tiempo, se pudo llegar a un acuerdo para referirse, por medio de la expresión *fraseología*, a todas las combinaciones léxicas en su conjunto (Burger, 2010; Corpas Pastor, 1996).

Interesante resulta, en tal sentido, cómo los autores de diferentes idiomas se refieren a los distintos grupos de combinaciones léxicas. Así por ejemplo, encontramos para *expresión pluriverbal* (Casares, 1995, citado en Corpas Pastor, 1996) *multiword unit* en inglés (introducida por Cowie, 1985, 1989a, 1991, citado por Corpas Pastor, 1996), y *unidad pluriverbal lexicalizada y habitualizada* empleada por los lexicógrafos alemanes Haensch, Wolf, Ettinger y Werner (1982, citados en Corpas Pastor, 1996); *expresión fija* como *fixiertes Wortgefüge* en alemán (Thun, 1978, Corpas Pastor, 1996), o *set phrase* (Winter, 1992, Corpas Pastor, 1996), en inglés. Al término *unidad fraseológica o fraseologismo* acuñado por Haensch, Wolf, Ettinger y Werner (1982, citados en Corpas Pastor, 1996) se le suman más tarde las expresiones *phraseologische Einheit* (Kühn, 1984, 1985, citado en Corpas Pastor, 1996); *Phraseologismus* (Schader, 1979; Dobrovolskij, 1988; Burger, 1989, entre otros, citados en Corpas Pastor, 1996), *phraseologische Ausdrucksverbindungen* (Boguslawsky, 1979, citado en Corpas Pastor, 1996), *phraseologische Wortverbindung* (Burger, 1983), *phraseologische Lexeme* (B. Wotjak, 1992; G. Wotjak, 1989, citados en Corpas Pastor, 1996); o el término de alcance internacional *Phrasem* (Burger; Dobrovolskij, Kühn y Norrick, 2007, citados en Burger, 2010). De este modo, queda plasmado cuán diversa ha resultado la nomenclatura para esta área.

En este trabajo, abordamos la fraseología del alemán en su sentido amplio, es decir, abarcamos todas las combinaciones léxicas que reúnen las características de lexemas pluriverbales, institucionalización, estabilidad, particularidad sintáctica o semántica y posible variación de sus elementos integrantes. Este modelo conceptual es el que proponen Harald Burger (2010) y Gloria Corpas Pastor (1996); esta última autora se centra en la fraseología del español, pero su desarrollo teórico es bien general y puede ser adaptado a otras lenguas, dado que está basado en los estudios fraseológicos realizados en lenguas extranjeras.

Cuando hablamos de fraseologismos nos referimos a la combinación de por lo menos dos palabras cuya coocurrencia es frecuente y conocida para el hablante (Burger, 2010), que presenta, además, una cierta peculiaridad sintáctica y semántica, y ha sido institucionalizada y lexicalizada (Corpas Pastor, 1996).

Por una cuestión de redacción y estilo, en las páginas subsiguientes utilizaremos como sinónimo de fraseologismo las siguientes formas: unidades fraseológicas, frases, expresiones fijas, pluriverbales o fraseológicas.

Características generales de los fraseologismos.

Para que una combinación léxica puede convertirse en fraseologismo debe reunir las siguientes características: polilexicalidad, estabilidad e idiomatidad (Burger, 2010).

La *polilexicalidad* tiene que ver con la cantidad de elementos léxicos que componen el fraseologismo. Su extensión puede variar desde un mínimo de dos palabras (*im Nu* – ‘en un abrir y cerrar de ojos’) hasta una extensión a nivel oracional o textual, que incluya más de una oración, como por ejemplo, los *wellerismos*, entendidos como una extensión de los proverbios con tono humorístico en donde se incorpora al hablante (*was ich nicht weiß, mach mich nicht heiß, sagte der Ochse, als er gebraten wurde* - ‘lo que no sé, no me preocupa, dijo un buey mientras se asaba’) (Burger, 2010).

El concepto de *estabilidad* se asocia, según Burger (2010), al uso o la usualidad de una determinada expresión que se compone de tres niveles. En el primer nivel, el psicolingüístico, las unidades fraseológicas se *guardan* mentalmente como una sola unidad, como si fueran una sola palabra. El segundo nivel, el estructural, señala la estructura morfosintáctica fija; este rasgo implica que un fraseologismo puede presentar irregularidades respecto de la norma en su morfología y sintaxis (por ejemplo: *auf gut Glück* - ‘a la buena de Dios’ - *gut* no está

declinado). También, posee restricciones morfosintácticas y semánticas, es decir, la expresión *das ist kalter Kaffee* - 'eso no es ninguna novedad' no puede utilizarse en otro tiempo verbal o no permite alteración del orden componencial o el elemento léxico y, en su lugar, formular *das ist kalter Tee*. En el tercer nivel, se ubica la *estabilidad pragmática*, ya que los fraseologismos se vinculan a situaciones y funciones comunicativas particulares (Burger, 2010).

A su vez, de la estabilidad se desprenden dos puntos importantes de considerar. El primero tiene que ver con que para un mismo fraseologismo pueden aparecer variantes, ya sean gramaticales, léxicas, de extensión o sinonimia. El segundo supone una modificación, que es menos habitual, pero sucede cuando se modifica intencionalmente la frase dentro de un contexto en particular y, como tal, esta no existe en el inventario fraseológico de los hablantes (Burger, 2010; Corpas Pastor, 1996).

Finalmente, la *idiomaticidad* constituye la tercera propiedad de los fraseologismos que tiene vinculación con la semántica de la expresión, en otras palabras, supone la diferencia que existe entre el significado literal y el significado fraseológico de la frase (Burger, 2010). Decimos que una unidad fraseológica es idiomática cuando su significado global no es deducible del significado aislado de cada uno de sus componentes (Corpas Pastor, 2010). Por otra parte, no todos los fraseologismos poseen idiomática, ni tampoco en el mismo grado, por eso Burger (2010) los subdivide en expresiones idiomáticas, semi idiomáticas y no idiomáticas.

A esta sistematización tripartita, Corpas Pastor (1996) añade dos propiedades más: la *institucionalización*, entendida como el resultado de un proceso por el cual una expresión se utiliza con cierta frecuencia en el tiempo de modo tal que se convencionaliza, y la *gradación*, es decir, todas las características antes descriptas pueden manifestarse en diferente grado.

Estimamos relevante para nuestra investigación diferenciar los tres tipos de significados de las estructuras pluriverbales que distingue Burger (2010). El significado literal implica el sentido que deriva de la sumatoria de los significados de cada componente; representa una imagen idéntica al enunciado lingüístico. El significado fraseológico evoca un sentido figurado y traspasa la literacidad para connotar una idea distinta, por lo tanto, cuando expresamos *tirar la casa por la ventana*, lo que deseamos expresar es hacer un gasto extraordinario con motivo de una celebración. En cambio, cuando hablamos del significado

libre nos referimos a una interpretación individual y personal, que no se corresponde con el significado fraseológico y, por lo tanto, no se encuadra dentro de los parámetros de institucionalidad y estabilidad.

Características semánticas de los fraseologismos.

Los fraseologismos, principalmente aquellos que poseen algún grado de idiomática, mantienen rasgos que no se diferencian sustancialmente de aquellos de las combinaciones léxicas libres o los lexemas simples.

El primer rasgo es que los fraseologismos pueden presentar *polisemia*, aspecto que sucede también en las palabras comunes. En este caso, se da cuando un mismo fraseologismo puede contener varios significados fraseológicos. Por ejemplo, *jemandem eins auf die Nase geben* (literal: darle uno a alguien en la nariz) significa, por un lado, pegarle a alguien y, por el otro, reprender o dar un sermón (Burger, 2010).

Otra particularidad es la *sinonimia* que constituye un aspecto bastante habitual. Veamos algunos casos: *nicht alle Tassen im Schrank haben*, *nicht alle auf dem Christbaum haben*, *einen (kleinen) Dachschaden haben*, *nicht alle zusammen haben* son expresiones sinónimas que hacen alusión a una persona ignorante o tonta. Algunas frases en español con significado equivalente podrían ser: faltarle un tornillo, no tener todos los jugadores, no subirle agua al tanque. Asimismo, puede suceder que se presenten divergencias ad hoc de un modelo preexistente, esto es válido siempre que ese modelo pueda reconocerse. Se trata, pues, de *invenciones* que hacen los hablantes y a menudo esto está ligado a los grupos de habla o las regiones de habla (Burger, 2010).

En comparación con los lexemas simples, los fraseologismos configuran estructuras *complejas* en términos semánticos. Las expresiones fijas, además de su núcleo semántico, contienen semas diferenciadores y concretizadores. Esto se relaciona con las diferentes asociaciones semánticas entre los elementos constitutivos de la expresión fraseológica, sumado al sentido figurado y la actualización de la expresión en un determinado contexto (Burger, 2010).

Otra característica de las unidades fraseológica es que son *imprecisos* y muy generales, puesto que se adaptan a muchas situaciones y personas diferentes en las más variadas

situaciones comunicativas. Serían como fórmulas vacías que se van completando o concretando en un contexto dado (Burger, 2010).

El último rasgo que nombra Burger (2010) es la *expresividad*, a la que le atribuye un carácter especial dentro de los fraseologismos, ya que, como cumplen una función pragmática muy importante, buscan tener un impacto fuerte en el interlocutor. El hecho de que las unidades fraseológicas guarden un significado gráfico, metafórico o metonímico las convierte en expresivas. Una forma muy particular de este atributo es la presencia de rima o aliteración, muy frecuente en refranes, proverbios y locuciones idiomáticas en general.

Clasificación de los fraseologismos según la función comunicativa.

De manera sintética, nos referimos en este apartado a una primera clasificación que realiza Harald Burger (2010) considerando la función del signo lingüístico dentro de la comunicación. En este sentido, el autor distingue:

1- **Fraseologismos referenciales:** designan objetos, procesos y estados de la realidad (ya sea real o ficticia). Ejemplos: *schwarzes Brett* (transparente donde se colocan anuncios); *ein Brett vor dem Kopf haben* (no ver más allá de las narices).

2- **Fraseologismos estructurales:** su función es establecer relaciones gramaticales dentro de la lengua. Ejemplos: *in Anbetracht* (teniendo en cuenta); *sowohl...als auch* (tanto...como).

3- **Fraseologismos comunicativos:** presentan una función determinada para establecer, definir, concretar y culminar la comunicación. Se las conoce, también, como fórmulas rutinarias. Ejemplos: *Guten Morgen!* (¡buen día!); *ich meine* (quiero decir).

A su vez, los fraseologismos referenciales se subdividen en *nominativos*, es decir, actúan como componentes oracionales (*klipp und klar* - `sin rodeos´) y *proposicionales*, que poseen valor oracional y textual (*ein Haar in der Suppe finden* - `encontrarle el pelo al huevo´; *Morgenstund hat Gold im Mund* - `a quien madruga, Dios lo ayuda´).

Dentro de la clasificación referencial - nominativa, los fraseologismos pueden delimitarse conforme a su grado de idiomática. En este caso, el autor identifica tres subdivisiones: los fraseologismos idiomáticos, donde todos sus componentes adquieren valor idiomático; en los semi idiomáticos, hay componentes que carecen de dicha cualidad; en los no idiomáticos ningún elemento es idiomático y Burger (2010) los llama colocaciones (*sich die Zähne putzen*

- `lavarse los dientes´). Por lo tanto, la subcategorización nominativa queda organizada en idiomáticos, semi idiomáticos y colocaciones.

De la misma manera, los fraseologismos referenciales proposicionales pueden seguir un esquema similar de acuerdo con el grado de idiomática. Aunque no nos vamos a detener en esta categorización, ya que nos excederíamos de los fines de este trabajo, solo indicamos que las locuciones abordadas en nuestra investigación se clasifican como *frases fijas* de orden proposicional que se actualizan en el contexto con la introducción del sujeto u objeto faltante y remiten a una situación comunicativa particular² (Burger, 2010).

Colocaciones.

Se llama colocación a las combinaciones fijas de palabras que carecen o contienen muy poco valor idiomático (Burger, 2010). “No constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso”; están compuestas por un colocado (base) y un colocativo (Corpas Pastor, 1996, p. 66).

Para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, las colocaciones representan un área de gran envergadura e importancia, puesto que una combinación léxica fija en una lengua puede ser distinta en otra: el equivalente español de *sich die Zähne putzen* es `lavarse los dientes´; aunque el significado aislado de *putzen* es limpiar, no sería correcto expresar *limpiarse los dientes* (Burger, 2010).

Las colocaciones incluyen también las formas gemelas no idiomáticas, como por ejemplo, *groß und stark* (grande y fuerte), *dick und fett* (gordo y redondo), *klipp und klar* (sin rodeos), *kurz und bündig* (corto y conciso); las construcciones de verbo funcional (Funktionsverbgefüge), que contienen un sustantivo nominalizado a partir de un verbo y cuyo significado equivale a un verbo simple en alemán, a saber, *eine Entscheidung treffen* = *entscheiden* (tomar una decisión = decidir), *zum Ausdruck bringen* = *ausdrücken* (expresar), *etwas zur Diskussion stellen* = *über etwas diskutieren* (someter algo a discusión = discutir sobre algo) (Burger, 2010).

² En oposición a las fórmulas tópicas (topische Formeln) que son expresiones de valor oracional y que no se actualizan en el contexto propio de una situación discursiva o no remiten a algún elemento en particular, sino que son más bien enunciados generales comprensibles independientemente del contexto. Un ejemplo de ello son los refranes.

Con el mismo estatus que los lexemas univerbales, las colocaciones en alemán aparecen en gran medida en los textos de especialidad; sobre todo, son muy características en la prensa, por ejemplo, en el informe del tiempo, como préstamos de las ciencias meteorológicas: *geringer Frost* y no *weniger Frost* (pocas heladas), *starker Wind* y no *kräftiger Wind* (viento fuerte) (Burger, 2010).

Corpas Pastor (1996), cuando describe la taxonomía de las colocaciones, ofrece una lista exhaustiva de las diferentes combinaciones colocacionales que resultan válidas para la lengua alemana. Detallamos, entonces, estas posibilidades:

- Sustantivo (sujeto) + verbo: *eine Politik scheitert* (la política fracasa), *das Wetter hält sich* (el tiempo se mantiene estable).
- Verbo + sustantivo (objeto): *sich die Zähne putzen* (lavarse los dientes), *eine Antwort geben* (dar una respuesta).
- Adjetivo + sustantivo: *eine anspruchsvolle Tätigkeit* (una actividad exigente), *eine lebhafte Diskussion* (una discusión muy fuerte), *dreiköpfige Familie* (familia de tres miembros), *geistige Arbeit* (trabajo intelectual), *herrschende Klasse* (clase dirigente).
- Sustantivo + preposición + sustantivo: *ein Platz am Fenster* (asiento junto a la ventana). Para el alemán, en esta categoría se subdivide un grupo formado por Sustantivo + Sustantivo en palabra compuesta (siempre y cuando represente una combinación fraseológica y no libre): *Arbeitswelt* (mundo laboral), *Teamarbeit* (trabajo en equipo), *Nebenjob* (trabajo secundario), *Teilzeitjob* (trabajo de medio tiempo), *Inlandflug* (vuelo de cabotaje).
- Verbo + adverbio: *mühsam/ schnell/ leicht lernen* (aprender con esfuerzo, rápido, fácilmente).
- Adjetivo + adverbio: *ernsthaft/ schwer krank* (gravemente enfermo)

Locuciones.

La segunda subcategoría de fraseologismos, objeto de estudio de este trabajo, recibe el nombre de locuciones, designación correspondiente a la nomenclatura adoptada por Copras Pastor (1996), ya que según nuestro criterio es la denominación más precisa y su alcance conceptual coincide con el conjunto de expresiones que pretendemos analizar.

Burger (2010), por su parte, emplea el término *Idiom* para referirse a aquellas combinaciones léxicas con valor idiomático formadas por estructuras proposicionales o textuales (véase capítulo 3.7.2, clasificación referencial nominativa). Dentro de esta organización, considera tanto lo que Corpas Pastor (1996) designa como locuciones clausales, esto es, estructuras de sujeto y predicado que no constituyen enunciados completos y poseen carácter idiomático (a saber, *wie Hund und Katze leben* – ‘vivir como perro y gato’), como aquellas expresiones que sí conforman actos de habla completos (por ejemplo, los refranes y los proverbios, *irren ist menschlich*, *vergeben ist göttlich* – ‘errar es humano, perdonar divino’). Dado que en este análisis nos ocupamos solo del primer grupo, es decir, las estructuras fraseológicas de verbo y enunciados incompletos, optamos por emplear la nomenclatura de Corpas Pastor (1996) a fin de evitar posibles confusiones. Creemos, además, que el vocablo *Idiom*, de origen inglés y traducido muchas veces como giro idiomático o modismo, puede prestarse a interpretaciones erróneas.

En cuanto a sus aspectos estructurales, las locuciones están integradas por varios sintagmas, de los cuales uno es verbal, y reflejan la estructura de sujeto y predicado; no representan enunciados completos, ya que deben actualizar algunos de sus elementos en el discurso y funcionan como elementos oracionales (Corpas Pastor, 1996). La siguiente enumeración ayuda a comprender mejor el concepto: *weder Hand noch Fuß haben* – ‘no tener ni pies ni cabeza’, *zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen* – ‘matar dos pájaros de un tiro’, *viel Wind machen* – ‘hacer muchos aspavientos’.

De la misma manera que otros tipos de unidades fraseológicas, las locuciones presentan diferentes grados de idiomatización e implican procesos metafóricos y metonímicos. Cuando tiene lugar un proceso metafórico, el significado literal de la frase se traslada a un nuevo ámbito, diferente al ámbito primario o el significado original. Esto ocurre, por ejemplo, en expresiones como *Blut und Wasser schwitzen* (literalmente es ‘sudar sangre y agua’ y significa ‘tener mucho miedo ante un fracaso o situaciones difíciles’), donde la imagen evocada en el verbo *transpirar* configura escenas de miedo, nerviosismo, estrés, etc.; además, el hecho de que la transpiración sea de sangre y agua connota el nivel de gravedad de la situación. La metonimia, por el contrario, supone la designación de una cosa con el valor de otra y entre ambas existen relaciones semánticas; dicho en otras palabras, es cuando se toma la parte como un todo. El siguiente ejemplo ilustra este fenómeno: *einen Wurm im Kopf haben* (literalmente significa ‘tener un gusano en la cabeza’), aquí la metonimia se desarrolla

como un proceso en cadena, *einen Wurm im Kopf* implica una cabeza vacía y tener una cabeza vacía se usa para referirse a una persona tonta (Burger, 2010).

En último lugar, mencionamos una particularidad distintiva de las locuciones dada por su formación a partir de imágenes de ámbitos muy diversos y heterogéneos. En este sentido, observamos léxico del área animal: *jemanden zur Schnecke machen* (Schnecke = caracol; insultar a alguien, reprender fuertemente); *jemandem ist eine Laus über die Leber gelaufen* (Laus = piojo; estar muy enojado); *eine Gänsehaut bekommen* (Gänse= ganso; tener piel de gallina); de lo sobrenatural: *sein blaues Wunder erleben* (Wunder = milagro; llevarse una gran sorpresa); del ser humano: *mit beiden Beinen im Leben stehen* (vivir con los pies sobre la tierra), *mit einem blauen Auge davonkommen* (salir airoso de una situación peligrosa o sufrir pocos daños); del deporte: *das Tempo angeben* (marcar el ritmo) (Burger, 2010). Nosotros añadimos a esta lista otras áreas semánticas de gran frecuencia: colores (*sich grün und blau ärgern* – grün = verde, blau = azul, enojarse mucho), naturaleza (*über alle Berge sein* – Berg = montaña, ser inalcanzable), gastronomía (*jemanden in die Pfanne hauen* – Pfanne = sartén, poner a alguien en evidencia; *jemand soll bleiben, wo der Pfeffer wächst* – Pfeffer = pimienta, quedarse en el molde) (Ejemplos tomados de Griesbach y Schulz, 2007).

En esta sección, se expusieron las líneas teóricas en las que se basa nuestra investigación. Las nociones del enfoque comunicativo, de las cuales se desprende nuestra concepción de lectura comprensiva, configuran el marco en el que se organizan la lectura y las actividades propuestas para el análisis empírico. Entender que cada persona aprende la lengua de manera diferente conlleva a considerar que este proceso está condicionado por ciertos factores, que, posiblemente, incidan de forma positiva o negativa en la comprensión de las estructuras fraseológicas. Del mismo modo, la descripción de la adquisición del léxico y su almacenamiento en el lexicón mental nos sirve para entender el alcance del conocimiento léxico y las asociaciones semánticas, de las cuales pueden surgir posibles áreas de complejidad en la comprensión de las expresiones fijas. Las contribuciones de la lingüística contrastiva, también, permiten identificar divergencias que, tal vez, se traduzcan en dificultades. Por último, el desarrollo de los fundamentos teóricos y la caracterización de las locuciones y colocaciones demarcan el fenómeno que intentamos investigar a fin de alcanzar los objetivos propuestos.

Metodología

Nuestro análisis pretende describir las dificultades que presentan los estudiantes universitarios de las carreras de las ciencias humanas durante la lectura de locuciones y colocaciones del alemán, determinar y caracterizar los problemas más frecuentes y, al mismo tiempo, establecer las áreas comunes que generan mayores inconvenientes en ese contexto de aprendizaje de la lengua.

Dado que se procuraba comprender e interpretar un tema lingüístico complejo sin medición numérica, se asumió un tipo de investigación cualitativa con un alcance descriptivo, en tanto se dispuso determinar cuáles eran estas dificultades, cómo se manifestaban y qué características tenían. Además, adquirió un carácter inductivo, puesto que el análisis se inició desde un alumno en particular para llegar a una perspectiva más general (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006).

Se trató de un estudio sincrónico (Hernández Sampieri et al., 2006) que se desarrolló en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta y comprendió un período de aproximadamente 6 meses, tiempo suficiente para establecer el marco teórico, diseñar los instrumentos, recolectar y analizar los datos, y reportarlos.

La población estuvo representada por todos los alumnos adultos universitarios que cursaron el nivel I y II de la materia lectocomprensión de alemán en la citada institución. Al ser una investigación cualitativa, el muestreo resultó no probabilístico, dado que no buscaba generalizar resultados y tampoco debía ser representativo del universo (Hernández Sampieri et al, 2006). Por esta razón, no se fijó a priori una muestra, sino que se tuvieron en cuenta los casos que aportaban una comprensión profunda del problema.

Para poder llevar adelante nuestro objetivo propuesto, se reunió a los alumnos que habían cursado el primer nivel de la materia lectura comprensiva de alemán en el año 2018 y que pretendían continuar con el cursado del segundo nivel en el 2019. Además, se invitó a participar a dos alumnas que habían completado recientemente el cursado de los dos años de alemán. De esta manera, nos aseguramos de que los estudiantes se encontraran en condiciones de realizar la prueba y no se hubieran olvidado de los conocimientos de alemán, lo que suele ocurrir cuando transcurre mucho tiempo de finalizada la materia. Así, logramos agrupar sujetos con dos niveles diferentes de la lengua alemana, uno básico y otro un poco más avanzado.

En cuanto a las técnicas de recolección de datos, en el marco de la observación indirecta (Sabino, 1992), diseñamos instrumentos específicos para observar nuestro objeto de estudio, dado que la comprensión de textos escritos es un proceso cognitivo no observable. Para ello, empleamos textos auténticos en alemán, ejercicios que impliquen explicar o reformular una frase y aprovechamos el protocolo de pensamiento en voz alta y las preguntas retrospectivas, metodología recomendada en estos casos por Lena Heine y Karen Schramm (2016).

El protocolo de pensamiento en voz alta conforma uno de las tres técnicas de introspección que se utiliza para obtener información acerca de lo que sucede en las mentes de las personas. La técnica permite proporcionar una idea sobre los pensamientos y las emociones que se expresan en voz alta y de manera espontánea durante la realización de alguna actividad. La segunda, recordar en voz alta, implica reflexionar sobre una actuación pasada y la entrevista retrospectiva se emplea para extraer datos a través de preguntas sobre actividades realizadas con anterioridad (Heine y Schramm, 2016). Estos procedimientos gozan de un valor muy significativo para el análisis de la comprensión de los fraseologismos, ya que examinar los procesos mentales que tienen lugar durante la lectura de textos en alemán supone una tarea de gran dificultad, porque se trata de una actividad silenciosa y personal que no se exterioriza. Consideramos que aplicar el método nos acerca bastante a aquello que ocurre en el interior de las personas y, por lo tanto, a los problemas respecto de las expresiones fijas.

En el trabajo de Targonska y Stork (2017), cuyo objetivo era evaluar los métodos de recolección de datos empleados en por otros investigadores, tanto en la producción como en la comprensión, se recomienda emplear estas técnicas. Las autoras sugieren evitar las actividades que impliquen la traducción o la selección múltiple, porque no demuestran eficazmente la comprensión (o producción) de unidades fraseológicas, y ponen el acento en la utilización del protocolo del pensamiento en voz alta y la paráfrasis como recurso para sustituir las demás técnicas.

En un primer encuentro, los alumnos recibieron una poesía que incluía varias locuciones y actividades de poslectura para resolver en parejas. En la siguiente instancia, se les entregaron cinco titulares de la prensa escrita con sus respectivos copetes sobre temas variados de política y cultura, materias que están en relación con sus áreas de estudio; los textos contenían tanto colocaciones como locuciones. Como actividad de lectura, los participantes disponían de preguntas generales de comprensión textual y ejercicios de reconocimiento y reformulación de fraseologismos para resolver en grupos de a dos. Al finalizar cada lectura y

luego de la realización de las actividades respectivas, se les entregó a los participantes una hoja donde debían responder un par de preguntas subjetivas referidas a sus impresiones generales con la tarea encomendada (técnica para recordar). En estas dos oportunidades, los sujetos grabaron todo lo conversado durante el desarrollo de la actividad por medio de sus teléfonos celulares y con eso pudimos llevar a cabo el protocolo de pensamiento en voz alta (Heine y Schramm, 2016). Una vez terminada cada prueba, en un día posterior, los alumnos se sometieron a las preguntas retrospectivas (un encuentro diferente para cada texto); en algunos casos se los convocó nuevamente cuando las respuestas no despejaban dudas o para obtener más información acerca de aspectos subjetivos, emocionales o psicológicos respecto de la comprensión de las unidades fraseológicas, mediante una entrevista no estructurada guiada (Sabino, 1992).

Tanto las locuciones como las colocaciones fueron seleccionadas al azar; solo tuvimos en cuenta que los textos se ajustaran al nivel de la lengua del alumnado y se dispusieran fraseologismos variados, de diferente extensión y grado de idiomática.

Resultados

De un total de cinco participantes que realizaron las pruebas para la investigación, nos concentramos en analizar los resultados de solo dos alumnos. Esta selección se debe, por un lado, a que escogimos aquellas respuestas que vislumbraban un mejor acercamiento a los problemas y dificultades, y, por el otro, porque volcar la totalidad de los datos excedería los límites de extensión del trabajo final de especialización.

Los estudiantes seleccionados fueron una estudiante del último año de la carrera de profesorado en Filosofía, que cursó los dos niveles de alemán en 2017 y 2018, y un estudiante varón que se encuentra en el penúltimo año de la carrera de profesorado en Filosofía y aprobó el primer nivel de alemán en 2018. A lo largo de toda esta sección, denominaremos a la alumna participante 1 y al alumno, participante 2.

El desarrollo de la investigación se llevó a cabo en dos etapas, la lectura de una poesía y la lectura de titulares de diarios.

En esta sección distinguimos las expresiones o respuestas de los alumnos en letra cursiva para diferenciarlas del resto del texto.

Etapa 1: Poesía

Esta actividad tuvo lugar en el mes de marzo de 2019, bien comenzado el ciclo lectivo, y consistió en la lectura de la versión acortada de la poesía de Dieter Kerschek titulada *Er kommt zur Welt* (él viene al mundo) (Wotjak y Richter, 1993). Los participantes contaron con dos horas reloj para leer y completar las actividades.

Pese a ser conscientes de la complejidad que acarrea una obra literaria de estas características, la razón por la cual optamos por el género poético se debe a que forma parte de los tipos textuales que integran las lecturas de la cátedra (recordemos que la materia está destinada a estudiantes de Letras) y agrupa un alto número de locuciones, lo que convierte al texto en un material sumamente útil para la observación.

El texto contenía las locuciones que listamos a continuación:

- 1) *zur Welt kommen* – venir al mundo, nacer
- 2) *sich in die Hosen machen* – hacerse en los pantalones

- 3) *sich Gedanken machen* - preocuparse
- 4) *den Mund aufmachen* – abrir la boca, hablar, opinar
- 5) *den Mund halten* – cerrar la boca, callarse
- 6) *die Zähne zusammenbeißen* – soportar algo molesto, desagradable; resistir
- 7) *die Augen aufmachen* – abrir los ojos, ver la verdad
- 8) *das Gras wachsen hören* – tener un sexto sentido
- 9) *den Kopf oben behalten* – mantener la cabeza en alto, no rendirse, mantenerse optimista.

En una de las primeras consignas, se les solicitaba que marcaran en la poesía las frases que poseían un sentido metafórico. Con esto pretendíamos observar si eran capaces de reconocer o no una unidad fraseológica, cuyo desconocimiento podría derivar en una interpretación literal. Como resultado, los participantes lograron identificar muy pocas o algunas.

En un primer momento, la primera participante marcó un total de diez expresiones, de las cuales solo tres correspondieron a locuciones:

| Frases marcadas que corresponden a un fraseologismo | Frases marcadas que no corresponden a un fraseologismo |
|---|---|
| <i>er macht die augen auf</i> <i>er will das gras wachsen hören</i> <i>er will den kopf oben behalten</i> | <i>er kräht</i> <i>er will sich nicht kleinkriegen lassen</i> <i>er beißt sich durch</i> <i>er wird was</i> <i>er will mehr vom leben</i> <i>er will nicht untergehen</i> <i>und er wird, was er sein will: mensch.³</i> |

El participante 2 alcanzó un mejor rendimiento al marcar cinco locuciones, sin embargo, subraya otras que no lo son:

³ Mantenemos el uso de minúsculas en sustantivos cuando nos referimos a las locuciones de la poesía, tal como fueron escritas por el autor.

| Frases marcadas que corresponden a un fraseologismo | Frases marcadas que no corresponden a un fraseologismo |
|---|---|
| <i>er macht sich in die hosen</i> <i>er macht den mund auf</i> <i>er hält den mund</i> <i>er beißt die zähne zusammen</i> <i>er macht die augen auf</i> | <i>denn er will groß werden</i> <i>er will mehr vom leben</i> <i>er will den kopf oben behalten</i> <i>er will nicht untergehen</i> <i>er wird was</i> <i>und er wird, was er sein will: mensch.</i> |

Mediante el protocolo de pensamiento en voz alta, advertimos durante el diálogo que, debido a la forma en que fue redactada la consigna, ésta generó confusión y, por lo tanto, se marcaron todas las metáforas, en lugar de las expresiones fijas con sentido metafórico (a partir del minuto 00:50:38 y 00:55:24 transcripción A1). Por tal motivo, nos vimos obligados a reformular este punto durante las preguntas retrospectivas y solicitar que rehagan la actividad. Una vez aclarado bien el alcance del término *expresión fija*⁴ en alusión a nuestro objeto de estudio, los resultados arrojaron informaciones diferentes a las respuestas anteriores.

Expresiones marcadas por la participante 1:

| Frases marcadas que corresponden a un fraseologismo | Frases marcadas que no corresponden a un fraseologismo |
|--|--|
| <i>er macht die augen auf</i> <i>er will das gras wachsen hören</i> | <i>er wird was</i> |

En comparación con la primera respuesta, en esta oportunidad reconoció menos unidades fraseológicas, de las cuales dos resultaron ser fraseologismos.

Expresiones señaladas por el participante 2:

| Frases marcadas que corresponden a un fraseologismo | Frases marcadas que no corresponden a un fraseologismo |
|---|--|
| <i>er macht den mund auf</i> | |

⁴ En la actividad, utilizamos este término para referirnos a las locuciones, a fin de evitar tecnicismos que puedan dificultar la comprensión de lo solicitado.

| | |
|---------------------------------------|--|
| <i>er hält den mund</i> | |
| <i>er beißt die zähne zusammen</i> | |
| <i>er will das gras wachsen hören</i> | |

Notamos que señaló menor cantidad de expresiones respecto de la anotación anterior, pero lo interesante es que todas se trataron de locuciones. El participante 2 manifestó, en la instancia de las preguntas retrospectivas (transcripción PR-A-1, minuto 00:15:38), recordar haber observado en el diccionario la frase *er beißt die zähne zusammen*, tal cual aparecía en el texto, y, por eso, dedujo que podría tratarse de una expresión fija. Lo mismo sucedió con *er will das gras wachsen hören* que identificó como locución y, luego, corroboró su presencia como tal en el diccionario (ver transcripción PR-A-1, a partir del minuto 00:15:38; transcripción A2 minuto 00:50:40). En ambos casos, el diccionario les sirvió para reconocer o constatar que se trataba de expresiones fijas.

Conforme a las respuestas y lo expresado al momento de las preguntas retrospectivas, no nos quedó muy claro si la dificultad en la resolución de este ejercicio se relacionaba con la falta de conocimientos sobre lingüística y gramática para identificar fraseologismos, tanto en la lengua extranjera como en la materna. Por ejemplo, la expresión *zur Welt kommen* es idéntica en español, *venir al mundo*, y si bien veremos más adelante que la comprendieron sin dificultades, en ninguno de los casos fue señalada.

Zur Welt kommen

Esta expresión no trajo demasiados inconvenientes. En la actividad número 3 de reformular con las palabras propias los versos de la poesía, escribieron *llegar a la vida* (participante 1) y *venir al mundo* (participante 2), como producto final de la elaboración del sentido en el proceso de lectura. Al comienzo, en una lectura inicial, la expresión se abordó de manera literal como *alguien que arriba al mundo* (minuto 00:05:51, transcripción A1). Sin embargo, esta primera interpretación fue modificada a medida que se avanzó con la lectura y se pudo obtener una idea más global del texto (minuto 00:45:27 y 01:11:50 de transcripción A1) y entender el verbo *nacer* escondido en la metáfora.

La comprensión de esta expresión quedó evidenciada, a su vez, cuando redactaron el tema de la poesía. Ambos participantes respondieron satisfactoriamente la consigna, informando que se trataba de la evolución de una persona desde que nace hasta que llega a la madurez, y, por lo tanto, podríamos afirmar que esta unidad fraseológica fue entendida.

Posiblemente, la facilidad con la que comprendieron el significado de esta expresión estaría dada por el equivalente en la lengua materna *venir al mundo*.

Sich in die Hosen machen

Si bien la participante 1 no marcó esta frase como una locución, pudo entender parcialmente su significado. El protocolo de pensamiento en voz alta permitió percibir que no logró registrar la doble lectura metafórica. *Sich in die Hosen machen* corresponde a *hacerse en los pantalones* en español, que implica tanto *defecar* (primera lectura metafórica de menor grado idiomático) como *tener miedo* (segunda lectura metafórica de mayor grado idiomático). De acuerdo con lo expresado por la participante, se infirió solo la primera lectura, como consecuencia de los actos propios de un niño pequeño, que no ha madurado y no controla esfínteres, y, por ello, *se hace encima*. No obstante, no percibió la segunda lectura metafórica, que resulta simultáneamente con la primera y se desprende de *hacerse encima*: tener miedo (transcripción A1, minuto 00:13:01, 00:50:38).

Este segundo sentido figurado es necesario para terminar de comprender la idea de esos primeros versos del poema, en donde se van describiendo las etapas iniciales en el desarrollo: llorar, usar pañales, decir las primeras palabras, dar los primeros pasos, *hacerse caca* porque se está dejando los pañales, ser consciente de ello. *Tener miedo* se deduce del verso anterior, porque está aprendiendo a caminar y ese acto conlleva a un desafío y una tarea que implica miedo a caerse y lastimarse. También, se deduce de la frase posterior *sich Gedanken machen* (preocuparse), porque significa que el niño está creciendo y está siendo cada vez más consciente de sus acciones, acto que supone temores. Por lo tanto, la dificultad en esta expresión tuvo que ver con el grado de idiomática determinado por la doble lectura metafórica, que, incluso, se vio agravada por el género textual que demanda una exigencia mayor al momento de elaborar una interpretación de la metáfora.

Por su parte, el participante 2 presentó más escollos provenientes de asociaciones léxicas equívocas. Durante el diálogo con su compañera de trabajo, confundió el lexema *macht* (hace) por *kann* (puede), error que se apreció, también, en otros versos (transcripción A2 primera parte 00:22:10 y segunda parte, 00:16:20, 00:18:42) y que, posiblemente, tuvo su origen durante la elaboración del sentido de la poesía, al pensar en todas aquellas actividades que *puede* realizar un bebé. Más allá de la causa del error que no es nuestro objetivo, esta falta conllevó a interpretar el verso como *ponerse los pantalones*. En este caso, la dificultad

se vinculó con la confusión del significado semántico aislado de uno de los elementos de la unidad fraseológica con otro lexema y, como resultado, esto no permitió que se abordara la frase como una expresión fija, sino como una combinación léxica libre.

En concreto, los problemas se relacionaron con no poder identificar la frase como una locución, lo que originó la interpretación libre de los componentes por separado. También, se asignó de manera errónea el significado semántico a un lexema y, por último, el grado de idiomatidad de la locución no permitió atender a todas las fases metafóricas.

Sich Gedanken machen

Este fraseologismo se reveló como uno de los más complicados o problemáticos para comprender, hecho que quedó demostrado en el tiempo destinado, la cantidad de veces que retomaron la frase (transcripción A1 00:14:19, 00:56:36, 1:00:50; transcripción A2 primera parte: 00:23:02, segunda parte 00:37:19, 00:42:06) y las interpretaciones arribadas que mencionamos en los párrafos siguientes.

Un error común en los alumnos fue malinterpretar la palabra *Gedanken* (pensamiento, reflexión) con *danken* (agradecer). Seguramente esto ocurrió como producto de asociaciones léxicas incorrectas, búsquedas imprecisas en el diccionario o por la similitud morfológica provocando que se apartasen del sentido fraseológico (transcripciones A1 00:14:19, A2 primera parte 00:23:02). Mientras que la participante 1 fue capaz de subsanar dicha falta de inmediato (transcripción A1 00:14:19) con ayuda del diccionario, el segundo participante persistió en este error (transcripción A2 primera parte A2 00:23:02 y segunda parte 00:42:06).

Otra dificultad observada durante la lectura de este fraseologismo estuvo relacionada con el género textual, puesto que la poesía admite desviaciones de las normas lingüísticas; en este caso, se usaron minúsculas para todos los sustantivos que deben escribirse con mayúscula. Esto dio lugar a la suposición de que no se trataba de sustantivos, sino de otra clase de palabra y, por lo tanto, esa confusión repercutió negativamente en las búsquedas en el diccionario (transcripción A2, 00:23:02). La interpretación final para la expresión fue *él se puede agradecer*. Al igual que en la locución anterior, aquí también se alteró el valor semántico de *machen* (hacer) por *können* (poder), lo que influyó en la mala comprensión del fraseologismo.

Además, otro inconveniente se vinculó con el uso del diccionario, pues se adoptó el primer significado sin examinar otras posibilidades o indagar la presencia del lexema *Gedanken* dentro de expresiones fijas (transcripción A1 00:14:19). Asimismo, se abordó la estructura como una combinación léxica libre, falta que se plasmó en el punto 3 de las actividades de lectura sobre reformular las frases y que resultó de una reformulación literal como *él se hace pensativo, él se hace pensamiento*, y, luego, se arribó a una expresión con un poco más de sentido como *pensarse a sí mismo* (transcripción A1 1:00:50).

Entonces, concluimos que para esta locución los problemas se ligaron a la incapacidad de alcanzar su significado idiomático y formular, en cambio, expresiones derivadas de interpretaciones literales de la frase. Además, como producto de una confusión semántica o de la similitud morfológica con otro lexema, se generaron sentidos diferentes al fraseológico.

Den Mund aufmachen

Esta locución fue considerada por uno de los estudiantes como dificultosa, aunque logró reconocer que se trataba de una locución (participante 2).

A pesar de que el participante 2, en el ejercicio 4, contestó que significaba *abrir la boca*, es decir, su sentido literal, durante la grabación, se percibió que pudo reconocer el sentido figurado de la frase *comenzar a hablar*, en parte, gracias a las opciones que se disponían como actividad de selección múltiple y no por una elaboración propia (transcripción A2 primera parte 00:39:12 y segunda parte 00:18:42, 00:43:40 hasta el final). No obstante, no supo distinguir las relaciones sintácticas y gramaticales de la expresión, puesto que no evidenció la presencia de un verbo separable, que otorga gran parte del significado semántico (*aufmachen* significa abrir). A su vez, confundió, como en casos anteriores, el significado semántico de *machen* (hacer) por *können* (poder), resultando la idea de *él puede abrir la boca* (transcripción A2 segunda parte 00:18:42). Más allá de esta incapacidad para decodificar la estructura lingüística, con ayuda de las actividades y siendo consciente de que la expresión tenía un sentido metafórico, concluyó que se trataba de *comenzar a hablar* o *poder hablar* para emitir una opinión (transcripción A2 segunda parte 00:18:42).

En el otro caso, si bien la alumna consiguió responder con acierto el significado de la expresión en el punto 4 del ejercicio, en la justificación de la elección se reveló que le otorgó a la frase un sentido metafórico libre como se le puede atribuir a cualquier verso de un poema. En este sentido, relacionó la expresión con la etapa inicial de la adquisición de la

lengua en los niños, es decir con aprender a hablar. Quizás si hubiera identificado primero que se trataba de una frase hecha, podría haber pensado en otras alternativas, incluso podría haber pensado en el equivalente en español *abrir la boca*.

En definitiva, los obstáculos tuvieron que ver con la imposibilidad de reconocer la locución como tal y deducir su significado idiomático.

Den Mund halten

Al examinar la manera de abordar y comprender la expresión *den Mund halten*, notamos que no se evidenciaron demasiados problemas.

La participante 1 pudo descifrar el significado fraseológico (*callarse*) conforme lo manifestó en la justificación de la elección en el ejercicio 4. Allí, anotó que *la expresión remite a aprender a no decir ciertas cosas que sí se podían decir inocentemente cuando niño* (véase la respuesta de participante 1 en hoja de actividades).

En cambio, el segundo participante mostró más inseguridades respecto del significado de la estructura pluriverbal. Aunque manifestó, por un lado, haber entendido la expresión, ya que opinó que significaba *cerrar la boca, evitar decir algo* (transcripción A2 segunda parte 00:38:43), luego, durante las preguntas retrospectivas (PR-A-2 00:03:27) agregó que, a la vez, podría referirse a un juego de abrir y cerrar la boca que realiza el niño. De esta manera, podríamos inferir que el problema radica en el género textual que conlleva a pensar en múltiples interpretaciones para un sintagma fraseológico.

Por ende, las dificultades se relacionaron con el grado de idiomaticidad de la locución.

Die Zähne zusammenbeißen

La presente expresión fija configuró un gran impedimento para alcanzar el nivel idiomático. Las respuestas en las actividades demostraron que fue tratado como una combinación libre de palabras y, por consiguiente, se arribó a una interpretación literal con el sentido de *apretarse o presionar fuertemente los dientes*. Asimismo, los significados fraseológicos que se intentaron buscar no fueron lo suficientemente precisos.

Tras analizar el protocolo de pensamiento en voz alta, se constató que en el caso de la participante 1, quien no la había reconocido como una expresión fija, realizó la búsqueda por

separado de las palabras en el diccionario y en esas indagaciones tampoco advirtió la presencia de alguna frase hecha. Además, no apreciamos que haya realizado un análisis del fraseologismo situado en contexto (transcripción A1 00:29:58, 01:06:50), pues ofreció una traducción sin relacionar su significado con los versos anteriores o posteriores.

En cuanto a los significados fraseológicos atribuidos a la expresión, el segundo participante la interpretó como *no decir algo, guardarse las palabras o eso que uno tiene para decir*, y al mismo tiempo, como *a la acción de los bebés cuando les crecen los dientes y se muerden porque les molestan* (transcripción A2 segunda parte 00:38:43). Observamos, entonces, cómo estas dos lecturas se apartaron de la idea de la expresión que se refiere a *resistir o tolerar*.

Resumimos, entonces, que los inconvenientes para este fraseologismo se correspondieron con el abordaje literal de la frase y la interpretación metafórica libre.

Die Augen aufmachen

La participante 1 demostró, a través de la consigna número 4, haberse acercado un poco al significado idiomático de la frase. Si bien señaló la opción correcta *ver la verdad*, en la justificación de su elección, escribió que se refería a *aquello que quiere cuando sea grande y a ver las cosas de manera diferente a cuando era un bebé*. En efecto, la locución en alemán indica dejar de ser ingenuo, darse cuenta de cómo son las cosas en realidad, *despertarse*. Se podría pensar que la segunda parte de su explicación tiende a dar con el significado fraseológico, pero a nuestro entender no es muy clara, ya que *ver las cosas de manera diferente a cuando se era chico* no necesariamente está relacionado con el sentido de dejar de ser ingenuo, sino que parece vincularse más con madurar o tener otro punto de vista de las cosas o haber aprendido. En el análisis de la conversación durante el protocolo de pensamiento en voz alta, resultó confusa la manera en que lo comprende (transcripción A1 1:04:16). Además, durante la entrevista retrospectiva, la estudiante señaló que se trataba de una expresión fija (transcripción PR-A-1 00:15:38), pero no aportó otros datos que pudieran esclarecer esta cuestión.

En cuanto al participante 2, este presentó mayores inconvenientes para descubrir el sentido idiomático, puesto que trató de manera aislada los componentes del fraseologismo. De hecho, declaró durante la entrevista posterior que la construcción le había demandado mucho esfuerzo para entender. En el protocolo de pensamiento en voz alta, se comprobó que no reconoció las estructuras morfosintácticas de la expresión, ya que no pudo identificar la

función del prefijo *auf* como parte del verbo separable *aufmachen* (abrir). Esto es interesante, porque ante la imposibilidad para decodificar el sentido literal del fraseologismo existen pocas probabilidades de alcanzar el grado de idiomática (transcripción A2 primera parte 00:49:10, segunda parte 00:43:40). De esta manera, realizó asociaciones semánticas a partir de *Augen* (ojo) y *äugen* (mirar), como producto de una búsqueda errónea en el diccionario debido a la similitud gráfica, que lo condujo a expresiones, tales como *él se puede mirar o mirarse* (transcripción A2 primera parte 00:49:10 y segunda parte 00:18:42). Mientras resolvía la actividad N° 4, presentó, también, dudas en torno al significado fraseológico y, finalmente, se decidió por el sentido literal de la frase (transcripción A2 segunda parte 00:43:40). Esto se terminó de constatar durante otra instancia de preguntas retrospectivas, donde manifestó que no podía tratarse del significado *ver la verdad* (transcripción PR-A-2 00:03:27).

En definitiva, los inconvenientes consistieron en no lograr comprender la estructura morfosintáctica y semántica de los componentes constitutivos de la unidad fraseológica que permiten decodificar el significado literal, y, en último lugar, en no identificar el sentido idiomático.

Das Gras wachsen hören

Esta locución representó un gran desafío, puesto que en ninguno de los casos se pudo dar con el significado fraseológico. Ellos mismos manifestaron que dicha expresión configuró un alto nivel de dificultad y propició momentos de duda y confusión (transcripción PR-A-1 00:15:38, 00:24:01).

Aunque ambos participantes encontraron la frase en el diccionario como *tener un sexto sentido*, no fueron capaces de relacionar ese significado dentro de la poesía (transcripción A1 00:32:40, transcripción A2 primera parte 00:50:40 y segunda parte 00:40:10).

Nuevamente, el empleo de minúsculas incidió de manera negativa en la comprensión de la presente locución, ya que supusieron que se trataba de otra palabra y, por lo tanto, se mantuvieron en el nivel literal (transcripción A1 00:32:40, transcripción A2 segunda parte 00:40:10).

En la consigna número 3 de las actividades de lectura, uno de los dos participantes reformuló esta locución haciendo énfasis en el significado literal como *él quiere escuchar crecer la*

hierba o el pasto. Por el contrario, la otra alumna intentó atribuirle un sentido figurado al considerar los versos anteriores y posteriores del poema y el tema en general. Como consecuencia, formuló expresiones, tales como *escuchar más allá de lo dicho* o *querer ir más allá de lo dicho* (véase también transcripción A1 1:13:06), con lo cual se apartó del significado fraseológico y conformó una interpretación libre de la metáfora.

De lo expuesto, podemos resumir que los obstáculos se centraron en: no asignar el valor idiomático adecuado del fraseologismo y, en su lugar, limitarse al significado literal o proponer un sentido figurado libre elaborado por ellos mismos; no relacionar el significado ofrecido por el diccionario dentro de la poesía; y, en menor medida, la alteración intencional de las reglas ortográficas realizada por el autor que planteó dudas para reconocer la locución como tal.

Den Kopf oben behalten

La última locución que aparece en el texto trajo también algunas complicaciones.

En primer lugar, abordaron su significado de manera literal, aspecto que se observó en las respuestas para el ejercicio 3 mediante reformulaciones del tipo *quiere mantener la cabeza en alto o sus ideas en alto y él quiere sostener/conservar su cabeza en lo alto*. En este sentido, se apreció en la grabación que, luego de buscar las palabras por separado en el diccionario, no fueron capaces de advertir que se trataba de una expresión fija (transcripción A1 00:34:21, transcripción A2 segunda parte 00:00:01) y, por ende, tomaron la idea que surge de la sumatoria de elementos fraseológicos.

Durante el protocolo de pensamiento en voz alta, el participante 2 vinculó la expresión con una similar en español *levantar cabeza* atendiendo al contexto (transcripción A2 segunda parte 00:00:01, transcripción PR-A-1 00:29:48). Sin embargo, tras comparar el alcance semántico de la locución en alemán y la alternativa propuesta en español, predomina una diferencia de significado. Mientras que en alemán se refiere a *no rendirse* o *mantenerse optimista*⁵, en la lengua materna indica *reponerse de una situación desgraciada*⁶. Aun así, en la instancia de la entrevista retrospectiva, el estudiante manifestó inseguridad respecto de su verdadero significado y, finalmente, se decidió por mantener el sentido literal (transcripción PR-A-1 00:29:48).

⁵ Según el diccionario fraseológico en línea Redensarten-Index.

⁶ Según el diccionario de la Real Academia Española.

Del mismo modo, la participante 1 elaboró un sentido figurado más bien libre, dado que transfirió a la palabra *Kopf* (cabeza) la noción de *idea*, plasmada en sus reformulaciones *quiere mantener sus ideas en alto* o *tener sus ideas propias*. Señalamos que estos enunciados reflejan el proceso de elaboración del sentido realizado por su compañera más que por ella misma (transcripción A1 1:16:40). Así todo, esa interpretación no reveló haber comprendido el significado fraseológico.

En definitiva, las dificultades se encuentran ligadas al grado idiomático elevado de la locución.

Etapa 2: Titulares

En esta etapa, los alumnos recibieron cinco titulares con los copetes provenientes de diarios alemanes online, tales como Tagesschau, Deutsche Welle y Tagesspiegel, que contenían locuciones y colocaciones. Para cada titular debían comentar cuál era el tema de la noticia y responder algunas preguntas específicas de comprensión; luego, un ejercicio solicitaba transcribir todas las expresiones fijas que aparecían en el texto y, en otro, debían reformular en español los fraseologismos presentes en los titulares.

Del mismo modo que se procedió con la selección del texto para la etapa primera, en este caso, también se tuvo en cuenta que el nivel lingüístico textual sea adecuado al nivel de alemán de los estudiantes y que la temática tenga relación con sus áreas de estudio. De esta manera, los temas se referían a política ambiental e internacional, economía y arte. Para la lectura y la realización de las actividades, se dispuso de un tiempo de aproximadamente dos horas.

A continuación, listamos las unidades fraseológicas examinadas:

Colocaciones:

- *vor und zurück* (hacia adelante y hacia atrás)

- *zu Ende kommen* (llegar a su fin)

- *Besorgnis wecken* (despertar preocupación)

- *eine Frage stellen* (hacer una pregunta)

- *eine Antwort geben* (dar una respuesta)

- *Verantwortung übernehmen* (asumir la responsabilidad)

Locuciones:

- *auf den Tisch legen* (poner sobre la mesa)

- *ins Visier nehmen* (tener en la mira)

- *im Wort stehen* (mantener una promesa)

En líneas generales, la comprensión de los fraseologismos en titulares presentó menos dificultades que en la poesía, situación de la que fue consciente y expresó el participante 2 durante la entrevista retrospectiva (transcripción PR-B-2 minuto 00:08:55).

Cuando se les solicitó que transcribieran las expresiones fijas reconocidas en los textos, mencionaron lo siguiente:

| Frasas marcadas que corresponden a fraseologismos | | Frasas marcadas que no corresponden a fraseologismos o son componentes de un fraseologismo | |
|---|---------------------------------------|--|--|
| Participante 1 | <i>vor und zurück; kommt zum Ende</i> | Participante 1 | <i>Deutschland große Besorgnis; wie wollen wir leben?; in der Welt</i> |
| Participante 2 | | Participante 2 | <i>Tisch legt; allerdings Schrammen; ins Visier; selbst überlassen; wenig anzubieten</i> |

En la tabla podemos apreciar que de un total de diez frases apuntadas solo dos resultaron ser fraseologismos, tres correspondían a una unidad fraseológica incompleta, porque carecían de algunos elementos constitutivos, y cinco no correspondían a un fraseologismo.

Al igual que en las locuciones de la poesía, aquí tampoco estuvo claro hasta qué punto comprendieron el alcance del concepto *expresión fija*, ya que, por ejemplo, *in der Welt* (en el mundo) representa una combinación libre que puede ser suplida por muchísimos otros sustantivos, o *allerdings Schrammen* (*sin embargo, rasguños*) corresponde a dos sintagmas oracionales diferentes.

Vor und zurück

Esta colocación implicó varios problemas, mucha complejidad y falta de transparencia en ambos participantes, lo que se vio manifestado durante la entrevista retrospectiva (transcripción PR-B-1, minuto 00:06:42).

En el caso de la participante 1, retomó la frase en cuatro oportunidades. En la primera, analizó los componentes en función de la gramática y la semántica como palabras aisladas (transcripción B1 00:04:25). Luego, relacionó *zurück* como elemento de los verbos separables en alemán y *vor* como preposición, indicando que estos términos solo funcionaban de esa manera (transcripción B1 00:20:15). En un tercer momento, su compañero de lectura le aportó pistas para acercarse al significado y más tarde continuó pensando en un posible sentido para la unidad fraseológica (transcripción B1 00:20:15). Si bien al mencionar el tema del titular redactó *un avance y un retroceso* en referencia a este fraseologismo, concluimos que fue capaz de comprender el significado colocacional, aunque desligado de la idea central del texto que no pudo alcanzar.

Por su parte, el participante 2 examinó los componentes de manera aislada y no halló una expresión en el diccionario. Durante la lectura, intentó conectar la expresión con el tema del texto, que tradujo como *por delante y atrás*, luego de haber intuido que podía constituir una expresión fija. Además, indicó que aludía al concepto (desacertado) de mostrar y ocultar cosas en consideración de la frase *auf den Tisch legen* en el copete, que el alumno interpretó como *colocar sobre la mesa* en el sentido de poner todo sin dejar nada oculto (transcripción B2 00:41:50 y PR-B2 00:12:43).

Más allá de que lograron otorgarle un sentido muy aproximado al significado real de la colocación, los dos alumnos relacionaron la frase dentro de un marco contextual que difería de lo que realmente se estaba informando. La noticia daba a conocer los avances y retrocesos en el marco de la salida de Gran Bretaña de la Unión Europea que, en esta oportunidad, hacían eco en el pronóstico poco exitoso para una reunión que tendría lugar en Bruselas.

Estos errores de comprensión están ligados a conocimientos insuficientes acerca de las noticias y sucesos del mundo, ya que desconocían la palabra *brexit* o Theresa May. Al mismo tiempo, no se percataron de la polisemia en *Durchbruch*, que, en este caso, se refiere a éxito y no a ruptura.

En resumen, la alumna comprendió el significado colocacional apartado de una elaboración apropiada del tema del artículo periodístico, mientras que el otro alumno desarrolló una interpretación inadecuada para la colocación.

Auf den Tisch legen

En cuanto a esta locución clausal, no se distinguieron mayores problemas de comprensión.

Si bien el participante 2 pudo reconocer algunos de los componentes del fraseologismo, la participante 1, en un principio, la abordó como una combinación libre, ya que buscó el significado por separado de cada palabra y no la registró en el punto 2 de las actividades de transcribir las expresiones fijas. Aparte, el alumno demostró ser consciente de este tipo de estructura, porque mencionó que se trataba de una expresión pluriverbal (transcripción B2 00:41:50).

En cuanto a la elaboración del significado, ambos alumnos estuvieron en condiciones de expresar el sentido. En el ejercicio de reformular las frases en español, los dos escribieron *poner en la mesa*. Durante el protocolo de pensamiento en voz alta, el participante 2 indicó que simbolizaba *mostrar las cosas*, a partir de un análisis semántico contrastivo tras comparar la frase en alemán con una opuesta en español, *pasar por debajo de la mesa*, con el sentido de *ocultar* y, de esta manera, le atribuyó un significado a la expresión (transcripción B2 00:41:50). Señalamos que, a pesar de haberse acercado al nivel idiomático de la unidad fraseológica, no comprendió muy bien el tema del titular, ya que enunció diferentes ideas sueltas sin conexión entre ellas. En este sentido, mencionó la cuestión de *una ruptura*, a la que no supo agregar más información sobre de quién o dónde, y que estaba desconectada de otros enunciados como *una propuesta de Theresa May, quien estaba optimista* (transcripción PR-B-2 00:12:43).

En el caso de la participante 1, infirió que hacía referencia a *poner sobre la mesa* (transcripción B1 00:17:15) y, en la entrevista retrospectiva, añadió que se vinculaba con la frase *poner todas las cartas sobre la mesa*, que, en definitiva, suponía que *Theresa May*

presentó su propuesta (transcripción PR-B-1 00:35:20). Del mismo modo que le sucedió al participante 2, la alumna ofreció una respuesta inadecuada sobre el contenido de la noticia, dado que apuntó a *una ruptura con consecuencias en la sociedad alemana* (transcripción PR-B-1 00:12:10), más allá de comprender la locución.

En conclusión, ambos supieron decodificar el significado fraseológico, pese a que ninguno de los dos fue capaz de identificarla como locución y de comprenderla dentro de una representación correcta de la problemática planteada en el titular.

Zu Ende kommen

Esta colocación no trajo mayores dificultades a los alumnos, pues, de inmediato, lograron elaborar con exactitud el sentido de la unidad fraseológica que se vio plasmado en la reformulación en español *llegar a su fin* o *dirigirse a su fin*.

Posiblemente, la facilidad para comprender la colocación alemana se relacionó con la similitud casi exacta de la expresión en castellano *llegar a su fin*.

Ins Visier nehmen

La locución *ins Visier nehmen* resultó problemática para uno de los alumnos. Si bien el participante 2 pudo identificarla como una unidad fraseológica, puesto que la anotó en la lista de expresiones fijas, le fue imposible descifrar su significado fraseológico. Aunque redactó en la actividad N° 3 *Bolsonaro toma la selva tropical entre sus ojos* y podríamos haber inferido que se aproximó al sentido metafórico, nos percatamos en la entrevista retrospectiva (PR-B-2 00:18:29) de que no pudo deducir el sentido de la expresión, puesto que le asignó de manera incorrecta la noción de que *Bolsonaro tenía preocupación por la selva tropical*. Sostuvo, además, que la expresión le sonaba rara, era muy difícil, no sabía si tenía traducción y que el diccionario no le fue útil (PR-B-2 00:18:29).

En el caso de la participante 1, gracias a la ayuda de su compañero, encontró en el diccionario la versión en español para esta frase que aparecía como *tener en la mira* (transcripción B1 00:46:09). Además, en el ejercicio 3 de reformulación en la lengua materna, escribió *Bolsonaro tiene en la mira a la selva tropical*, y, a su vez, en la entrevista retrospectiva, demostró conocimiento sobre el tema (transcripción PR-B-1 00:17:41), con lo cual determinamos que entendió bien el sentido metafórico de la expresión.

Por lo tanto, la dificultad estuvo en el hecho de no poder decodificar el sentido metafórico.

Besorgnis wecken

La participante 1 no presentó dificultades en la comprensión, aunque sí en el reconocimiento de los componentes fraseológicos (véase actividad N° 2). Pudimos inferir que se aproximó al significado a través de la formulación en castellano *producir una gran preocupación* en la consigna N° 3, como sinónimo de la frase *despertar preocupación*. Señalamos que se basó solo en la palabra *Besorgnis* (preocupación) para llegar al sentido, dejando de lado el colocativo (*wecken* – despertar) (transcripción B1 00:44:50). De la grabación del protocolo de pensamiento en voz alta y las preguntas retrospectivas, confirmamos que percibió la idea general del texto y esta colocación.

El participante 2 demostró haber elaborado adecuadamente el sentido de la colocación, ya que en la actividad N° 3 redactó en español *despertar preocupación*. Esto se apreció durante el protocolo de pensamiento en voz alta (transcripción B2 1:01:30) y la entrevista retrospectiva (transcripción PR-B-2 00:18:29), pese a que mostró inconvenientes a la hora de pronunciarse sobre el tema de la noticia.

En resumen, los problemas dependieron de la capacidad para reconocer la colocación como un fraseologismo o identificar los elementos constituyentes.

Eine Frage stellen

Por un lado, los estudiantes tuvieron pocos impedimentos durante la elaboración del significado. Por el otro, ninguno de los dos alumnos examinados fue capaz de identificar la colocación como una unidad fraseológica. En ambos casos, fue posible apreciar el modo en que llegaron a reformular la frase en la lengua materna, mediante la búsqueda por separado de las palabras que mejor se adaptaban al concepto. El participante 2 mencionó, primero, *esta pregunta se pone el premiado fotógrafo Michael Wolf* (transcripción B 2 1:06:07) y, luego, *¿dónde desearías vivir? Esta pregunta se pone...se la hace el premiado fotógrafo Michael Wolf* (transcripción B2 1:09:40). Bajo un proceso mental similar, la participante 1 formuló, en un primer momento, *la pregunta se sitúa*, posteriormente, *la pregunta se coloca para el premiado fotógrafo Michael Wolf* (transcripción B1 00:58:57) y, por último, terminó de formar el sentido en el ejercicio 3 de reformulación de las oraciones con el enunciado *esta*

pregunta se dirige al apremiado fotógrafo Michael Wolf. Queda a la vista que los alumnos fueron deduciendo el sentido a partir de los significados de los elementos aislados.

En el caso de la participante 1, propuso para la actividad N° 3 *esta pregunta se dirige al apremiado fotógrafo Michael Wolf.* Aquí se observó que la dificultad estuvo en no asignar en español el verbo adecuado para la colocación y en un error en la identificación de los elementos sintácticos de la oración, que provocó un cambio de perspectiva en los roles. En la oración en alemán *diese Frage stellt sich der preisgekrönte Fotograf* (esta pregunta se hace el premiado fotógrafo), el sujeto es el *fotógrafo* y no *la pregunta* (objeto directo), como interpretó la alumna. Debido a esta interpretación inadecuada de las funciones sintácticas de los sintagmas de la oración, debió haberse alterado la semántica del verbo (dirigirse en lugar de hacerse) para que fuera coherente con lo que la alumna consideraba sujeto (*diese Frage*). Por lo tanto, no podríamos afirmar que se comprendió totalmente la colocación, en virtud de los inconvenientes para reconocer la sintaxis oracional.

En cuanto a las respuestas y las conversaciones durante la lectura del participante 2, no percibimos problemas de gran magnitud, pues reformuló en el ejercicio N° 3 *esta pregunta se la hace el premiado fotógrafo Michael Wolf* como producto de la elaboración del sentido según el proceso de pensamiento en voz alta (transcripción B2 1:09:40).

Por lo tanto, solo notamos una dificultad menor, que está atribuida a una falta de comprensión de las relaciones sintácticas dentro de la colocación.

Eine Antwort geben

La presente colocación es idéntica a la española *dar una respuesta* y ambos alumnos fallaron cuando debían identificarla como una expresión fija en el ejercicio 2 de las actividades de pos lectura.

Así todo, el significado del fraseologismo se logró comprender sin mayores inconvenientes. La participante 1 redactó en el punto 3 de las consignas *él no dio una respuesta directa en sus cuadros*, lo que también se pudo valorar durante el diálogo con su compañero en el protocolo de pensamiento en voz alta (transcripción B1 00:58:57).

En lo que respecta al participante 2, fue capaz de dar con el sentido de la colocación, aunque constatamos una modificación de la voz activa en la oración original. En la actividad de

reformulación (punto N°3), el alumno escribió *una respuesta directa no nos es dada en su cuadro*, mientras que el sentido de esa proposición debería haber sido *(el fotógrafo) no da una respuesta directa en sus fotografías*. Mediante dicha redacción se eliminó el agente de la oración (él: el artista Michael Wolf) y, además, se añadió un objeto indirecto que no estaba presente en la versión original. Esto alteró, en cierta medida, las relaciones de perspectiva en el enunciado, entre quién realiza y quién recibe la acción, explicitando un objeto indirecto (el público) y sustrayendo el sujeto (el artista).

Advertimos que, si bien interpretaron la colocación de manera acertada, no les fue fácil llegar a la idea general del texto. De las grabaciones y la formulación del tema de la noticia realizada por la participante 1, quedó al descubierto su incapacidad para referirse de modo correcto al contexto, que se enmarcaba dentro de una exposición de fotografías. Tampoco explicó satisfactoriamente el lema de la exposición: *cómo queremos vivir en la gran ciudad*. La alumna infirió que el artista opinaba sobre cómo era su vida en la gran ciudad, en el rol de un hombre con mucha trayectoria que llegaba al final de su carrera (transcripción PR-B-2 00:20:28). En cuanto al participante 2, en la grabación parecía haber comprendido el contenido del copete (transcripción B2 1:09:40). Pero, al momento de explicar el tema en la hoja de actividades, se evidenciaron inexactitudes, ya que expresó que el contenido de la noticia tenía relación con un artista y su vida en la ciudad, quien se preguntaba dónde desearía vivir. Por lo tanto, es difícil saber con precisión si entendió el contexto y la temática de la exposición fotográfica.

En concreto, no se exteriorizaron complicaciones significativas para alcanzar el significado de la colocación.

Im Wort stehen

La locución *im Wort stehen* es una variante de *bei jemanden im Wort stehen* (mantener una promesa ante alguien), que en el contexto de la noticia se vinculaba con la promesa o el compromiso que asumió Alemania durante la conferencia de seguridad. Este fraseologismo demostró ser altamente complejo a la hora de elaborar su significado e identificarlo como tal.

Ninguno de los dos alumnos examinados fue capaz de considerar la frase como una expresión fija, dado que no se registró en el punto 2 de las actividades.

En la consigna de reformular las frases en español, tampoco los estudiantes supieron plasmar el sentido fraseológico de la locución. En su lugar, escribieron respuestas incoherentes y sin sentido, a saber, *Alemania se encuentra en una palabra* (participante 1) o *Alemania está en pie de palabra* (participante 2), proposiciones que constituyen más bien reproducciones literales. Quizá, estos enunciados surgieron como consecuencia de desconocer que equivalían a una frase fija y, por ende, abordar el significado por separado de los elementos léxicos. Esto se evidenció, también, en el protocolo de pensamiento en voz alta, dado que buscaron en el diccionario las palabras de forma individual (transcripción B1 1:16:28 y B2 1:13:27).

Como resultado de un abordaje literal de la frase, la comprensión se vio obstaculizada y se produjeron las reformulaciones incoherentes que mencionamos en el párrafo anterior. Al momento de la entrevista retrospectiva, se les solicitó a los alumnos que explicasen el significado de sus respuestas para esta locución. El participante 2 elaboró una interpretación libre sobre la base del contenido del texto y mencionó que insinuaba que *Alemania estaba firme en alguna propuesta* (transcripción PR-B-2 00:22:35). Por su parte, la participante 1 se distanció aún más del significado fraseológico real e indicó que tenía que ver con la responsabilidad militar que le correspondía a Alemania, por su vinculación con las fuerzas militares y de seguridad, elementos que se encontraban resumidos en la metáfora del título (transcripción PR-B-1 00:20:28).

Por lo expuesto, se produjeron interpretaciones metafóricas libres que distan demasiado del sentido idiomático de la expresión.

Die Verantwortung übernehmen

Esta colocación aparecía en el artículo con una pequeña variación que incluía el adverbio *mehr* (más): *mehr Verantwortung übernehmen* (asumir más responsabilidad).

Observamos que ninguno de los estudiantes la registró como una expresión fija, puesto que no se la transcribió en el punto N° 2 de las consignas.

En cuanto a las dificultades de comprensión, la participante 1 demostró algunos inconvenientes, mientras que el participante 2 la comprendió correctamente desde el inicio.

En el ejercicio 3, el participante 2 planteó, como alternativa en su lengua materna, *Alemania debería tener más responsabilidad y hacerse cargo en el mundo*. Con ello, evidenció

comprensión del sentido, aunque agregó más información de la que se encuentra en el texto (*hacerse cargo*), incluso modificó el modo verbal indicativo del presente por el subjuntivo. A pesar de estas observaciones, su interpretación estuvo acertada.

Por el contrario, la participante 1 reveló inconvenientes para descifrar su significado, ya que tradujo en el ejercicio 3 como *Alemania debe recibir más que responsabilidad en el mundo*, estructura que no permitió distinguir a qué se refería. Asimismo, en el audio de las preguntas retrospectivas (transcripción B1 00:31:08), la estudiante declaró que la expresión le trajo dificultad, sobre todo, porque había una estructura comparativa que no le permitía entender el concepto. Esto podría reflejar el hecho de que las variaciones en los fraseologismos pueden acarrear algún obstáculo. Si bien en una parte del audio durante la lectura (01:16:28) construyó el significado *cargar con la responsabilidad*, en una instancia posterior volvió a atribuirle el valor de *recibir más que responsabilidad en el mundo*, lo que mostró inseguridad y confusión para otorgar sentido a la frase. Además, los elementos que componen la unidad fraseológica se buscaron de manera separada, como consecuencia de no haber reconocido la expresión fija (transcripción B1 1:16:28). De esta manera, se adoptó para el verbo *übernehmen* el significado de recibir y esto, posiblemente, influyó en el desarrollo de otras interpretaciones. Al final, atribuyó nuevos significados para *übernehmen* con el sentido de *ofrecer* e interpretó que en la frase se escondía una comparación (transcripción B1 1:26:30); así, se desvió aún más del significado de la colocación. Estas inferencias y relaciones de los elementos de la frase nos llevaron a afirmar que no fue capaz de decodificar la expresión.

En definitiva, los problemas para esta colocación se centraron en no reconocer y comprender de manera efectiva el significado del fraseologismo, quizá, a causa de la variante en la colocación.

Conclusiones

En este trabajo nos habíamos planteado examinar las dificultades que presentaban los alumnos de lecto comprensión de alemán frente a la lectura de locuciones y colocaciones. Conforme a los resultados que obtuvimos, podemos confirmar los supuestos establecidos de antemano y añadir otras conclusiones.

De un total de 18 unidades fraseológicas, 12 correspondían a locuciones y 6, a colocaciones. Las expresiones pluriverbales que prácticamente no manifestaron algún tipo de dificultad fueron cinco (*zur Welt kommen, auf den Tisch legen, zum Ende kommen, Besorgnis wecken y eine Antwort geben*), mientras que las trece restantes implicaron algún grado de complejidad: en siete no fue posible alcanzar el sentido fraseológico (*sich Gedanken machen, die Zähne zusammenbeißen, die Augen aufmachen, das Gras wachsen hören, sich in die Hosen machen, den Kopf oben behalten y im Wort stehen*) y en seis se presentaron pocos problemas o se comprendieron de manera parcial (*den Mund aufmachen, den Mund halten, die Verantwortung übernehmen, ins Visier nehmen, vor und zurück, eine Frage stellen*). Esto pone de relieve una vez más la exigencia y la dificultad que demanda adquirir unidades fraseológicas en lengua extranjera.

Con atención a nuestros supuestos, pudimos observar que una dificultad fue poder determinar si se trataba de expresiones fraseológicas o de una combinación libre de lexemas. Esta falta motivó a abordar el significado literal de las frases y, por ende, a no llegar al valor idiomático. Sin embargo, no reconocer la unidad fraseológica como tal o sus elementos constitutivos no siempre implica que no sea posible comprender el significado de la colocación o locución. Este es el caso de las colocaciones *Besorgnis wecken, eine Frage stellen, eine Antwort geben, die Verantwortung übernehmen* o las locuciones *zur Welt kommen y auf den Tisch legen* que no se identificaron como fraseologismos, pero su significado fraseológico se dedujo con facilidad. De todas formas, no quedó muy claro en el estudio si los alumnos comprendieron el alcance del término *expresión fija*.

Si nos detenemos en los tipos de dificultades que mostraron los estudiantes, detectamos los siguientes inconvenientes. Uno de los problemas más frecuentes consistió en la incapacidad de entender el significado idiomático de las unidades fraseológicas y, en su lugar, o bien comprender las frases literalmente, o realizar una interpretación libre de la metáfora. En íntima relación con este punto, varias veces se consideraron las palabras como si fuesen una

combinación léxica libre y, como consecuencia, se infirió solo el significado literal. En el caso de las colocaciones, aunque se manifestó en menor medida, se observó que se le atribuyó otro significado diferente al significado colocacional.

También observamos que el grado de idiomática constituyó un factor que repercutió de manera negativa en la comprensión, impidiendo que se pueda llegar al sentido fraseológico de la expresión. Este resultado va en consonancia con lo postulado por Detry (2015) y Hallsteinsdóttir (2001), quienes acentúan que el nivel de complejidad del significado idiomático puede afectar negativamente la construcción de sentido. A la vez, coincidimos con Detry (2015) cuando menciona que no es fácil traspasar el valor semántico del nivel literal al figurado, situación que se notó en muchas interpretaciones que se mantuvieron en su literalidad.

Un hecho que llamó la atención se vincula con las variaciones intencionales por parte del autor en las normas lingüísticas u ortográficas, características que ocurren en los géneros literarios y que se ve plasmado en la poesía con el uso de las minúsculas en los sustantivos en alemán, los cuales deben escribirse con mayúscula. Esta irregularidad dio lugar a dudas y confusiones, incluso llevó a interpretar los fraseologismos de manera libre.

A su vez, notamos que la imposibilidad de comprender correctamente los elementos constitutivos de la unidad fraseológica derivó en la posterior incompreensión del significado idiomático. Por un lado, no asignar de forma adecuada el significado de las palabras por separado o confundir la semántica de un lexema por otro repercutió en la generación de una idea diferente para la primera lectura (literal) y, en consecuencia, en la asignación de un significado fraseológico distinto. Por el otro lado, no poder deducir las relaciones sintácticas entre los componentes o no conocer la estructura morfosintáctica de los elementos de la frase originó una comprensión equivocada de la unidad fraseológica.

Una mirada a la manera en cómo se hace uso del diccionario sacó a la luz diferentes inconvenientes. Cuando la expresión no se encontraba en el diccionario, los alumnos se vieron obligados a pensar en otras estrategias y otorgar algún sentido a la frase, para lo cual terminaron realizando deducciones libres del significado metafórico; también se dio el caso de que, por buscar solamente un componente de la unidad fraseológica, se adoptó el primer significado ofrecido sin indagar la presencia del lexema dentro de expresiones fijas. Por

último, sucedió que, aunque se localizó la expresión y su definición, no fue posible relacionarla con el texto.

En definitiva, cuando el fraseologismo se presentó al lector con alguna variación, también se percibieron problemas a la hora de comprender su significado.

Podríamos sintetizar el trabajo estableciendo las áreas comunes de mayor dificultad, a saber, la incapacidad para distinguir unidades fraseológicas, que conduce a considerarlas como una combinación libre de palabras, la imposibilidad para descubrir el significado idiomático, el grado de idiomatización, la atribución inadecuada de los valores sintácticos y semánticos a los elementos fraseológicos, las alteraciones de las reglas morfosintácticas de la lengua permitidas por el género literario y la falta de un uso correcto del diccionario.

Probablemente, en aquellas expresiones similares al castellano, se logró construir mejor el significado fraseológico debido a la influencia positiva de la lengua materna en la comprensión de unidades fraseológicas que confirmaron los estudios de Shehata (2008) y Hallsteinsdóttir (2001). Al mismo tiempo, nuestra investigación dejó al descubierto el carácter heterogéneo e individual de la elaboración del sentido fraseológico planteado por Hallsteinsdóttir (2001) y concretizado en frases, tales como *sich Gedanken machen, den Kopf oben behalten, das Gras wachsen hören*, entre las principales.

Implicancias didácticas

En último lugar, sería importante aludir a las implicancias que tiene esta investigación para la enseñanza de alemán como lengua extranjera. De esta manera, sostenemos que este pequeño aporte científico puede servir para advertirnos de posibles obstáculos que pueden originarse en la lectura de fraseologismos y plantear prácticas pedagógicas que resulten de un análisis a conciencia de la complejidad de este fenómeno lingüístico. En este sentido, sería atinado tener en cuenta una enseñanza puntualizada en la fraseología que involucre ejercicios de reconocimiento y comparación entre las combinaciones fraseológicas y libres. Así también, sostenemos que representaría un valor adicional introducir explicaciones respecto de los significados idiomáticos que incluyan aspectos etimológicos, históricos y culturales ocultos en las unidades fraseológicas, y, del mismo modo, reforzar con aclaraciones acerca de la sintaxis y la morfología léxica. Como sugerencia final, hacemos hincapié en el trabajo en la clase orientado al uso de inventarios lexicográficos con el propósito de optimizar las búsquedas de fraseologismos en el diccionario mediante actividades específicas bien

definidas que tiendan a concientizar al alumno sobre el manejo de esta herramienta. Para concluir, es necesario acentuar el beneficio de la didactización de los textos y las tareas de prelectura con la finalidad de activar y anticipar vocabulario, y situar el contexto, etapas de la enseñanza que no tuvieron lugar durante la investigación, ya que, de incluirse, podrían haber afectado el cumplimiento de los objetivos.

Referencias bibliográficas

- Bergerová, H. (2011). Zum Lehren und Lernen von Phraseologismen im DaF-Studium. Überlegungen zu Inhalten und Methoden ihrer Vermittlung anhand eines Unterrichtsmodells. *Linguistik online*, 47(3), 107-117. Recuperado de: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/365/564>
- Burger, H. (2010). *Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: E. Schmidt.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Corbacho Sánchez, A. (2005). Los conceptos de Tour(ismus) y Reise en los fraseologismos alemanes y su traducción al español. *Pragmalingüística*, 13, 65-75. Recuperado de: <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/8858/3238838x.pdf?sequence=1>
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Detry, F. (2015). Retos iniciales en la comprensión y memorización de las expresiones idiomáticas en la clase de ELE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 21, 1-18. Recuperado de: <https://marcoele.com/retos-iniciales-expresiones-idiomaticas-en-clase-de-ele/>
- Elkiliç, G. (2008). Turkish students' understanding of transparent and opaque idioms in english in reading as well as in speaking. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2), 27-41. Recuperado de: <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/63>
- Faistauer, R. (2010). Die sprachlichen Fertigkeiten. En: Krumm, H. J., Fandrych C., Hufeisen, B. y Riemer, C. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (961-969). Berlin: Gruyter.
- Gass, S. y Selinker, L. (2001). *Second Language acquisition. An introductory course*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Griesbach, H. y Schulz D. (2007). *1000 deutsche Redensarten mit Erklärungen und Anwendungsbeispiele*. Berlin: Langenscheidt.

Hallsteinsdóttir, E. (2001). *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch* (Tesis doctoral). Hamburg: Verlag Dr. Kovač. Recuperado de: <http://www.verlagdrkovac.de/volltexte/3-8300-0435-4.htm>

Hallsteinsdóttir, E. (2011). Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. *Linguistik online*, 47 (3). Recuperado de: https://www.linguistik-online.net/47_11/hallsteinsdottir.html

Heine, L. y Schramm, K. (2016). Introspektion. En: Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M., Schramm, K. (Eds.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. (173-181). Tübingen: Narr.

Heringer, H. (1995). *Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Max Niemeyer.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Lutjeharms, M. (2010). Vermittlung der Lesefertigkeit. En: Krumm, H. J., Fandrych C., Hufeisen, B. y Riemer, C. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (976-982). Berlin: Gruyter.

Larreta-Zulategui, J. (1998). Sistemas de signos como fuentes de formación de fraseologismos del alemán y el español. *Philologia Hispalensis*, 12, 21-36. Recuperado de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/PH/article/viewFile/1802/1680>

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. (Isabel Molina Martos y Pedro Benítez Pérez, Trad.) Madrid: Gredos. (Obra original publicada en 1991).

Martínez Fraile, C. (2007). *El léxico alemán y español a través de sus etimologías comunes. Un recurso de enseñanza de léxico alemán para hispanohablantes*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, España. Recuperada de: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/15102/FG_Tesis-PROV8.pdf?sequence=-1

Mellado Blanco, C. (2009a). La Pupila es la “niña”: las metáforas de los lexemas somáticos del alemán y el español. *Paremia*, 18, 53-63. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/LENGUA/paremia/pdf/018/005_mellado.pdf

Mellado Blanco, C. (2009b). Utilidad y limitaciones de los corpóra informáticos en la elaboración de un tesoro fraseológico (alemán-español). *A survey of corpus-based research*, 138-151. Recuperado de: <https://www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/10.pdf>

Mellado Blanco, C. (2015). Parámetros específicos de equivalencia en las unidades fraseológicas (con ejemplos del español y el alemán). *Revista Filológica*, 33, 153-174. Recuperado de: https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/4591/RF_33_%282015%29_10.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Miranda García, A. (1993). Modelo teórico del lexicón mental. *Cauce Revista de Filología y su didáctica*, 16, 91-100. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce16/cauce16_05.pdf

Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (22.a ed.)*. Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>

Redensartenindex. Wörterbuch für Redensarten, Redewendungen, idiomatische Ausdrücke, Sprichwörter, Umgangssprache. Recuperado de: https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=~den+Kopf+oben+behalten&suchspalte%5B%5D=rart_ou

Richards, J.C. y Rodgers, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. (José Castrillo, Trad.). Madrid: Sucursal Cambridge University Press. (Obra original publicada en 1986).

Rigamonti, D. (2006). *Problemas de lingüística de la adquisición y enseñanza del E/LE a italófonos*. Edizioni Universitarie di Lettere Economía Diritto. Recuperado de: <http://www.ledonline.it/ledonline/rigamonti/Rigamontiproblemas.pdf>

Romero Ganuza, P. (2007). La delimitación de las unidades fraseológicas (uf) en la investigación alemana y española. *Interlingüística*, 17, 905-914. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317697>

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.

Sánchez Lozano, C. y Alfonso D. (2004). El reto de la enseñanza de la comprensión lectora. *Magisterio. Educación y Pedagogía*, 1, 15-18. Recuperado de: https://issuu.com/revistamagisterio/docs/revista_7

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

Shehata, A. (2008). *L1 Influence on the Reception and Production of Collocations by Advanced ESL/ EFL Arabic Learners of English* (tesis de maestría). Facultad de Artes y Ciencias, Universidad de Ohio, Athens, Estados Unidos. Recuperado de: https://etd.ohiolink.edu/pg_10?::NO:10:P10_ETD_SUBID:60897

Targonska, J. (2014). Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DAF-Didaktik? *Linguistik online*, 68, 127-149. Recuperado de: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1638>

Targonska, J. y Stork, A. (2017). Wie lässt sich Kollokationskompetenz evaluieren? Untersuchungsmethoden zur Erfassung von Kollokationskompetenz und deren problematische Bereiche. *Linguistische Berichte*, 250, 219-245. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/322835936_Wie_lasst_sich_Kollokationskompetenz_evaluieren_Untersuchungsmethoden_zur_Erfassung_von_Kollokationskompetenz_und_deren_problematische_Bereiche

Timofeeva, L. (2013). La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿una misión imposible? *Onomázein Revista semestral de lingüística, filología y traducción*, 28, 320-336. Recuperado el 20 de septiembre de 2018 de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/37855/1/2013_Timofeeva_Onomazein.pdf

Torrent-Lenzen, A. (2007). El diccionario español-alemán de fraseologismos idiomáticos de Colonia: un proyecto en curso. *Estudis romànics*, 29, 279-289 <https://www.raco.cat/index.php/estudis/article/viewFile/177472/229842>

Torrent-Lenzen, A. (2008, agosto). *Fraseología y comunicación de emociones*. Artículo presentado en XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/151156606/Fraseologia-y-Comunicacion-de-Emociones>

Wotjak, B. y Richter, M. (1993). *Sage und schreibe. Deutsche Phraseologismen in Theorie und Praxis*. Leipzig: Langenscheidt.

APÉNDICE I: Cuestionario a los participantes

Participante 1:

- Nombre y apellido: Andrea Victoria Vega Campos. Edad: 22 años.
- ¿Cuánto hace que estudias alemán?: 2 años.
- ¿Dónde estudiaste alemán?: En la Universidad Nacional de Salta.
- ¿Qué nivel de alemán crees que tienes? (por ej. básico, intermedio, avanzado): Básico.
- ¿Sabes otros idiomas? ¿Cuáles?: inglés y griego
- ¿Qué nivel crees que tienes en esa(s) lengua(s) extranjera(s)? (por ej. básico, intermedio, avanzado): inglés- Intermedio. Griego- Básico.
- ¿Qué carrera estudias? ¿En qué año de la carrera estás?: estudio la carrera Profesorado y Licenciatura en Filosofía. Estoy en el quinto año de la carrera.

Participante 2:

- Nombre y apellido: Gastón Alejandro Márquez. Edad: 21
- ¿Cuánto hace que estudias alemán?: hace un año y medio aproximadamente.
- ¿Dónde estudiaste alemán?: en la Universidad Nacional de Salta.
- ¿Qué nivel de alemán crees que tienes? (por ej. básico, intermedio, avanzado):
- Básico.
- ¿Sabes otros idiomas? ¿Cuáles?: sí, inglés.
- ¿Qué nivel crees que tienes en esa(s) lengua(s) extranjera(s)? (por ej. básico, intermedio, avanzado): intermedio.
- ¿Qué carrera estudias? ¿En qué año de la carrera estás?: estudio Profesorado y Licenciatura de Filosofía. Estoy en 4to año.

Participante 3 no analizado:

- Nombre y apellido: Claudio César Borda. Edad: 40 años.
- ¿Cuánto hace que estudias alemán?: un año.
- ¿Dónde estudiaste alemán?: en la UNSa.
- ¿Qué nivel de alemán crees que tienes? (por ej. básico, intermedio, avanzado): básico.
- ¿Sabes otros idiomas? ¿Cuáles?: sí, francés e inglés.
- ¿Qué nivel crees que tienes en esa(s) lengua(s) extranjera(s)? (por ej. básico, intermedio, avanzado): avanzado, intermedio respectivamente.
- ¿Qué carrera estudias? ¿En qué año de la carrera estás?: Licenciatura y profesorado en filosofía. Estoy en cuarto año.

Participante 4 no analizado:

- Nombre y apellido: Gabriela Becerra. Edad: 21 años.
- ¿Cuánto hace que estudias alemán?: hace un año.
- ¿Dónde estudiaste alemán?: en la UNSa, como idioma optativo en la carrera de la Licenciatura en Filosofía.
- ¿Qué nivel de alemán crees que tienes? (por ej. básico, intermedio, avanzado): básico-intermedio.
- ¿Sabes otros idiomas? ¿Cuáles?: sí, inglés y portugués.
- ¿Qué nivel de crees que tienes en esa(s) lengua(s) extranjera(s)? (por ej. básico, intermedio, avanzado): en inglés tengo un nivel intermedio y en portugués nivel básico.
- ¿Qué carrera estudias? ¿En qué año de la carrera estás?: Licenciatura y profesorado en Filosofía. Estoy en el cuarto año de la carrera.

Participante 5 no analizado:

- Nombre y apellido: Micaela Jorgelina Delgado. Edad: 24 años.
- ¿Cuánto hace que estudias alemán?: comencé en 2014 en la Facultad.
- ¿Dónde estudiaste alemán?: en la Facultad de Humanidades, UNSa.
- ¿Qué nivel de alemán crees que tienes? (por ej. básico, intermedio, avanzado): básico.
- ¿Sabes otros idiomas? ¿Cuáles?: inglés.
- ¿Qué nivel crees que tienes en esa(s) lengua(s) extranjera(s)? (por ej. básico, intermedio, avanzado): básico.
- ¿Qué carrera estudias? ¿En qué año de la carrera estás?: soy Profesora de Filosofía.

APÉNDICE II: Textos analizados

Poesía

Er kommt zur Welt -Dieter Kerschek –

Er kräht

Er wird gewandelt und gewickelt

Er entwickelt sich

Er erlernt eine sprache

Er macht die ersten schritte

Er macht sich in die hosen

Er macht sich gedanken

Er wächst heran

Denn er will groß werden

Er will sich nicht kleinkriegen lassen

Er macht den mund auf

Er hält den mund

Er beißt die zähne zusammen

Er beißt sich durch

Er macht die augen auf

Er will essen

Er will lieben

Er will das gras wachsen hören

Er will mehr vom leben

Er will den kopf oben behalten

Er will nicht untergehen

Er wird was

Und er wird, was er sein will

: mensch:

Titulares

Titular N° 1:

Brexit-Streit **Vor und zurück**

Stand: 17.10.2018 17:45 Uhr

Mit einem Durchbruch beim Brüsseler Brexit-Dinner rechnet heute ernsthaft kaum jemand. Viel hängt davon ab, welche neuen Vorschläge Theresa May auf den Tisch legt. Die Kanzlerin gab sich vorab optimistisch.

(Fuente: <https://www.tagesschau.de/ausland/eu-gipfel-brexit-105.html>)

Titular N° 2:

KONJUNKTUR

Deutscher Wirtschaftsboom kommt zum Ende 15.01.2019



Europas größte Volkswirtschaft wächst das neunte Jahr in Folge. Handelskonflikte und Probleme der Autoindustrie hinterlassen 2018 allerdings Schrammen.

(Fuente: <https://www.dw.com/de/themen/wirtschaft/s-1503>)

Titular N° 3:

KLIMASCHUTZ

Bolsonaro nimmt den Regenwald ins Visier

Sie galten als Traumpaar des internationalen Klimaschutzes: Deutschland und Brasilien. Die radikale Kehrtwende des neuen Präsidenten Jair Bolsonaro in der Umweltpolitik weckt deshalb in Deutschland große Besorgnis.

(Fuente: <https://www.dw.com/de/bolsonaro-nimmt-den-regenwald-ins-visier/a-46969378>)

Titular N° 4:

***KUNST

Michael Wolf und das Leben in der Großstadt

Wie wollen wir leben? Diese Frage stellt sich der preisgekrönte Fotograf Michael Wolf. Eine direkte Antwort gibt er in seinen Bildern jedoch nicht. Das bleibt dem Betrachter am Ende selbst überlassen.

(Fuente: <https://www.dw.com/de/michael-wolf-und-das-leben-in-der-gro%C3%9Fstadt/g-47131815>)

Titular N° 5:

Münchner Sicherheitskonferenz

Deutschland steht im Wort

Die Sicherheitskonferenz zeigt: Deutschland muss mehr Verantwortung in der Welt übernehmen - hat aber militärisch wenig anzubieten.

Ein Kommentar *Von Stephan-Andreas Casdorff*

(Fuente: <https://www.tagesspiegel.de/politik/muenchner-sicherheitskonferenz-deutschland-steht-im-wort/24005416.html>)

APÉNDICE III: Resolución de las actividades

Resolución de las actividades para la poesía por parte de la participante 1

Vega Campos, Andrea Victoria.

Er kommt zur Welt -Dieter Kerschek -

Er kräht ^{cantar}
Er wird gewandelt und gewickelt
Er entwickelt sich
Er erlernt eine sprache
Er macht die ersten schritte ^{se van dando pasos}
Er macht sich in die hosen
Er macht sich gedanken ^{se piensa}
Er wächst heran ^{crecer}
Denn er will groß werden ^{acabar con}
Er will sich nicht kleinkriegen lassen
Er macht den mund auf
Er hält den mund ^{dientes}
Er beißt die Zähne zusammen ^{apretar}
Er beißt sich durch ^{partir con los dientes} - mordet -
* Er macht die augen auf
Er will essen ^{comer}
Er will lieben
* Er will das gras wachsen hören
Er will mehr vom Leben
Er will den kopf oben behalten ^{quedarse}
Er will nicht untergehen ^{sumergirse} ^{se cae}
* Er wird was que ^{hacerse} - perdersse
Und er wird, was er sein will
: mensch: ^{hombre}

Actividades

- 1- ¿Cuál te parece que es el tema de la poesía?
- 2- ¿En qué versos crees que hay frases con un sentido metafórico? Márcalas en la poesía.
- 3- Reformula con tus palabras los siguientes versos de la poesía:

- a) Er macht sich Gedanken: Pensarse a sí mismo
- b) Er kommt zur Welt: Llegas a la vida
- c) Er beißt die Zähne zusammen: Él presiona sus dientes fuertemente.
- d) Er will das Gras wachsen hören: Quiere escuchar más allá de lo dicho.
- e) Er will den Kopf oben behalten: Quiere mantener la cabeza en alto, o sus ideas en alto

4- Elige la opción correcta para cada oración y justifica tu elección.

a) *Er macht die Augen auf:*

- a. abre los ojos
- b. se despierta por las mañanas
- c. ve la verdad

b) *Er macht den Mund auf:*

- a. abre la boca
- b. come
- c. comienza a hablar

c) *Er hält den Mund:*

- a. se sostiene la boca
- b. cierra la boca
- c. detiene la boca

Andrea Vega

HOJA N°

FECHA

* Desarrollo:

1) Me parece que el tema de la poesía es el desarrollo y crecimiento de una persona desde que llega al mundo.

2) Los versos en lo que creo que hay frases con un sentido metafórico son:
- El la fotocopia -

4)

a) En este caso elegí la opción c porque, en lo que va de la poesía la mirada estaría relacionada con aquello que quiere cuando sea grande. Esa mirada de alguna manera, estaría vinculada con ver las cosas de modo diferente a cuando era un bebé.

b)

Elegí la opción c, porque creo que la expresión es una metáfora que alude al inicio del habla usando términos y significados que se aprenden al crecer.

c)

Elegí la opción b, porque la expresión creo que refiere a el aprender a no decir ciertas cosas que sí se podían decir inocentemente cuando niño.

Vega Campos, Andrea Victoria

Preguntas para después de la lectura y las actividades para la poesía:

- 1- ¿Hubo alguna parte de la poesía que te costó más? ¿Cuál? (Puedes transcribir la parte o las partes)

Sí hubo una parte que me costó más, la cual es: "Er wird gewindelt und gewickelt", y otra que es "Er will sich nicht Kleinkriegen lassen".

Me costaron sobre todo porque, al buscar las palabras "gewindelt", "gewickelt" y "Kleinkriegen", en el diccionario, no las encontré y/o tampoco pude enlazar los significados que encontraba con lo que venía diciendo la poesía.

- 2- ¿Qué otros problemas o dificultades tuviste tanto con la poesía como con las actividades?

Con la poesía en particular, la dificultad que tuve fue la de no entender como metáforas ciertas expresiones.

Con las actividades, tuve la dificultad de no comprender con claridad a qué se refería con "reformular".

Resolución de las actividades para la poesía por parte del participante 2

Gastón Alejandro Márquez

Venir al Mundo

Er kommt zur Welt -Dieter Kerschek -

Er kräht^{• (pañal)}

Er wird gewickelt und gewickelt[•]

Er entwickelt sich

Er erlernt eine sprache^{• el aprende una lengua}

Er macht die ersten schritte^{• caminar} → el primero puede caminar

Er macht sich in die hosen → El se pone en los pantalones

Er macht sich gedanken → el puede agradecer

Er wächst heran

Denn er will groß werden → el quiere hacerse grande

• Er will sich nicht kleinkriegen lassen → el no quiere ~~dejar de~~ ^{quedarse}

• Er macht den mund auf → ³⁰⁰⁰ ~~pequeño~~

• Er hält den mund

• Er beißt die Zähne zusammen → el muerde sus dientes juntos

• Er beißt sich durch → el se muerde apretando

• Er macht die augen auf → el puede mirarse → Abre los ojos

• Er will essen ^{comer}

• Er will lieben ^{vivir crecer}

• Er will das gras wachsen hören ^{oír} → el quiere tener un sexto sentido

• Er will mehr vom Leben → El quiere más de ~~la~~ vida.

• Er will den kopf oben behalten → el quiere sostener su cabeza en lo alto

• Er will nicht untergehen → ^{superior} ~~superior~~

• Er wird was

• Und er wird, was er sein will, → el no quiere hundirse

: mensch:
 nombre

el lana por aquí

el es algo

Actividades

- 1- ¿Cuál te parece que es el tema de la poesía?
- 2- ¿En qué versos crees que hay frases con un sentido metafórico? Márcalas en la poesía.
- 3- Reformula con tus palabras los siguientes versos de la poesía:
 - a) Er macht sich Gedanken: El se puede agradecer
 - b) Er kommt zur Welt: Venir al mundo
 - c) Er beißt die Zähne zusammen: el aprieta sus dientes
 - d) Er will das Gras wachsen hören: el quiere escuchar crecer la hierba/ el pasto
 - e) Er will den Kopf oben behalten: el quiere sostener/conservar su cabeza en lo alto

↳ El tema en general de la poesía es el crecimiento porque desde el título "Er kommt zur Welt" (se puede traducir como "El que viene al mundo" o "Venir al mundo" o "El Nacimiento") nos da indicios de alguien que nace y posteriormente a lo largo de la poesía se ve que esa persona que vino, se desarrolla, crece hasta convertirse en lo que quiere ser, un hombre.

4- Elige la opción correcta para cada oración y justifica tu elección.

a) *Er macht die Augen auf:*

- a. abre los ojos
- b. se despierta por las mañanas
- c. ve la verdad

* Justifico esta elección porque siguiendo el sentido del poema me parece difícil que las opciones **b** y **c** encajen de algún modo

b) *Er macht den Mund auf:*

- a. abre la boca
- b. come
- c. comienza a hablar

* Justifico esta elección porque me pareció que era lo mejor en el sentido del poema y porque la estructura de la oración en el inciso a) es de igual modo que la de este inciso.

c) *Er hält den Mund:*

- a. se sostiene la boca
- b. cierra la boca
- c. detiene la boca

* Elegí esta opción porque puede ser una estructura similar al anterior verso.

Estón Alejandro Márquez

Preguntas para después de la lectura y las actividades para la poesía:

1- ¿Hubo alguna parte de la poesía que te costó más entender? ¿Cuál? (Puedes transcribir la parte o las partes).

- * Si hubo: "Er wird gewindelt und gewickelt" →
 - "Er will sich nicht Klein kriegen lassen"
 - "Er macht der mund auf"
 - "Er macht die augen auf"
 - "Und er wird, was er sein will"
 - "Er will das gras wachsen hören"

2- ¿Qué otros problemas o dificultades tuviste tanto con la poesía como con las actividades?

- * Con la poesía tuve dificultades al traducir y encontrar un sentido acorde con lo que se está tratando en el tema principal.
- * Las actividades fueron más esclarecedoras para encontrar el sentido de los versos, por lo tanto no tuve mucha dificultad en este aspecto.
- * En el diccionario sale la traducción de al parecer una expresión para "Er will das gras wachsen hören", por tanto eso también dificultó.*

Resolución de las actividades de los titulares por parte de la participante 1

Vega Campos, Andrea Victoria

ACTIVIDAD N° 2

1) Lean los titulares con sus copetes, comenten cuál es el tema de la noticia y respondan las preguntas para algunos de los titulares.

Titular N° 1:

delegación de ir a tras *discusión* *reptura* *calcular - contar* *→ serio* *grave - difícl. leerte* *→ alquien* *que* *→ propuesta* *Mesa* *→ poder - meter - depositar*

Brexit-Streit Vor und zurück

Stand: 17.10.2018 17:45 Uhr

Mit einem Durchbruch beim Brüsseler Brexit-Dinner rechnet heute ernsthaft kaum jemand. Viel hängt davon ab, welche neuen Vorschläge Theresa May auf den Tisch legt. Die Kanzlerin gab sich vorab optimistisch.

(Fuente: <https://www.tagesschau.de/ausland/eu-gipfel-brexit-105.html>)

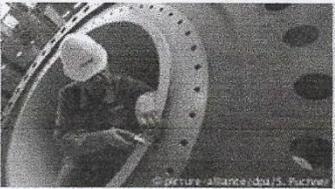
1.1) ¿Qué se pretende decir con el titular? ¿Qué significa la frase?

Titular N° 2:

KONJUNKTUR

→ economía

Deutscher Wirtschaftsboom kommt zum Ende 15.01.2019



© picture alliance/dpa/3. Pictorial

crecer *no nuevo* *sucesos sucesivos* *acción - procedimientos* *pero sin embargo* *el efecto*

Europas größte Volkswirtschaft wächst das neunte Jahr in Folge. Handelskonflikte und Probleme der Autoindustrie hinterlassen 2018 allerdings Schrammen.

(Fuente: <https://www.dw.com/de/themen/wirtschaft/s-1503>)

2.1) ¿Qué sucede con el boom económico en Alemania?

Lo que sucede con el boom económico es que se dirige a su final, luego de nueve años de crecimiento sucesivo.

1. Lo que se pretende decir con el titular es que, a partir de una ruptura se dio un avance y un retroceso en aquella discusión sobre Brexit. Por otro lado, lo que significa la frase, es que hubo un avance con la propuesta de Theresa May, pero también un regreso o retroceso con el hecho de que muchos se vayan de Bruselas.

Titular N° 3:

KLIMASCHUTZ

Bolsonaro nimmt den Regenwald ins Visier

Sie galten als Traumpaar des internationalen Klimaschutzes: Deutschland und Brasilien. Die radikale Kehrtwende des neuen Präsidenten Jair Bolsonaro in der Umweltpolitik weckt deshalb in Deutschland große Besorgnis.

(Fuente: <https://www.dw.com/de/bolsonaro-nimmt-den-regenwald-ins-visier/a-46969378>)

3.1) ¿Cómo repercutió en Alemania la nueva política ambiental de Bolsonaro?

Titular N° 4:

La nueva política ambiental de Bolsonaro despertó una gran preocupación en Alemania.

*** KUNST → arte

Michael Wolf und das Leben in der Großstadt

Wie wollen wir leben? Diese Frage stellt sich der preisgekrönte Fotograf Michael Wolf. Eine direkte Antwort gibt er in seinen Bildern jedoch nicht. Das bleibt dem Betrachter am Ende selbst überlassen.

(Fuente: <https://www.dw.com/de/michael-wolf-und-das-leben-in-der-gro%C3%9Fstadt/g-47131815>)

Titular N° 5:

[Münchener] Sicherheitskonferenz Deutschland steht im Wort

Die Sicherheitskonferenz zeigt: Deutschland muss mehr Verantwortung in der Welt übernehmen - hat aber militärisch wenig anzubieten. Ein Kommentar Von Stephan-Andreas Casdorff

(Fuente: <https://www.tagesspiegel.de/politik/muenchener-sicherheitskonferenz-deutschland-steht-im-wort/24005416.html>)

2) ¿Encuentran en los textos alguna “expresión fija”? Transcribanlas a continuación:

- "Vor und zurück" - "kommt zum Ende" - "Deutschland große Besorgnis" - "Wie wollen wir leben?" - "in der Welt."

(Aclaración: para esta actividad llamamos “expresión fija” a la combinación de dos o más palabras que ocurre con frecuencia en la lengua y cuyo significado puede o no deducirse de las palabras que la forman)

3) ¿Cómo dirían en español las siguientes oraciones presentes en los titulares?

- a- „Neue Vorschläge legt Theresa May auf den Tisch“: Theresa May puso una nueva propuesta sobre la mesa
- b- „Deutscher Wirtschaftsboom kommt zu Ende“: El boom de la economía alemana se dirige a su fin.
- c- „Bolsonaro nimmt den Regenwald ins Visier“: Bolsonaro tiene en la mira a la selva tropical
- d- „Die radikale Kehrtwende des neuen Präsidenten Jair Bolsonaro in der Umweltpolitik weckt in Deutschland große Besorgnis“: El giro radical del nuevo presidente Jair Bolsonaro en la política internacional produjo una gran preocupación en Alemania.
- e- „Diese Frage stellt sich der preisgekrönte Fotograf Michael Wolf“: Esta pregunta se dirige al premiado fotógrafo Michael Wolf.
- f- „Eine direkte Antwort gibt er in seinen Bildern nicht“: El no dio una respuesta directa en sus cuadros.
- g- „Deutschland steht im Wort“: Alemania se encuentra en una palabra.
- h- „Deutschland muss mehr Verantwortung in der Welt übernehmen“: Alemania debe recibir más que responsabilidad en el mundo.

Preguntas para después de la lectura y las actividades para los titulares:

1- ¿Podrías decir si hay algo que te costó durante la lectura de los titulares?

- Lo que me costó fueron algunas palabras que no las pude contextualizar con el texto y la noticia.

2- ¿Tuviste dificultad para resolver algún ejercicio? ¿Qué te costó?

Me costó identificar con claridad las “expresiones fijas”, ya que en ninguno de los apartados se repetían las expresiones.

Resolución de las actividades para los titulares por parte del participante 2

Gastón Alejandro Márquez

ACTIVIDAD N° 2

1) Lean los titulares con sus copetes, comenten cuál es el tema de la noticia y respondan las preguntas para algunos de los titulares.

Titular N° 1: *Es una noticia política sobre el Reino Unido Adelante y Atrás*

Brexit-Streit **Vor und zurück**

Stand: 17.10.2018 17:45 Uhr

lucha *Bruselas* *calculador* *hoy* *esero/grave/formal* *plano*
Mit einem Durchbruch beim Brüsseler Brexit-Dinner rechnet heute ernsthaft kaum jemand. Viel hängt davon ab, welche neuen Vorschläge Theresa May auf den Tisch legt. Die Kanzlerin gab sich vorab optimistisch.

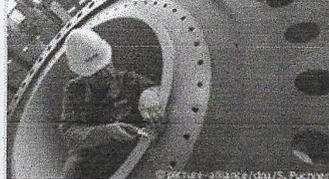
optimista *propuesta* *heute* *Gibber* *president der*
(Fuente: <https://www.tagesschau.de/ausland/eu-gipfel-brexit-105.html>)

1.1) ¿Qué se pretende decir con el titular? ¿Qué significa la frase?

Titular N° 2: ** Se pretende decir que no hay nada oculto, que las cosas están sobre la mesa.*

KONJUNKTUR

El auge de la economía alemana llega a su final
Deutscher Wirtschaftsboom kommt zum Ende 15.01.2019



deutscher Wirtschaftsboom *dejar atrás* *pero como rasguño* *comercial*
Europas größte Volkswirtschaft wächst das neunte Jahr in Folge. Handelskonflikte und Probleme der Autoindustrie hinterlassen 2018 allerdings Schrammen.

deutscher Wirtschaftsboom *dejar atrás* *pero como rasguño*
(Fuente: <https://www.dw.com/de/themen/wirtschaft/s-1503>)

2.1) ¿Qué sucede con el boom económico en Alemania?

* El tema de la noticia es económico. Parece que en Alemania, el crecimiento económico llegó a su fin y está empezando a tener consecuencias.

Titular N° 3: El tema es sobre una problemática política y ambiental

KLIMASCHUTZ *prevención del cambio climático*

tomu
Bolsonaro nimmt den
Selva tropical
Regenwald ins Visier *Visera*

Sie galten als Traumpaar des internationalen Klimaschutzes: Deutschland und Brasilien. Die radikale *de vuelta* Kehrtwende des neuen Präsidenten Jair Bolsonaro in der Umweltpolitik weckt deshalb in Deutschland große Besorgnis. *preocupación*

(Fuente: <https://www.dw.com/de/bolsonaro-nimmt-den-regenwald-ins-visier/a-46969378>)

3.1) ¿Cómo repercutió en Alemania la nueva política ambiental de Bolsonaro?

**Despertó una gran preocupación en Alemania sobre el tema.*

Titular N° 4:

***KUNST *Arte*

Michael Wolf und das Leben in
Ciudad
der Großstadt

Wie wollen wir leben? Diese Frage stellt sich der *premiado* preisgekrönte Fotograf Michael Wolf. Eine direkte *respuesta* Antwort gibt er in seinen Bildern jedoch nicht. Das bleibt dem Betrachter am Ende *dejar algo a alguien* selbst überlassen. *espectador* *quedarse*

(Fuente: <https://www.dw.com/de/michael-wolf-und-das-leben-in-der-gro%C3%9Fstadt/g-47131815>)

Tema del titular es sobre un artista y su vida en la ciudad. Se pregunta donde desearia vivir.

Titular N° 5:

Munichés conferencia de seguridad

Münchener Sicherheitskonferenz
Deutschland steht im Wort

Die Sicherheitskonferenz zeigt: Deutschland muss mehr Verantwortung in der Welt übernehmen - hat aber *tiene poca fuerza militar* militärisch wenig anzubieten. *esta de pie en palabra debería mas Responsabilidad*
Ein Kommentar *proyecto* Von Stephan-Andreas Casdorff

(Fuente: <https://www.tagesspiegel.de/politik/muenchner-sicherheitskonferenz-deutschland-steht-im-wort/24005416.html>)

**El tema del titular es sobre Alemania y su postura acerca la seguridad.*

2) ¿Encuentran en los textos alguna "expresión fija"? Transcríbanlas a continuación:

Tisch legt.
Allerdings Schrammen
~~Kehrtwende~~ ins Visier
Selbst überlassen
wenig anzubieten

(Aclaración: para esta actividad llamamos "expresión fija" a la combinación de dos o más palabras que ocurre con frecuencia en la lengua y cuyo significado puede o no deducirse de las palabras que la forman)

3) ¿Cómo dirían en español las siguientes oraciones presentes en los titulares?

- a- „Neue Vorschläge legt Theresa May auf den Tisch“: La nueva propuesta de Theresa May puesta sobre la mesa.
- b- „Deutscher Wirtschaftsboom kommt zu Ende“: El auge económico alemán llega a su fin.
- c- „Bolsonaro nimmt den Regenwald ins Visier“: Bolsonaro toma la selva tropical entre sus ojos.
- d- „Die radikale Kehrtwende des neuen Präsidenten Jair Bolsonaro in der Umweltpolitik weckt in Deutschland große Besorgnis“: _____
- e- „Diese Frage stellt sich der preisgekrönte Fotograf Michael Wolf“: _____
- f- „Eine direkte Antwort gibt er in seinen Bildern nicht“: _____
- g- „Deutschland steht im Wort“: _____
- h- „Deutschland muss mehr Verantwortung in der Welt übernehmen“: _____

d) La radical medida para dar la vuelta. ~~de~~ la Política ambiental del nuevo presidente Jair Bolsonaro, despierta en Alemania una gran preocupación.

e) Esta pregunta se la hace el premiado fotógrafo Michael Wolf.

f) Una respuesta directa no nos es dado en su cuadro.

g) Alemania está de pie en palabras.

h) Alemania debería tener más responsabilidad y hacerse cargo en el mundo.

Gastón Alejandro Márquez

Preguntas para después de la lectura y las actividades para los titulares:

1- ¿Podrías decir si hay algo que te costó durante la lectura de los titulares?

* Solo costó encontrar el sentido cuando no se sabía el contexto o a que se hace referencia, como en el primer caso donde se habla del ~~Re~~ Reino Unido pero la palabra clave es "Brexit".

↓
Más allá de eso no hubo otra dificultad.

* Tal vez las expresiones de algunas palabras como "ins Visier".

2- ¿Tuviste dificultad para resolver algún ejercicio? ¿Qué te costó?

* Sobre todo el primer titular presentó palabras como "Brexit-Street" "Brüsseler Brexit-Dinner" y las cuales me costó reconocer que estaban significando, luego de buscar quién era

Theresa May las cosas se esclarecieron más.

APÉNDICE IV: Transcripciones de los audios sobre la lectura de la poesía

Referencias empleadas

[...]: sigue conversación

(...): pasa tiempo sin conversación

() : Palabra referida en el texto o comentario de la autora

1. Transcripción A1

Grabación durante la lectura de la poesía y la realización de las actividades entre la participante 1 y su compañera de trabajo.

00:05:51

Micaela: mirá, ahí encontré *kommen*. Llegada, venida, venir.

Andrea: él viene al mundo. Como si estuviera llegando.

Micaela: parece. Entonces sería... Voy a poner acá *venía*.

00:13:01

Micaela: busco este *hosen*

Andrea: *er macht sich in die hosen*

Micaela: *pantalón* dice, mirá. Bermuda. Mmm y no hay otro.

Andrea: igual ahí (diccionario) está en mayúscula.

Micaela: claro, y no hay otra opción en minúscula.

Andrea: encima al haber un *sich*... *él se hace en los pantalones, él se hace caca*.

Micaela: ¡ah! *él se hace en los pantalones*, claro.

00:14:19

Andrea: *gedanken* era de gracias, ¿no?

Micaela: sí.

Andrea: él se agradece.

[...] *denken* era pensar.

Micaela: sí, pero el *ge* le cambiaba el sentido en este caso. Acá mirá, *Gedenke* es memoria *Gedanke* es pensamiento. *Danke*, sí, es agradecer. Y *Gedanke* era pensamiento.

Andrea: entonces...

Micaela: él se piensa.

Andrea: él se piensa.

00:29:58

Andrea: *Zahn* es diente. *Él se aprieta los dientes.*

00:32:40

Micaela: pero, mirá, acá me aparece hierba (por gras). Pero, mirá, acá *gras wachsen hören*, ah, *tener un sexto sentido*, la expresión acá.

Andrea: igual ahí (en el diccionario) está en mayúscula, *gras*, ¿qué significa?

Micaela: no, me parece que es la expresión, porque mirá *Gras* el guioncito *wachsen hören*,

Andrea: ah él escucha con su sexto sentido. O él quiere...

Micaela: él quiere tener un sexto sentido.

Andrea: mmm

00:34:21

Micaela: después el otro *Kopf*, ¿qué era esa palabra?

Andrea: ay, ¡sí! Yo me acuerdo de haberla buscado, pero no me acuerdo.

(Buscan la palabra en el diccionario).

Andrea: *Kopf* es cabeza

Micaela: ¿cabeza?

Andrea: ¿y *behalten*?

Micaela: quedarse con o guardar, o conservar. Entonces, ¿sería *se queda con la cabeza arriba*?

00:45:27

Micaela: ¿cuál te parece que es el tema? [...] Sí, el crecimiento del bebé o que canta...

[...] ¿Cómo sería? ¿el crecimiento del bebé o la llegada? Porque el título es *él viene al mundo*.

Andrea: el tema es el desarrollo de... la persona.

Micaela: yo pondría *la llegada del bebé y el crecimiento*. Acá también expresa los deseos de él, digamos él quiere comer, él quiere vivir, él quiere ser hombre... entonces acá hay como una parte más descriptiva... pero más describe los deseos de él.

Andrea: claro.

00:50:38

Micaela: ¿en qué versos creés que hay frases con un sentido metafórico? Márcalas en la poesía. (...) No sé si esto de *él se hace en los pantalones* tendría también un sentido metafórico. Que está bastante literal para mí, que *alguien se hace en los pantalones*.

Andrea: yo creo que en el segundo verso hay algo de metafórico.

00:55:29

(Vienen hablando sobre la consigna 2: ¿en qué versos creés que hay frases con sentido metafórico?)

Micaela: ésta también, *él hace sus primeros pasos* es una metáfora para decir que él aprende a caminar. ¿No es cierto?

Andrea: Eh, sí. A ver... *Él canta, él...* bueno eso es metafórico también, de que él canta...

Micaela: ¿por?

Andrea: porque él nace.

Micaela: ¿por el balbuceo, digamos?

Andrea: claro.

00:56:36

Andrea: *Er macht sich Gedanken*, sí, puede ser (metáfora).

Micaela: ¿cuál? ¿El de *él se piensa?* (...) Se supone que en la metáfora lo que dice ahí se tiene que remitir a otra imagen.

Andrea: claro.

Micaela: *Gedanken*, piensa, no me remite a otra cosa, a otro sentido de eso, digamos.

00:59:00

Andrea: *er will essen. Er will lieben. Er will das gras wachsen hören.* Esa sí puede ser (frase metafórica), aunque no sepamos qué es.

1:00:50

Micaela: *er macht sich Gedanken.*

Andrea: ¿él se hace pensativo?

Micaela: él... (...) ¿Cómo habíamos dicho ahí?

Andrea: *Gedanken* era...

Micaela: *él se piensa* habíamos dicho ahí.

Andrea: claro, pero mirá ese *macht*, capaz que sería *se hace* y ahí sí aparece con mayúscula.

Micaela: *él se hace pensar*, no, *él se hace pensamiento*.

Andrea: mmm, ¿qué era *Gedanke*?

Micaela: *pensar* creo que era.

(...)

Andrea: *gedanken, él se hace pensamiento* para mí.

Micaela: entonces, si quiere decir *él se hace pensamiento*...

Andrea: y ¿cómo? ¿A qué se referirá con *reformula*?

Micaela: a volver a escribir, volverlo a escribir pero con otras palabras. Pero por eso digo que no sé si quiere que lo escribamos como otro versito o como explicación de eso, digamos.

Andrea: no hay que traducirlo, entonces.

Micaela: fíjate que dice *se hace pensamiento* después de que dijo que *se hace en los pantalones* antes de que diga *él crece por aquí*. Se me hace que esto *él se hace pensamiento* quiere decir algo como que...

Andrea: empieza a percibirse, bah, es como que se empieza a percibir, yo entiendo.

Micaela: ¿cómo que empieza a tener más conciencia de sí?

Andrea: ahh...el deseo absoluto...ehhh

Micaela: a mí, *él se hace pensamiento* es como que me remite a los demás pensándolo...pero igual ahí dice *él se hace pensamiento*; él a sí mismo.

1:03:18 Andrea: pero no entiendo qué hay que poner.

1:04:16

Micaela: sí, no es *se despierta por las mañanas*, y no es *ver la verdad* tampoco, ¿o sí? Ves, porque en el sentido literal es *abrir los ojos*, pero en el sentido metafórico puede ser que *abra los ojos para ver la verdad*.

[...]

Micaela: yo pondría *él abre los ojos*, pero era la mirada.

Andrea: yo creo que él ve la verdad.

Micaela: yo creo que más que *la mirada* es ojos, porque la mirada me remite a otra cosa, más abstracta.

1:06:50

Micaela: veamos la otra, veamos el sentido del verbo ese para ver si nos queda...*halten* es sostener, sujetar, tener, y hay un montón, mirá.

Andrea: o sea, claro, literalmente dice *se sostiene*, pero yo creo que relacionado con lo que viene diciendo y por lo que dice después, es *cierra la boca*, porque después dice que se aprieta los dientes, parte con los dientes.

1:13:06

Micaela: ¿qué será *tener un sexto sentido*? (para la expresión en alemán *er will das Gras wachsen hören*)

Andrea: mmm, percibir, quizás, con anticipación algo.

Micaela: el sexto sentido sería de los adultos, lo tienen los grandes y no los bebés.

Andrea: la razón desarrollada, la ética.

[...]

Andrea: quizás, es eso: *escuchar más allá de lo dicho*.

Micaela: claro, podría ser *captar más el sentido*, ¿viste que los niños entienden todo de manera literal? No sé, tienen como otra percepción, distinta.

Andrea: claro.

Micaela: bah, no sé cómo ponerlo (en el ejercicio 3).

Andrea: bah, yo creo que es eso, *querer ir más allá de lo dicho*.

1:16:40

Andrea: *er will den kopf oben behalten*, él quiere... ¿tener la cabeza en alto?

Micaela: yo pondría *él aprende a sostener la cabecita*... Se podría pensar, también, que él puede tener sus ideas propias...y pensar por él mismo, digamos.

Andrea: yo puse *quiere mantener la cabeza en alto*.

2. Transcripción A2

Transcripción de la grabación durante la lectura de la poesía, realizada por el participante 2 y su compañera

Primera parte

00:22:10

Gastón: él se puede estar en pantalones. Claro, puede ser. (...) Será alguna expresión *él se puede poner los pantalones*.

00:23:02

Gastón: *él puede*... (...)

Gabriela: pensar... No sé si tiene otro significado aparte de ese.

Gastón: *gedanken*, idea, pero sustantivo, pero acá (en la poesía) no está en sustantivo. (...)

Sin querer encontré cómo se dice *gracias* en alemán.

Gabriela: *danken*. Es lo mismo...

Gastón: claro, dar las gracias.

Gabriela: entonces...

Gastón: él puede agradecerse, ¿no?, ¿o no?, pensar, ¿cuál de los dos sería?

Gabriela: ¿cómo te creés que es *pensar*? Me parece que *denken* es pensar.

Gastón: vamos a hacer el proceso al revés, pensar y me sale: *denken*.

[...]

Gastón: y... agradecer...*danken*, claro

00:39:12

Gabriela: mund...sí, también, boca. (...) No tener pelos en la lengua.

Gastón: Entonces, acá será *él abre la boca*, ¿será? *Auf* solo, ¿qué es? Ahí busco...

Gabriela: preposición, encima, encima de... Está el *den*.

Gastón: ¿qué cosa?

Gabriela: que está el *den*.

Gastón: sí.

Gabriela: era algo gramatical.

Gastón: ah, no. Era el artículo. Pero está en otro...

Gabriela: nominativo o genitivo...

Gastón: él puede... ¿Ahí te sale una expresión a vos? ¿De *abrir la boca*?

Gabriela: como *callarse la boca*... Expresiones como *calla la boca*, *cállate*, va agregando otras cosas.

Gastón: porque en el otro también está *boca*. Así que... supongamos que este es *su boca*... a ver, busquemos la segunda (en el segundo verso) para entender la primera. *Halt, halten* - detenerse, parar, detenerse. Yo creo que puede ser... como... a ver, una expresión. (...) No queda con mucho sentido si dice *él detiene su boca* (observando el ejercicio 4, donde hay varias opciones de significado), como que se calla. Por eso, acá puede ser *él abre la boca – el cierra la boca* (00:43:08)

00:43:40

Gastón: ¿qué te sale?

Gabriela: es muy gracioso. Esta parte, como que los dientes están juntos, *Zähne* tiene que ver con los dientes, dentadura, *zusammen* es juntos... ¿y si viene hablando de la boca?

Gastón: sí, tiene mucho sentido.

Gabriela: *beißt* no sé qué es.

(...)

Gastón: claro, dientes, *zusammen*.

Gabriela: juntos.

Gastón: ah claro, ahí dice *beißen*.

Gabriela: ¿Qué es *beißen*?

Gastón, sí morder. *Él muerde... juntos...*

Gabriela: ¿y esto qué sentido? La boca.

Gastón: bueno *él muerde, él se muerde. Él se muerde la boca.*

Gabriela: *durch*

Gastón: *por* dice, *a través de*.

Gastón: o también puede ser que *él esté apretando, mordiéndolo sus dientes.*

00:49:10

Gastón: Él puede...

Gabriela: Él puede... *augen* (äugen) solo es mirar, bien. *Ojo*.

Gastón: ¿él puede mirarse? ¿Será? ¿No serán modificadores, digamos? *Él puede...* o *abrir...*

No, es que *auf* no sé si significa otra cosa más. No me sale otra cosa más. (...)

Gabriela: *Él se puede mirar*.

Gastón: no, es que falta el *se*, digamos.

Gabriela: *auf*.

Gastón: sí, puede ser, *encima de*.

Gastón: *él puede...*

Gabriela: *mirarse*.

00:50:40

Gastón: *er will das Gras* (wachsen hören).

¿Será algo de lavar?

[...]

Me sale *crecer*. Y *hören*, me sale como verbo *oír*; *él quiere oír, crecer*. *Gras* puede ser... busqué y es *hierba*, pero no está en... *Él quiere oír crecer* y *Gras* solo era...

[...]

Gabriela: (buscando en diccionario) acá, *tener un sexto sentido*. Es lo mismo, *él quiere tener un sexto sentido*.

Gastón: debe ser una expresión.

Segunda parte

00:00:01

Gastón: *kopf* es cabeza, pero... sí, me sorprende, porque está en... los sustantivos están en... sin... (Mayúsculas). Puede ser una cosa del autor también, de quien escribe de poner los sustantivos en minúscula; así que esto puede ser modificado. Puede ser posta que sea la *hierba*.

Gabriela: pero está toda la oración así, es raro, está todo tal cual está escrito acá. Es como una expresión, pareciera. Acá hay una expresión del *sexto sentido*. *Behalten...*

Gastón: me sale *conservar*, o sea con *behalten*, todo junto.

Gabriela: sostener, sujetar, meter la cabeza, no tiene cabeza, ¿no?

Gastón: y *oben* era arriba. *Él quiere sostener su cabeza arriba*. Claro, tiene sentido, él quiere levantar cabeza (...) *quiere sostener o conservar, sujetar su cabeza en lo alto*, o arriba.

00:16:20

Gastón: *él se puede poner los pantalones. [...] Él puede agradecer. Él lava por aquí.*

[...]

00:18:42

Gastón: este *auf, mund.*

Gabriela: *él puede abrir la boca.*

Gastón: y el otro es *él puede cerrar la boca.* Él puede abrir y cerrar la boca, digamos. Pero no porque esté masticando, sino porque habla y puede dejar de hablar, digamos. (...) Y después ahí *Él muerde o aprieta sus dientes juntos.* [...]

Gabriela: *él puede mirarse.*

Gastón: *él puede mirarse.*

[...]

Gastón: *él quiere..., este, er will das....*

Gabriela: un sexto sentido. [...]

Gastón: pará, voy a buscar algo más antes de seguir. (...)

Gabriela: *él quiere más de una vida; él quiere tener la cabeza en lo alto, sostener, sujetar.*

Gastón: claro, está hablando como que ya creció bastante, digamos, porque a esa edad son otras cosas, no es lo que quiere un niño.

[...]

Gastón: es que este *auf* modifica a esto...

Gabriela: ¿al verbo?

Gastón: claro, al verbo, pero, o sea, en otro sentido, no sé por qué digamos. Debe ser también otra expresión de ahí.

Gabriela: yo creo que está... *er macht die augen auf*... abre los ojos, ve la verdad. (miran ejercicio 4) [...] Se despierta por las mañanas. [...]

Gastón: es la misma estructura que este, ¿viste?, por eso, también puede decir *el abre la boca* y acá este *cerrar*, digamos. [...]

00:22:37

Gastón: ¿*sexto sentido* será porque está pensando?

00:37:19

Gastón: *sich*, ¿sabés qué? Estaba pensando, ¿*sich* no es de *se*? Porque también sería como *él se puede agradecer*. Como que se agradece a sí mismo, no sé por qué, digamos.

Gabriela: ¿por ser tan maduro?

Gastón: por ir creciendo...

00:38:43

Gabriela: ¿no será *er beißt die Zähne zusammen* muerde sus dientes? ¿Muerde todos sus dientes? O ¿no?

Gastón: como que se aprieta la boca, digamos, se debe contener de decir algo, o cuando te dormís que apretás los dientes, ¿no estará enojado?

Gabriela: pero habla de que está listo, si está listo para hablar también, ¿por qué se morderá los dientes?

Gastón: apretás los dientes por cosas que tenés que callar también. Parte de crecer, cosas que decís, por eso abrís la boca, cerrás la boca, este, digamos, *él abre la boca, él cierra la boca*; es como que dice y no dice algo, y abajo dice *él muerde sus dientes*, digamos.

Gabriela: ah, cuando cierra la boca.

Gastón: podría tener sentido también, como que se evitó decir algo.

00:40:10

Gabriela: ¿nos quedamos con la idea de sexto sentido, no?

Gastón: mmm, yo estoy dudando todavía, puede ser.

Gabriela: ves, acá (ejercicio 3) la profe lo pone con mayúscula.

Gastón: ah, ves, entonces ahí sería otra cosa, sería *hierba*, digamos, entonces no sería *sexto sentido*.

00:42:06

Gabriela: si él se puede poner los pantalones, también, podría agradecerse por... podría ser como que se agradece por haber logrado todo lo que viene diciendo.

Gastón: claro, que aprendió a caminar.

Gabriela: también puede agradecer a que otros los hayan ayudado.

Gastón: puede ser, es metafórico.

Gabriela: agradece.

Gastón: claro, podría agradecer a él o a alguien más por ayudarlo o a él porque lo hizo.

00:43:40

Gastón: se despierta por las mañanas es como que no.

Gabriela: se despierta por las mañanas no es, porque no se despierta por las mañanas.

Gastón: no sé, *ve la verdad* podría ser también.

[...]

Gabriela: *abrir los ojos* también es como decir la verdad, es una expresión derivada, solo que vos lo explicás al sentido de eso.

Gastón: yo entiendo que este *auf* modifica la oración o debe ser un modismo de allí, por eso justificaría que es *él abre los ojos*. [...] *Él puede su ojo o mirar*, ¿no? y esto *él puede su boca*, pero queda raro así que tiene que ser como... no puede ser *mañanas* porque no...

[...] Se refiere a los sentidos, digamos, no sé si tanto a él, sino al gesto de poder hacer algo con lo que tiene, con sus ojos, con su boca, digamos, por eso, ese *auf* no sé cómo funciona para mí de esa manera, creo, son casi la misma estructura. Por eso, justificaría así. Y este, bueno *hält* es de *tener* digamos, y como estaba abajo del [...] *abrir la boca* (es) el contrario.

Gabriela: *auf* tiene un significado raro.

Gastón: ¡claro!

(...)

[...]

00:47:22

Gastón: al principio, en la b (ejercicio 4) pensaba que era *comienza a hablar* y, luego, también en el otro como que *detiene la boca*, porque *hält* es *parar*, digamos, pero tiene más sentido el contrario, digamos.

(...)

Gabriela: igual creo que no estaría mal tampoco.

Gastón: claro, comienza a hablar y detiene la boca, como diciendo que no habla.

00:51:50

Gastón: yo creo que por la estructura nos podemos guiar.

[...]

00:52:15

Gabriela: aparte, vos cuando escribís poesía usás expresiones más generales.

Gastón: claro.

Gabriela: no tan específicas, porque eso le da el sentido metafórico.

Gastón: claro, lo hace más profundo, digamos. Así que... *comienza a hablar* es como que bueno todo el mundo hace eso...

Gabriela: si no estás dando todo el sentido de la poesía y ya pierdo el valor, digamos...

Gastón: claro, ese *abrir la boca*, *cerrar la boca* ¿a qué se referirá?, ¿por qué cerrará la boca? y no te preguntás eso, digamos. Podría ser símbolo de muchas cosas digamos, si es más general. [...]

3. Transcripción PR-A-1

Preguntas retrospectivas a todo el grupo sobre la poesía.

00:03:06 (Sobre la pregunta: ¿Les gustó la poesía? ¿Qué les gustó?)

Gastón: Tenía muchas metáforas que para mí eran profundas.

00:04:03

Andrea: a mí me gustó que es como una secuencia, como en las poesías que habíamos visto antes en alemán, parece que es un estilo del alemán...y me gustó, porque uno también se puede ir imaginando cómo...con Micaela charlábamos que es un bebé en desarrollo que finalmente es un hombre, digamos, pero totalmente conectado con la naturaleza, no tanto con la cuestión social, sino naturalmente. (4:48)

00:05:50 (Sobre la pregunta: ¿Cómo se sintieron con la lectura y la realización de los ejercicios?)

Gastón: yo sí me sentí cómodo, solo que en algunas palabras, en algunas expresiones de la poesía se me enredaban algunas cosas y con Gabi no podíamos ponernos de acuerdo en ciertos puntos, porque Gabi encontraba algunas cosas en el diccionario que yo no encontraba en el diccionario de internet, que eran distintas, así que eso me costó... encontrar cuál era el mejor sentido.

Andrea: bueno, yo sí me sentí cómoda con la lectura, en el sentido quizá de sentirme contenta de que no me olvidé del alemán [...] sobre todo también, porque, además de no haberme olvidado del alemán, tampoco de no haberme olvidado de cómo hacer una lectura previa sin diccionario y poder deducir yo, digamos, que también, de alguna manera, era lo que nos invita la poesía a entender la idea general, a uno deducir y quizá de eso se trate también el lenguaje. Pero, por un lado, me sentí cómoda, en ese sentido, y, también, de ver... nunca habíamos trabajado ... o por ahí poníamos en común, pero trabajar la poesía con Micaela fue distinto que por ahí trabajarla sola. Este... en ese sentido, estuvo bueno, y, porque nos íbamos imaginando también las dos y cuando buscábamos palabras en el diccionario solamente era para verificar, entender. Incluso en dos palabras que no logramos encontrar, pero las dejamos, se hacen esas lecturas para deducir...

[...] (00:08:20) Andrea: claro, yo creo, porque era eso de ir armando entre las dos el sentido, y no...yo creo que, tanto ella como yo, no nos aferramos al diccionario, sino que fuimos armando lo que para nosotras iba significando en la frase, también por conocimientos previos de las palabras, ¿no?, porque, por ejemplo, *kleinkriegen*... nosotras, eh, lo habíamos

encontrado como *acabar con*, pero Micaela me dice “*no, pero si klein es pequeño y krieg es guerra*”, me dice “*no es tan así*”, entonces, le fuimos dando...

Profesora: le fueron dando forma. El aporte de cada una influyó para la comprensión textual...

00:10:30 (sobre la pregunta si hubo versos que les resultaron más fáciles que otros y porqué).

Andrea: yo creo que ayudó mucho que todos los versos empiezan con la misma palabra, el artículo (pronombre), digamos, entonces como que ya sabía que después de eso iba a venir un verbo, una acción, entonces eso ayudó mucho para no tener que saber si era un sustantivo o un verbo...y eso ayudó mucho y después, bueno, hubo palabras como *lieben, essen, Sprache*, que son palabras que en los textos que veíamos sí aparecen y que, también, son como bastante comunes cuando uno las usa, *comer...*, o sea, como acciones que son cotidianas; en ese sentido, yo creo que ayudaron esas cosas.

Gastón: sí, también las estructuras repetitivas donde está el artículo (pronombre).

00:15:38 (sobre la pregunta: ¿creen que hay expresiones fijas en la poesía? ¿Cuáles de las que marcaron serían expresiones fijas? Se aclaró el término *expresiones fijas* para que pudieran contestar con precisión).

Gastón: sí, yo no sé, pienso que puede ser *er beißt die Zähne zusammen* [...], porque cuando busqué en el diccionario qué era, bueno, ehm, no me acuerdo qué palabra era, salían juntos; como que salía...

César: la expresión armada.

Gastón: claro.

Profesora: ah, les salía la expresión como está en el texto *er beißt die Zähne zusammen*.

Gastón: sí, *él muerde sus dientes, aprieta los dientes*.

Profesora: y ¿en el diccionario decía *aprieta sus dientes, muerde sus dientes*? ¿Así decía?

Gastón: sí.

[...] (Sobre la expresión *das Gras wachsen hören*)

Gastón: sí, nosotros también la marcamos y la buscamos, y decía...nos salía también una expresión rara que era como *tiene un sexto sentido* y nos confundió bastante eso, porque si después buscamos... *Gras* y es pasto, entonces como que, bah, yo le hallaba más sentido en esa traducción *el quiere ver el pasto crecer*...

Profesora: o sea, en tu caso, la expresión en el texto en la poesía sería más lo que está ahí, no el sentido de la expresión.

[...]

Profesora: ¿alguna otra frase?

Andrea: para mí, *er macht die augen auf* me parece *er macht* no se lo podría decir de otra manera a esto de *abrir la mirada* o este... , porque a nosotras nos costó bastante descifrar esa parte, ese verso, y sobre todo, por esto de *macht* que analizándolo un poco más ahora, o sea, tiene que ver con que no se lo pueda decir de otra manera, digamos, como que es *macht* teniéndolo como *hacer*, no se lo podía decir de otra manera.

Gastón: *er macht den mund auf* como *él abre la boca*.

00:24:01 (Sobre la pregunta retrospectiva: en el punto 3 se pedía reformular en español, ¿lo que respondieron es una traducción literal o el sentido?)

Andrea: a mí, sobre todo, me costó entender un poco sobre reformular, porque no sabía, digamos, si poner otra cosa o traducirlo de alguna manera menos arraigada al texto. Por ejemplo, acá, en esta expresión *er macht sich gedanken* nosotros lo habíamos traducido como *él se hace pensamiento*, pero en esa reformulación como para que no quede tan literal, tan traducido, yo puse *pensarse a sí mismo*, porque ese *él se hace pensamiento* para nosotros quizá no es tan ... no lo podemos pensar fácilmente ... y después en *er beißt die zähne zusammen* ahí sí fue como una traducción más literal, yo puse *él presiona sus dientes fuertemente*, que quizá no está tan bien, totalmente traducida, sino un poquito más reformulada. [...] Y, después, *er kommt zur welt* sería así traducido *él llega a la vida* y yo puse *llegar a la vida* como para que no se entienda que él solamente llega a la vida sino... como general, llegar a la vida. Y, después, la que sí me costó fue *er will das gras wachsen hören*, ahí yo puse *querer escuchar más allá de lo dicho* como reformulándolo, también, teniendo en cuenta la metáfora, porque como hablaba de un sexto sentido, una cuestión, así, me parecía que metafóricamente ... [...] Y, bueno, la última también, *er will den kopf oben behalten*, yo puse *él quiere mantener la cabeza en alto* o *sus ideas en alto* más que *la cabeza*, más allá de que sea una postura física creo que metafóricamente se relacionaba con eso, ¿no?, de *mantener sus ideas en alto* o lo que *él piensa en alto*, no solamente de la cabeza, dándole ahí un...

Profesora: un giro, una vuelta de rosca...

00:29:48 (Sobre la pregunta de si es una traducción literal o el sentido; el caso de *er beißt die zähne zusammen*).

Gastón: yo ahí puse, sí, varié, y puse *él aprieta sus dientes*, en vez de *morder*, como que me salió un poco de ese *beißen*.

[...] (Sobre la expresión *den kopf oben behalten*).

Gastón: claro, ahí abajo, después de... yo sí volví a la poesía y me fijé qué decía debajo de ese verso *él no quiere hundirse*, y a mí me sonaba muy... como que podía traducirlo de esa

forma también de *él quiere sostener su cabeza en alto* o *él no quiere decaer*, podría haber puesto eso...después, ahora pensando... decidí dejarlo más literal, cómo decía.

00:34:04 (Sobre la pregunta retrospectiva: ustedes escribieron que hay frases que les costó entender, pero ¿qué es lo que les costó, en realidad, en esos versos?).

Gabriela: (habla sobre la experiencia común con su compañero Gastón cuando se refiere a las dificultades para comprender algunos versos) sí, porque encontrábamos los significados de las palabras, pero... o sea, en la poesía, ahí, después de encontrar varios sentidos de las otras oraciones recién le podía dar una interpretación a lo que estaba literal y no era tan así; se lo podía reestructurar un poco más para darle sentido a todo lo que... sí, había otro que era un poco más fácil pero... *er macht sich gedanken* ese no sabía si... lo podíamos interpretar como que él agradecía o también se agradecía. De las dos formas para mí era posible: podía agradecer al mundo por traerlo por el simple hecho de estar vivo o podía ser por darse la oportunidad de aprender y seguir creciendo, entonces, por ahí, en ese sentido, también tal vez esa. [...]

4. Transcripción PR-A-2

Preguntas retrospectivas para el texto de la poesía, realizadas al participante 2 de manera individual.

00:00:40 (Sobre la pregunta: en el punto 3 escribís *él aprieta sus dientes* y *él muerde los dientes*, ¿qué sentido le diste dentro de la poesía?)

Gastón: la había puesto como que *él muerde sus dientes* [...] una expresión como para decir... *apretar los dientes* para no decir algo o quedarse con eso que uno dijo. Como acá hablaba de cerrar la boca, abrir la boca. Y, después, acá que dice *él se muerde* era como que tenía un poco de coherencia.

[...]

Profesora: ¿qué entendés vos de esa frase en la poesía?

Gastón: dentro de la poesía, bueno, esto de... *cerrar la boca* y *apretar los dientes* para no decir algo. [...] ahora me viene, tal vez, este sentido de que como se le están creciendo los dientes, se está desarrollando, eh, se muerde porque es algo nuevo que tiene. [...] Puede ser eso también.

00:03:27

Profesora: del punto 4, fijate un poquito cuáles eran de esas expresiones lo que marcaste [...] ¿cómo interpretás esos versos, esas frases en la poesía? *Er macht die Augen auf*.

Gastón: claro, yo había interpretado como *él abre los ojos y no despierta por las mañanas y ve la verdad*, porque me sonaban como que se salían del tema. Aparte, comparaba un poco cómo eran las estructuras de estas particularidades y me decía: *bueno, están más o menos similares*, así que deben decir más o menos lo mismo, pero en diferente forma, por ejemplo, acá *augen auf* y después, *mund auf*, *mund* boca y *augen* ojo, entonces, dije “bueno, en este sentido, debe estar diciendo justamente en la..., porque, bueno, después, *come* no me convencía tampoco, *comienza a hablar* podría ser, pero no sé, como que... no encontraba la coherencia.

Profesora: bueno, ¿y para el último caso *er hält den Mund*?

Gastón: también, esto de *hält*; me acuerdo que decía *cierra* la traducción; no sonaba tampoco coherente que se *sostiene la boca*, ni tampoco *detiene la boca*, al menos que esté...si lo ponía con el *se*, tal vez, ahí sí un poco, ¿no?, porque comienza hablando, detiene la boca...por las palabras que usa, pero me parecía mejor esto de *cierra* por este *hält* y por la estructura.

[...]

Gastón: lo interpretaba también como alguien que cierra y abre la boca, como que está jugando también.

APÉNDICE V: Transcripciones de los audios sobre la lectura de los titulares

Referencias empleadas

[...]: sigue conversación

(...): pasa tiempo sin conversación

() : Palabra referida en el texto o comentario de la autora

1. Transcripción B1

Transcripción de las partes más importantes de la grabación durante la lectura y la realización de las actividades, a cargo de la participante 1 y su compañera.

(Titular N° 1)

00:04:25

Andrea: sí, no sé qué es Brexit.

César: ¿dónde? *Streit*, no sé, pero supongo que será algún asunto del Brexit.

(...)

Andrea: *vor und zurück*. *Zurück* era del verbo separable y *vor* era... ¿De? de. Y *zurück* era como volver o... dar vuelta... retornar. Y abajo dice *mit einem Durchbruch beim Brüsseller; Brüsseller* me suena como a Bruselas.

César: Bruselas, sí, sí. Una cena o almuerzo al respecto de Brexit y en Bruselas, está la sede de la Unión Europea. Por eso, es que es ahí, digamos.

Andrea: dice *rechnet* que sería verbo. *Heute ernsthaft kaum jemand*.

César: no sé si será, pero ¿quizás sea alguna demanda? Hay que buscarla.

Andrea: hoy, ¿*heute* era hoy?

César: ¿cuál?

Andrea: heute.

César: mm, no, no recuerdo. Creo que sí. [...]

00:17:15

Andrea: *Tisch* es mesa. Y acá está *legt* (...) *legen* significa poner, depositar. (...) Sería como... *Vorschläge*, ¿vos lo encontraste?

César: eh, como *proposición* o sea no tal cual pero *proposición* o *propuesta*. Es la nueva propuesta de Teresa May.... que dejó sobre la mesa. *Auf* o sobre la mesa.

Andrea: como decir pongo sobre la mesa...

César: a una nueva propuesta.

[...]

00:20:15

Andrea: ¿qué significa la frase? (por ejercicio N°1). Esa está con...difícil, porque *zurück* viste que también puede ir con verbo separable, pero acá *vor* no es una acción. Y *vor*, si bien es *de...*

César: [...] me suena, quizás, a que quiere decir como *hacia adelante* y *hacia atrás*, o sea, por las negociaciones, o sea, si avanzan o retroceden.

Andrea: claro.

César: esa idea, no sé cuál sería la traducción literal, pero...

Andrea: claro, porque...

César: esa idea...

Andrea: sí, porque leyendo la noticia también es como que hubo un corte que produjo un avance o un retroceso, digamos, porque *zurück* era como regresar y *vor* como... acá dice *delante de*, pero me parece que es más por donde vos decís, que es como que a partir de esa...

César: como *avance* y *retroceso*.

Andrea: claro...

(...)

[...]

Andrea: Sería como un avance y retroceso de...

César: ¿la primera decís?

Andrea: ah...

César: yo le puso como...sobre todo en la segunda pregunta donde dice *¿qué significa la frase?* Bueno, no me queda muy claro cuál sería la traducción literal, eh, pero me da la idea, eh, de avance y retroceso.

Andrea: claro, yo estaba poniendo que lo que pretende decir es que a partir de una ruptura se dio un avance y un retroceso, pero sería en esta, eh, discusión sobre el Brexit.

César: Sí.

(Titular N° 2)

00:26:56

Andrea: *Wirtschaft* era ciencia.

César: ah, bueno.

Andrea: la bomba de la ciencia viene...

César: yo creo que ahí sí no sería literal. Está hablando, sobre todo con la foto, está hablando de la industria.

Andrea: sí.

César: el *boom de la industria* o de la producción..., no sé cómo sería ahí, llegó a su fin.

[...]

Andrea: porque *Wirtschaft* es ciencia, ¿no?

César: sí, es ciencia

[...]

Andrea: ah, no mirá economía (corroboró en diccionario).

[...]

00:32:05

(Analizan significados de las palabras de la primera oración del copete del 2º titular)

Andrea: está diciendo que el...la economía del pueblo más grande de Europa crece...

César: creció nueve años...

Andrea: creció nueve años sucesivamente. *Handelskonflikte*, conflictos de...

César: eh, debe ser...me suena a manufacturero, ¿*Hande* de manos?

Andrea: mm... *Handelskonflikte und Probleme der Autoindustrie hinterlassen*, ese sería el verbo.

César: *hinter*...mm no sé qué será.

Andrea: porque *lassen* es dejar.

[...]

Andrea: *Handel* es acción, procedimiento (...)

César: [...] dejó atrás (por *hinterlassen*)

[...]

00:36:54

Andrea: como que hay conflictos de procedimientos y problemas de la autoindustria después del...

César: dejó atrás en 2018...

Andrea: un rasguño...

César: acordate que para traducir...y ellos en la construcción de la frase hay veces que es de atrás para adelante, entonces, *sin embargo, el rasguño de conflictos y el problema de la industria dejó atrás en 2018*. Claro, para mí sigue expresando lo mismo, más allá de que literal no tiene mucho sentido.

Andrea: claro, y es que al fin y al cabo lo que está diciendo es que la economía se vino abajo.

César: sí.

Andrea: ese *boom de la economía alemana se vino abajo después de 9 años de crecimiento* y eso es lo que nos pregunta...

(Titular N° 3)

00:46:09

Andrea: *nehmen*, tomar, coger. (...) *Bolsonaro acepta...el régimen de visa*, ah.

César: *Visier*

Andrea: *Regenwald*

César: yo busco *Visier*.

Andrea: yo busco *Regenwald*, me suena a régimen.

César: mm.

Andrea: viniendo de *Bolsonaro... (...)* *Regenwald* es bosque...de lluvia dice.

César: *ins Visier...* (Refiriéndose a lo que dijo Andrea:) se debe referir a la selva. [...] al Amazonas.

Andrea: *ins Visier*.

César: *Visiser*, mira, tiro, acá: tener en la mira. *Nimmt* agarró la selva en la mira o tiene la selva en la mira. [...] Sí, no sé si viste esa noticia de que autorizó el desmonte.

[...]

00:50:32

Andrea: y ¿*Traum paar*?

César: me suena a compuesta. Eh, pará yo voy a buscar... Para acá está: pareja. [...]

Busquemos *Traum*, debe ser otra cosa. [...]

Andrea: acá dice como si fuera un prefijo *traumhaft*, como un sueño, de ensueño...

César: *Paar*, par o pareja.

Andrea: qué raro es como...ah *Traum* significa sueño.

César: eh... ¿pareja de sueño? Pero, ¿cuál era...? ¿Y el verbo? ¿qué era *galten*?

Andrea: valer, ser válido. [...] Esto vale como...pareja de sueño de la protección del clima internacional. Es raro ese término. Acá hay un apellido, capaz sí es el Trump.

César: es que, por lo general, respetarían la...fijate la grafía de la... como un apellido contemporáneo...

[...]

Andrea: claro es como un par Alemania y Brasil, sería como un *par de sueños*, como... no sé son como los ideales y capaz que...

César: ah, puede ser...

Andrea: como los ideales válidos de la protección del clima internacional, Alemania y Brasil.

[...]

00:54:50

Andrea: esa *Kehrtwende* que no sé qué es...

César: ¿cuál? *Kehrtwende*.

Andrea: *Kehrtwende*.

César: yo voy a buscar *Besorgnis*.

[...]

Andrea: *Kehrtwende*, media vuelta, claro la radical vuelta.

César: claro, del nuevo presidente Jair Bolsonaro en la política exterior...

Andrea: *wecken*. (...) *Wecken* es como despertar. Despertar, evocar.

César: claro, despertó en Alemania, no sé qué... *deshalb*...

Andrea: *deshalb*... ah, ¿qué era *deshalb*?

César: *Besorgnis*...

Andrea: ah, *deshalb*, es por eso. *In Deutschland*, una gran...

[...]

César: *besorgen*, cuidar de, ocuparse de.

Andrea: *Besorgung*, provisión, consecución; *besorgen*, preocupación.

César: sí, ocuparse de, preocuparse, claro, preocupa. Él se preocupa. Preocupa a los alemanes.

Andrea: claro, una gran preocupación para los alemanes. Claro, y la pregunta es ¿Cómo repercutió en Alemania la nueva política ambiental de Bolsonaro?

César: y... generó una gran preocupación.

(Titular N° 4)

00:58:57

Andrea: Michael Wolf y su vida en el gran... esta... en la gran ciudad.

[...]

Andrea: ¿qué cosa?

César: *Kunst*.

Andrea: *Kunst* es arte. (...) *Wie wollen wir leben?* ¿Por qué quería vivir? Porque *wie* es porqué, *wollen*, querer, *wir* es... ¿ellos?

César: sí, ¿por qué ellos quieren vivir?

[...]

Andrea: ese *preisgekrönte* me suena a prestigio o algo así.

César: sí, puede ser. El prestigioso fotógrafo...

Andrea: porque tiene *ge*, como el participio 2 también. Y *stellen* sería...pregunta, y ¿qué puede ser *stellen*? Creo que es como... (...) *stellen*, colocar, poner...poner derecho, situar.

Esta pregunta se sitúa... y sí, *preisgekrönte* es prestigioso.

César: creo que sí, no, no sé. Me parece que será ¿compuesta?

Andrea: porque claro, *gekrönte* es...

César: busquemos entonces *preis*...

[...]

Andrea: *preisgekrönt*, premiado.

[...]

Andrea: esta pregunta se coloca para el premiado fotógrafo Michael Wolf.

Eine direkte Antwort, una respuesta directa...

Andrea: *Antwort* es respuesta.

César: *gibt* es dio. Dio una respuesta directa...

Andrea: dio una respuesta directa...o sea en..., él dio una respuesta directa.

César: y *seinen* quería buscar yo. Ahí hay una negación *nicht*. *Seinen* será... no sé si es *su*. Y *Bildern* me suena...

Andrea: *Bildern* era cuadro. *Jedoch*...

César: mm.

Andrea: ¿*seinen* no es *ser*, de *sein*?

César: puede ser. [...]

[...]

Andrea: *sein* es su.

[...]

Andrea: él dio una respuesta directa en cada... y ¿ese *nicht*?

César: *nicht* es negación. [...]

Andrea: él no dio una respuesta directa en cada uno de sus cuadros.

01:11:40

Andrea: es como que está diciendo que quedó como espectador, al final, sobre sí mismo.

César: a ver, buscá... ¿a ver si encuentro *überlassen* así todo junto?

Andrea: *überlassen* dice dejar, ceder.

[...]

(Titular N° 5)

01:15:15

Andrea: ¿*Sicherheit*?

César: *Sicherheit* es seguridad, la conferencia de seguridad.

Andrea: ¿*Münchner*?

[...]

Andrea: conferencia de seguridad de Múnich, ¿puede ser?

César: sí, Munich.

[...]

01:16:28

Andrea: *Deutschland steht im Wort*. Alemania. ¿*Wort* era...?

César: ¿Cuál?

Andrea: *Wort*, trabajo, ja [...] *Wort* es palabra, ah, cierto, y *stehen*.

[...]

Andrea: estar de (para *stehen*). *Deutschland*. Alemania está en palabra. *Die Sicherheitskonferenz zeigt*... algo que ver con el tiempo (para *zeigen*).

[...]

César: no sé si tiene que ver con el tiempo. Yo estoy buscando *übernehmen*. [...] Lo versátil que es el idioma, porque el prefijo no siempre implica la misma cosa. [...] *Übernehmen* es recibir, cargar.

Andrea: y acá dice enseñar y mostrar es *zeigen*. [...] Alemania debe más... *Verantwortung* ¿vos lo buscaste?

César: no.

(...)

Andrea: acá está. Responsabilidad. Cargar con la responsabilidad.

Andrea: yo tengo una duda. *In der Welt*, en el mundo y *übernehmen*...

César: recibir o cargar.

Andrea: entonces, sería *Alemania debe recibir más que responsabilidad en el mundo*.

[...]

01:26:30

Andrea: entonces, sería como que Alemania debe... ah, *debe ofrecer*... puede ser también, porque como este *más* es... ¿cómo se llamaba?

César: de ver...

Andrea: ¿cómo se llamaba ese verbo de...? *wie...masse*.

César: claro, pero se completa el sentido con lo que dice después del guión. Que no sé para qué está el guión, te digo, eh.

Andrea: claro, sí, pero sería *Alemania debe ofrecer más que responsabilidad en el mundo*.

César: debe recibir o cargar con la responsabilidad en el mundo.

Andrea: capaz que está diciendo como que Alemania debe ofrecer más que recibir...

eh...responsabilidad... ¿no?

César: para mí es *debe cargar con la responsabilidad en el mundo*. Pero tiene poco que ofrecer militarmente.

Andrea: claro, porque sería *Alemania debe ofrecer*....

César: ¿qué era *mehr*?

Andrea: *más que*. Yo creo que está haciendo como una...tipo comparación que dice *Alemania debe ofrecer* eh...

César: ¿comparado qué con qué?

Andrea: ah, no, no, no. Porque como tiene ese *más que*. Como decir *tiene que recibir más que ofrecer responsabilidad en el mundo*...pero no tiene eh...tiene... pero tiene poco eh... ejército o...

[...]

01:36:35

Andrea: claro, dejó una nueva propuesta sobre la mesa.

01:41:20

Andrea: esta pregunta se sitúa para el fotógrafo reconocido...

César: esta pregunta se propone...

Andrea: claro, o se dirige también.

01:43:42

Andrea: Alemania está en una palabra. Alemania se encuentra en una palabra.

2. Transcripción B2

Transcripción de las partes más importantes de la grabación durante la lectura y la realización de las actividades del participante 2 y su compañera.

00:01:40

Gastón: ¿qué es Bre... (Brexit)?, ¿esto?

Gabriela: eso estoy por buscar.

00:01:56

Gabriela: atrás, *zurück* solo es atrás. [...] Atrasado.

[...] Gastón: (busca la palabra “vor”). Sí, adelante.

[...]

00:18:15

Gastón: se rompió este... seguramente por algo. *Apenas algo grave*, tal vez, se cayó...

00:25:28

Gabriela: *Tisch* es mesa.

00:27:56

Gabriela: *Theresa May*, ¿será el nombre de alguien?

Gastón: sí.

00:31:40

Gastón: voy a buscar este lugar *Brüsseler* y *Brexit*.

00:36:27

Gastón: estoy pensando...

Gabriela: ¿qué pensás?

Gastón: ¿qué puede significar este...? Todavía no logro descifrar. (...) *Salida del Reino Unido*. Tiene sentido.

Gabriela: ¿Solo *Brexit*?

00:36:35

Gastón: con una ruptura en la Unión Europea...y esto... esa cena se calcula hoy...alguna demanda... no algo... grave...*kaum* qué era?

Gabriela: ¿*kaum*? apenas

Gastón: con apenas algo grave. Mucho...*hängt davon*...

[...]

Gabriela: ¿buscaste Theresa May?

Gastón: ¿mm?

Gabriela: Theresa May, ¿quién es?

(...)

Gastón: del Reino Unido

[...]

00:39:07

Gastón: es algo también del Brexit (en la búsqueda en internet de Theresa May), mirá.

[...]

Gabriela: no sé, tiene que ver con alguna reunión, un trato nuevo, alguna charla...

Gastón: alguna charla importante en donde hubo alguna ruptura.

00:41:50

Gastón: claro, ahora tiene sentido. Si esto era propuesta, ella hizo una propuesta, sobre la mesa, bueno... es una expresión esto *sobre la mesa, puso sobre la mesa*. Puso sobre la mesa una propuesta de lo cual mucho depende de eso. La presidenta dio, se dio, se mostró muy optimista...

Gabriela: ante todo muy optimista.

[...]

Gastón: claro, *por delante y atrás* será una expresión de... se podría decir con el titular.

Gabriela: que hay un cambio...posiblemente...

Gastón: claro, o si no tiene que ver con esto de la mesa, de mostrar todo, me ¿entendés? O sea, sin nada que pase por debajo digamos. (...) O sea, *por delante y detrás*, ¿viste esa expresión *pasar por debajo de la mesa*?

Gabriela: sí.

Gastón: bueno, eso se usa en política. Bueno, acá es como que se muestra todo, en realidad, me imagino.

(Sobre cuál es el tema del titular)

00:43:03

Gastón: sí, una noticia política. Evidentemente Brexit, del Reino Unido, todo eso.

00:43:22

Gabriela: habla del Reino Unido, ¿no?

Gastón: sí, sí.

00:44:12

Gabriela: *Brexit-Streit* también va, ¿no?

Gastón: claro, sería *lucha del Reino Unido* o algo así. (...) Debe ser algún término político (...), la disputa política.

(Titular N° 2)

00:45:08

Gastón: El boom económico... el auge económico de... llega al final. *Deutsch*, el auge económico de Alemania tiene su final... llegó a su extremo final. Llegó a su extremo.

00:49:36

Gastón: la más grande economía en Europa creció hasta el noveno año en consecuencia. [...]

00:50:02

Gastón: ah, claro. Ya entendí. [...] La economía... el boom... la economía [...] el auge de la economía en Alemania llega a su final, claro.

(Titular N° 3)

00:57:08

Gastón: que está tomando a la selva tropical en su...entre ojos, digamos.

00:59:07

Gastón: cambio...dar la vuelta. Claro, dar vuelta.

Gabriela: del nuevo presidente Bolsonaro... en el mundo político, ¿no será?

Gastón: (busca *Umweltpolitik*) ah...

Gabriela: política del medio ambiente.

Gastón: o sea, el radical... nuevo presidente Jair Bolsonaro...

Gabriela: busca darle la vuelta... a la política del medio ambiente.

[...]

Gastón: (buscan *wecken*) despertar.

[...]

1:01: 30

Gastón: sí, ahí está: preocupación, inquietud (para *Besorgnis*). O sea, el radical nuevo presidente Jair Bolsonaro busca darle la vuelta a la política del medio ambiente despertando preocupación, por este motivo en Alemania. O sea, una gran preocupación en Alemania.

Gabriela: ¿en Alemania?

Gastón: claro. O sea, busca despertar, o sea busca darle la vuelta...

Gabriela: tenerlo como aliado...

Gastón: o sea despertando en Alemania...o sea está ocasionando...está atrayendo a Alemania para que se preocupe por el medio ambiente, digamos.

(Titular N° 4)

1:04:00

Gastón: arte (*Kunst*) (...) ¿Michael Wolf y su vida en el gran estado? (sin diccionario)

Gastón: claro, gran ciudad (busca en diccionario *Großstadt*).

1:04:48

Gastón: ¿dónde queremos...?

Gabriela: *wollen* es deseo, ¿no?

Gastón: claro, ¿dónde deseamos...nosotros dónde deseamos vivir?

1:05:00

Gastón: *diese*... (Busca en diccionario). Este *Frage*... (Busca en diccionario) esta pregunta, bueno, esta palabra es importante. *Stellt*...esta pregunta pone, se pone...

Gabriela: se pone en cuestionamiento, o algo así.

Gastón: pre...preis...

Gabriela: ge... gekrönte.

Gastón: ¿aparece?

Gabriela: no.

Gastón: ahí está. Mirá, preis..gekrönt.

Gabriela: premiado.

1:06:07

Gastón: esta pregunta se pone el premiado fotógrafo Michael Wolf.

[...]

Gastón: una directa respuesta (...) es...

Gabriela: pero dice *no* al final.

1:07:02

Gastón: *Bild* es cuadro.

1:07:20

Gastón: una directa respuesta no se es dada.

1:09:40

Gastón: ¿dónde desearías vivir? Esta pregunta se pone...se la hace el premiado fotógrafo Michael Wolf. Una directa respuesta...no es...no es una respuesta directa...

Gabriela: ¿qué es *gibt*?

Gastón: dar. No es una respuesta directa...no es dada en su cuadro. Claro, pero una respuesta directa... o sea, no estamos poniendo una respuesta directa. [...] O sea, él da una respuesta, pero no es directa, *pintada*, seguramente. Así que, *das bleibt* el espectador debe quedarse, en fin, en su persona, o sea, con lo que a él le parece...

Gabriela: el espectador decide qué tipo de respuesta tomar, después el espectador interpreta la respuesta.

Gastón: exactamente.

Gabriela: él lo pone en juego en el cuadro y el espectador decide la respuesta.

(Titular N° 5)

1:13:27

Gastón: Alemania... (Busca en el diccionario *steht*) está de pie en... (Busca *Wort*) (...) Es raro el título. *Está de pie en palabra*.

1:16:19

Gastón: Alemania tendría que tener más responsabilidad en el mundo.

1:17:17

Gastón: tiene poco...

[...] Tiene poca fuerza militar que brindar. (...) Claro. (...) ¿Será así?

1:19:16

Gastón: yo, la primera expresión que encontré, fue ésta: *Tisch legt*.

1:26:57

Gastón: ah, ya sé. (...) Este, a ver, ¿sabés qué? *Ins Visier* sería. Porque sería como visera, pero, en realidad, sería como *entre ojos*, para mí. O sea, *Bolsonaro toma la selva tropical entre sus ojos*, digamos, sería; yo lo traduzco así.

3. Transcripción PR-B-1

Transcripción de las partes más importantes de la grabación durante la entrevista retrospectiva a la participante 1 y su compañero para el texto de los titulares de periódicos.

Profesora: ¿Hubo algún titular que les gustó más?

[...]

Andrea: eh sí, a mí me gustó y me llamó la atención también el de Bolsonaro, sobre todo por lo que hablamos, también, un poco con César, esto ¿no? de que a nosotros cuando leemos las noticias por medios de acá de la Argentina y Latinoamérica tienen un tono distinto al que tienen los medios alemanes o europeos en general, que nos miran desde otro lado. Y, bueno, el tema de Bolsonaro es muy reciente, porque asumió hace relativamente poco y eso, también, tiene como un efecto o una... algo significa para los alemanes sobre todo por el tipo de gobierno que presenta este presidente. Entonces, ahí me dejó pensando en varias cosas sociales. También, esto del medio ambiente que tiene que ver con una cuestión de producción y de alguna manera afecta a Alemania. Y, bueno, el artículo nos daba la oportunidad de ver un poco más transparente lo que estaba diciendo que por ahí no nos pasó con otros copetes o con otros títulos que, por ejemplo, en el dos ayudó mucho la imagen y, en el último, recuerdo que también era como que sabíamos que hablaba de algo militar, de la responsabilidad militar de Alemania, pero también era un poco complicado; igual que con el primero, por esto de que hay cierta metáfora en los copetes, en los...

[...]

00:06:42

Profesora: ¿pueden puntualizar alguna dificultad en particular para cada titular?

[...]

Andrea: a mí, bueno, como generalmente me pasa con las actividades, hay palabras que por ahí las tengo que buscar y no las puedo relacionar bien, porque... eh, yo, después de haber cursado y de haber rendido, como que aprendí a hacer la primera lectura, digamos, y ya ahí la tengo interpretada y después me cuesta mucho, por más que signifique otra cosa que nada que ver, meterla en mi interpretación. Por ahí, eso es lo que me cuesta, en general, con los textos y, en este caso, con los artículos, con los copetes, de no poder escapar ya a mi primera lectura sin diccionario, en la que obviamente identifico las palabras que sí sé qué significan, pero también trato de darle una visión global para que tenga una comprensión ahí. Y después, bueno, lo que me costó un poco, ehm, bueno, el primero, que con César, por ahí el título no nos parecía transparente, porque yo me acordaba que *zurück* era... también era para los verbos separables, pero que significaba algo así como un regreso o retroceso y *vor* era como una preposición, también tenía que ver con... yo me lo acordaba así. Y, por ahí, ese fue el que sí nos costó entender a qué se estaba refiriendo. Pero, después, lo demás, en cuestión gramatical, eso también, de alguna manera, me sorprendió y me gustó que no me olvidé, digamos, de estas cuestiones de genitivo, subordinadas, eh, cuestiones que, como vimos en el cursado, eh, dependiendo del tipo de texto se usa más o menos, o se usa de distintas maneras. Sí, eso. Creo que después también ayudó a que no nos cueste tanto el tema de que está la referencia debajo de la página de internet, de que tenía que ver un poco de... a ver de qué estaba hablando, de dónde se lo sacó, porque, por ejemplo, cuando vimos el primero que no entendíamos, este... ahí César me dijo “pero fíjate que acá dice Tagesschau y que eso debe ser una página donde se trabajan estos temas”, el medio, algo así. Entonces, pudimos ir deduciendo un poco más.

[...]

00:12:10

Profesora: yo en el primer punto les pedía que ustedes... porque decía: *lean los titulares con sus copetes, comenten cuál es el tema de la noticia y respondan las preguntas para algunos de los titulares*. En realidad, como que no me han comentado para cada titular, eh, cuál es el tema de la noticia. [...] (Se solicita que respondan al tema de los titulares).

Andrea: en la primera, en el primer titular, creo yo que el tema es esta ruptura que se da en... nosotros por ahí no nos quedaba muy claro que era Brexit, pero ahí César me ayudó un poco con un dato, pero es como que hubo una ruptura importante que tuvo efectos en la sociedad alemana o de Bruselas, también ahí. A mí me...

[...]

00:16:28

Profesora: bueno, ¿del segundo?

Andrea: ahí sí, por ahí está más explícito eso de que se trata sobre la... ¿cómo se llama? El fin de ese boom económico de Alemania, digamos. Como que lo que trata la noticia es ese fin que hay en la economía alemana a partir de lo que también tiene que ver con ese crecimiento que había tenido durante nueve años sucesivos.

Profesora: bien, este les fue fácil.

[...]

00:17:41

Profesora: ¿del tercero, de Bolsonaro? ¿De qué trata acá? ¿O de qué tratará la noticia? [...]

[...]

Andrea: eh, sí, sobre todo de la preocupación de los alemanes por esta decisión, por esta política de...

[...]

00:20:28

Profesora: ¿del cuarto, *Michael Wolf und das Leben in der Großstadt*?

[...]

Andrea: yo lo que entendí como tema del titular es que Michael Wolf y su vida en la gran ciudad, como que también le fui dando un poco el texto, habla de cómo, ¿no?, él de alguna manera tiene una trayectoria en su carrera y está como situándose más en el lugar de un señor grande que está como finalizando su paso por la fotografía, digamos, después de haber sido premiado.

Profesora: ¿y del último título?

[...]

Andrea: yo también lo relacioné con tematizar a Alemania respecto de su responsabilidad militar, como que eso yo entendí. También a partir del título que *Alemania en una palabra* y por ahí había relacionado a esta metáfora de decir, bueno, Alemania está siempre, de alguna manera, vinculado con las fuerzas de seguridad o con las fuerzas militares.

Profesora: bien, me interesa... lo saco un poquito, lo iba a preguntar más adelante esto que me acabás de decir ahora, porque ustedes... cuando yo les pedía en el punto 3 cómo dirían en español las siguientes oraciones para la *g Deutschland steht im Wort*, que es la de este titular, ustedes me ponen *Alemania se encuentra en una palabra*. De acuerdo con eso que me estaban diciendo recién, Andrea y César ¿cómo..., qué sentido le dan a esa expresión? Porque a mí mucho no me dice, ¿cómo lo interpretan a esta expresión? Esto que ustedes

escribieron... en el contexto, ¿sí? ¿Qué sentido le dan a esto *Alemania se encuentra en una palabra*?

[...]

Andrea: yo lo entendí, bueno, como decía hace un rato, como esto cuando uno dice *en pocas palabras Alemania es esto*. Este... como una referencia a Alemania con esta responsabilidad en el mundo, esto de... con cuestiones militares de... como que si pensamos en Alemania se nos viene a la cabeza la palabra... eh... o sea, toda una cuestión bélica digamos, de alguna manera o por lo menos...

Profesora: Andrea, te voy a hacer... más dirigida para vos la pregunta... yo al final... vieron que les hacía dos preguntitas generales, si había algo que te costó de la lectura de los titulares... era la pregunta... creo que la primera, y vos me contestás, Andrea, que algunas palabras te costaron contextualizarlas en la noticia. [...] ¿Vos podrías decir cuáles son esas palabras que te costaron contextualizar?

Andrea: por ahí, eh, sobre todo en el primer titular, porque no lo (interferencia). Pero, por ahí, cuando dijo *Kanz...Kanzlerin...* yo me quedé pensando, porque era como un canciller y venía hablando de una nueva propuesta, quizá, yo por no saber de qué se trataba no la puse... no la pude contextualizar a esa palabra.

Profesora: o sea, no sabés a quién se refiere con canciller.

Andrea: creo que a Teresa May, pero no sé realmente...

[...]

00:31:08

Profesora: ya que mencionás eso, te quería preguntar eso de la responsabilidad, ahí en ese titular, el 5. Porque vos ponés, vos escribiste para esa frase en alemán *Deutschland muss mehr Verantwortung in Welt übernehmen*, vos escribís *Alemania debe recibir más que responsabilidad en el mundo*. ¿Por qué vos ponés *más que*? ¿Es como que tiene otras cosas más para recibir?

Andrea: eso era lo que hablaba con César de que quizás yo lo entendía en clave de comparación o algo así. [...]

00:35:20

Profesora: les hago otra pregunta, creo que ya sería la última, ustedes ponen, eh, en el primer titular, ustedes escriben la expresión *neuen Vorschläge legt Teresa May auf den Tisch*, Teresa May... vos pusiste *Teresa May puso* y vos, Andrea, *dejó una nueva propuesta sobre la mesa*, ¿cómo explicarían el sentido de esa frase?

[...]

Andrea: yo también la había entendido más como esta cuestión cuando uno dice *puse todas las cartas sobre la mesa*, una cosa de...eh... yo propuse esto, digamos. Como que esta señora, Teresa May, lo que hizo fue presentar su propuesta...eh... la situación.

4. Transcripción PR-B-2

Transcripción de las partes más importantes durante la entrevista retrospectiva al participante 2 acerca de la lectura de los titulares.

0:08:55

Profesora: ¿cómo te resultó la lectura de los titulares?

Gastón: bien, o sea... un poco más sencilla, tal vez, porque era más... también... lineal

Profesora: o sea, más sencilla en comparación con la poesía.

Gastón: sí, porque en la poesía podés tener más sentidos... que pueden ir....

Profesora: diferentes interpretaciones...

Gastón: claro.

Profesora: acá hay como *una* interpretación.

Gastón: sí, así que fue como un poco más rápido... más... salvo el primero que no sabía que era *Brexit*. Después vi en todos lados qué era *Brexit* y era...

Profesora: ¿qué es *Brexit*?

Gastón: ahora entendí... ¡qué mal informado que estaba!

[...]

Profesora: sí, *Brexit* es un neologismo, es una palabra nueva que surgió hace un par de años y es la fusión de dos palabras de *Britain*, por Gran Bretaña, y *exit*, entonces, *Brexit*, por la salida, ¿no?, de Gran Bretaña de la Unión Europea. [...] Claro, ahí viste como los conocimientos...

Gastón: sí...

Profesora: si buscás en el diccionario no iba a salir, no iba a estar (la palabra), por lo menos en los diccionarios de ahora [...]

Profesora: ¿hubo algún titular que te gustó más? [...]

Gastón: sí, creo que era... (...) este de...*Michael Wolf*...

Profesora: mmm, ¿por qué te gustó ese más?

Gastón: me gustó, porque hablaba de la vida en la gran ciudad, en el...en la ciudad. Y bueno, lo que sí, lo que sigue me gustó un poco más también, porque él se hace la pregunta esa de *¿dónde quiere vivir?*, ¿no? y bueno, era muy.... Así que este me gustó bastante.

Profesora: Claro, en realidad, era un tema distinto, ¿quién era Michael Wolf?

Gastón: era un fotógrafo...

Profesora: ¿quién podemos deducir que era?

Gastón: un fotógrafo.

[...]

00:11:39

Profesora: ¿podés decir si hubo alguna dificultad o algún inconveniente que tuviste para cada titular? ¿En la lectura?

(...)

Gastón: tal vez... en algunas palabras... por el vocabulario, digamos, que no conoce, había que buscarla, por ejemplo... pero, en general, si la encontraba en el diccionario ya le daba el sentido con el texto de lo que quería decir. Pero no...

Profesora: o sea de vocabulario más que nada, pero una vez que encontrabas vos esas palabras en el diccionario le podías dar un sentido, tener una comprensión global.

Gastón: sí, sí.

00:12:43

Profesora: bueno, vamos a ver este, el titular 1, el de *Brexit*. Leelo un poquito de vuelta y me gustaría que... porque yo les pedía que comenten de qué trata [...]

Gastón: bueno, habla de que... parece que hubo una ruptura. Bueno, acá esto de *Brexit-Dinner*, bueno, ¿la hora de comer será? Bueno, se calcula hoy... que bueno hubo una ruptura grave y, bueno, acá habla en la siguiente oración de como que algo estaba suspendido, ah, de esa May... la propuesta pone sobre la mesa... se muestra optimista por la propuesta que hace y justamente, bueno, el título dice “adelante y atrás” digamos, como que no deja nada oculto. No sé parece que... lo que yo entendí...

Profesora: ah, bueno, está bueno que hablemos un poquito de ese titular [...]
vor und zurück [...]

Gastón: bueno, la primera parte, esta oración, sí, me costó entenderla bien, porque como que habló de una ruptura en la... en... no sé si esto es un lugar o será otra cosa.

Profesora: ¿qué cosa? *Brüsseler* viene de *Brüssel*, Bruselas

Gastón: Bruselas...

Profesora: porque ahí es donde se reúne el parlamento de la Unión Europea, el Consejo.

Gastón: es algún local grande....

Profesora: sí, es un edificio...

Gastón: bueno, como que decía que había...algo sobre una ruptura grave...y bueno...mucho estaban...encontré colgado...suspendido para *hängt davon*, ¿puede ser?

Profesora: eh, sí, en realidad, ahí, acordate que el verbo es separable *abhängen*, ¿sí? Y es *dependen*.

Gastón: claro.

Profesora: depender de, *abhängen von*, entonces depende de...

Gastón: la nueva propuesta que hace Teresa...y, bueno, parece que esta propuesta era bastante optimista para ella por eso se mostraba así.

Profesora: y volvamos acá al titular, porque no me quedó...no me respondiste... ¿cómo traducirías ese titular? O, ¿cómo lo entendés dentro del texto?

Gastón: dentro del texto, bueno, tiene sentido, porque justamente, con esto que dice *Tisch legt colocar sobre la mesa*, es como que *adelante y atrás* (vor un zurück); eh...lo relacionaba como que pone todo sin dejar algo oculto, así que...que va por todo. Así que, por eso, la propuesta esa, lo entendía justo con esto... en esta oración que dice que propone algo Teresa May, que había buscado quién era...presidenta de...no me acuerdo qué decía...

Profesora: de... es la primer ministro de Inglaterra.

Gastón: y bueno lo entendí como junto con esto *adelante y atrás, todo sobre la mesa*

00:18:29

Profesora: vamos con el tercero (titular 3), el de Bolsonaro.

[...] A ver si me podés ampliar. [...] Me gustaría que me cuentes con tus palabras de qué trata este titular. ¿Qué es lo que pasó acá?

Gastón: bueno, en el título dice *Bolsonaro toma la selva tropical*... dice bueno acá *visera*, yo lo tomé como...*en la vista*, o sea, su preocupación era esta. Y, bueno, en el copete lo que dice es que...bueno, hay...a ver que no me acuerdo algunas cosas. [...]

Gastón: claro, acá que dice que él quiere como formar una pareja ideal en el tratamiento internacional sobre la prevención del cambio climático y, bueno, acá pone Alemania y Brasil. Eh, él quiere dar una vuelta radical del... de lo que sería en la política del ambiente y bueno despierta mucha preocupación en Alemania, por esto...este motivo.

[...]

Profesora: vos ponés, justamente, para esa frase, que está ahí en el título *Bolsonaro nimmt den Regenwald ins Visier* [...] vos ponés *Bolsonaro toma la selva entre sus ojos*, ¿qué quiere decir eso? ¿Qué querés decir con esa expresión?

Gastón: o sea, como que...lo... tiene preocupación eso, digamos, lo traducía porque en *visera* no sé...me suena medio...me suena raro, o sea. Tal vez, algo de ahí para decir eso,

Profesora: y en el diccionario buscaste *Visier* y...

Gastón: y solamente me salía visera.

Profesora: solamente te salía visera, o sea que le diste ahí una vuelta de rosca para que tenga sentido.

[...]

Gastón: podría haber puesto otra cosa, pero se iba a salir también... *toma la selva tropical en...* no sé si hay otra traducción de esto. Era muy difícil, así que...

Profesora: si me tendrías que puntualizar un poquito más ahí, ¿qué te costó ahí de *ins Visier...*? esa, esa palabra, esa expresión me dirías entonces que...

Gastón: que la traducción sería muy rara.

Profesora: la traducción es rara; el diccionario, ¿te ayudó?

Gastón: no, no me ayudó.

Profesora: así que vos le encontraste un sentido dentro del... más o menos, pero, a lo mejor, *visera*, un tema de vista, eso a lo mejor, algo... te dio una pista, digamos.

Gastón: sí, sí, eso estaba pensando.

00:22:35

Profesora: y el 5 (titular) [...] Contame un poquito de qué trata este titular.

(...)

Gastón: bueno, arriba dice de una conferencia de seguridad; traducía *Sicherheitskonferenz* y bueno, el título también me parecía raro esto *im Wort...* Tal vez, tenía un sentido... *Alemania está de pie en palabra* como en discurso...

Profesora: ¿qué es eso? ¿Qué significa *está de pie*?

Gastón: como que está firme en alguna propuesta, bah, con respecto a esto, ¿no? Y acá dice *la conferencia de seguridad enseña que Alemania debería tener más responsabilidad en el mundo*, y acá *hat aber militärisch...* aunque tenga poca fuerza militar y, bueno, abajo un comentario *von Stephan Carsdorf*, es como una...

[...]

Gastón: claro, lo entendí así, como que está firme en lo que quiere hacer, la propuesta; por eso, *está de pie en palabra*, le encontraba un sentido.