

El Uso de los Verbos Pronominales en Español por Estudiantes Belgas Flamencos: Análisis a través de la Audiodescripción como Herramienta Didáctica

On the Use of Pronominal Verbs in Spanish by Belgian Flemish Students: An Analysis through Audio Description as a Didactic Resource

Ana Ibáñez Moreno

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
ESPAÑA
aibanez@flog.uned.es

Anna Vermeulen

UNIVERSIDAD DE GANTE
BÉLGICA
anna.vermeulen@ugent.be

Recibido: 10-V-2021 / Aceptado: 07-XII-2022

DOI: 10.4067/S0718-09342023000300441

Resumen

El presente estudio explora el alcance y las limitaciones de integrar la audiodescripción (AD) en el aula de español como lengua extranjera (ELE), centrándose en el uso de los verbos pronominales (VPs), uno de los temas más controvertidos de la gramática española (Mendikoetxea, 1999). Se estudia si estudiantes belgas neerlandófonos, con un nivel B2 de español en el momento del estudio, usan los VPs de la misma manera en que lo hacen los nativos españoles. Además, el objetivo final del presente trabajo es averiguar si la traducción intersemiótica (es decir, la AD) también mejora los resultados del aprendizaje en lo que respecta a la expresión en ELE. Los resultados muestran que los 58 estudiantes belgas utilizaron significativamente menos VPs que los 46 estudiantes españoles al escribir en español. Además, también indican que la AD como modalidad de traducción en el aula de ELE es percibida de forma positiva por parte de los estudiantes, al ofrecerles la oportunidad de ser creativos y suponer un reto mayor en su práctica del español.

Palabras Clave: Verbos pronominales, audiodescripción (AD), traducción intersemiótica, traducción interlingüística, español como lengua extranjera.

Abstract

This study explores the scope and limitations of integrating audio description in the Spanish as a Foreign Language classroom, focusing on the use of pronominal verbs, one of the most controversial topics in Spanish grammar (Mendikoetxea, 1999). The

purpose was to investigate whether Belgian Dutch-speaking students, with a B2 level of Spanish at the time of the study, use pronominal verbs in the same way as Spanish natives do. Furthermore, the final aim of this paper was to find out whether intersemiotic translation (i.e., audio description) also improves learning outcomes with regard to written expression in Spanish as a Foreign Language. The results confirmed that the 58 Belgian students use significantly fewer pronominal verbs than the 46 Spanish students when writing in Spanish. Furthermore, they also show that audio description as a mode of audiovisual translation in the Spanish as a Foreign Language classroom is perceived positively by students, by offering them the opportunity to be creative and by being more challenging in their Spanish practice.

Keywords: Pronominal verbs, audio description (AD), intersemiotic translation, interlinguistic translation, Spanish as a Foreign Language.

INTRODUCCIÓN

El estudio de caso que describimos en este artículo forma parte del proyecto denominado ARDELE (Audiodescripción como Recurso Didáctico en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras), que se puso en marcha en 2010 en el Departamento de Traducción, Interpretación y Comunicación de la Universidad de Gante. Este proyecto en curso tiene por objeto explorar los beneficios de la aplicación de la audiodescripción (de ahora en adelante AD) en el aula de español como lengua extranjera (en lo que sigue ELE). Al establecer tareas desafiantes relacionadas con la AD en el aula de ELE, pretendemos mejorar las habilidades idiomáticas de los estudiantes para que puedan alcanzar un nivel C1, de modo que, siguiendo el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (MCERL, 2001, 2018), sean capaces de:

“producir un texto claro, bien estructurado y detallado sobre temas complejos, mostrando un uso controlado de los patrones de organización, conectores y dispositivos de cohesión” (MCERL, 2001: 24).

Estudios anteriores sobre el uso de la AD como herramienta didáctica en el aula de lenguas extranjeras (Ibáñez & Vermeulen, 2013, 2014, 2017) muestran que las tareas de AD no sólo mejoran las competencias léxicas y fraseológicas de los estudiantes, sino que también aumentan sus conocimientos sobre sus propios procesos de aprendizaje; es decir, desarrollan sus habilidades de metacognición. Además, la AD ha resultado ser de gran utilidad para promover las competencias interculturales (Vermeulen & Ibáñez, 2017), las habilidades de expresión oral (Ibáñez & Vermeulen, 2015) y escrita (Calduch & Talaván, 2018), e incluso de mediación (Navarrete, 2020) – tan importante actualmente (MCERL, 2018)–. Aquí nos centramos en un tema gramatical que tiende a ser problemático para los estudiantes de español que tienen como habla materna el neerlandés, debido a la falta de correspondencia entre el español y dicho idioma: el uso de los verbos pronominales (en lo que sigue VPs).

Investigaciones anteriores sobre la escritura directa frente a la escritura de una traducción (Cohen & Brooks-Carson, 2001) revelaron que la mayoría de los estudiantes son mejores en la tarea de escritura directa en la lengua extranjera (LE) que en las tareas traducidas, en lo que respecta a la expresión, las transiciones y las cláusulas. Por tanto, aquí, una de las preguntas de investigación es si, en el caso de la traducción intersemiótica (traducción de imágenes en lenguaje, es decir, AD), que es similar en naturaleza a la escritura directa –ya que no hay un texto fuente escrito involucrado– los estudiantes también se desempeñan mejor, es decir, producen un lenguaje más idiomático y natural que en la traducción intertextual.

En las siguientes secciones, primero esbozamos el marco teórico que sustenta nuestro estudio, explicando brevemente los principios fundamentales de la AD y las diferencias estructurales en el uso de los VPs entre los dos idiomas en cuestión: neerlandés y español (Sección 1), seguido de la presentación de la metodología (Sección 2), la recopilación de datos, el análisis (tanto cuantitativo como cualitativo) y los resultados (Sección 3), y, por último, la discusión y los planes para futuras investigaciones (Sección 4).

Este estudio se compone de varios objetivos, formulados en forma de preguntas de investigación (PIs). La primera (PI1) es examinar si existe una diferencia significativa en el uso de los VPs en español entre los estudiantes nativos españoles y los estudiantes belgas de habla nativa neerlandesa, que poseen un nivel B2 en español según el MCERL (2001, 2018). Dado que la literatura existente indica un mayor uso de estas estructuras por parte de hablantes nativos (Marello, 1990; Maldonado, 1999, 2008; Delbecque, Masschelein & Vanden Bulcke, 2014; Teomiro García, 2017), la primera hipótesis supone que así será. Según la teoría del interlenguaje de Selinker (1972), los estudiantes de una LE suelen realizar una traducción mental a través de su lengua materna, aplicando estructuras de su lengua materna a la LE. Además, los hallazgos de Kroll y de Groot (1997) muestran que hay una fuerte tendencia entre los estudiantes de ELE a expresar primero los conceptos en la lengua materna (o L1) antes de traducir el texto de origen a la segunda lengua (o L2). Así, esperábamos que los estudiantes belgas nativos en neerlandés, debido a la falta de correspondencia entre los dos idiomas, sólo utilizaran los VPs en español cuando vieran un VP en neerlandés en la acción a describir.

La segunda pregunta de investigación (PI2) es si los estudiantes mejorarán en el uso de VPs en español tras practicar con ellos en una tarea de traducción audiovisual que los contiene en abundancia. Por tanto, esta pregunta tiene que ver con los resultados de aprendizaje. Para ello, como se ve en la sección 2, dos semanas después de realizar la primera tarea los estudiantes realizaron una segunda tarea, similar a la primera, tras haber analizado sus errores y comentado los resultados de la misma. Nuestra hipótesis es, por tanto, que habrá una mejora significativa en el uso de los VPs en la tarea 2.

La tercera pregunta de investigación (PI3) es, a partir del corpus obtenido, ver qué tipos de VPs causan más dificultad a los estudiantes belgas de ELE.

Finalmente, el objetivo final (PI4) es estudiar el efecto que provoca el uso de la AD en el aula de ELE, y ver si, al igual que en estudios previos (Ibáñez & Vermeulen, 2013, 2014, 2017), la AD es efectiva también para promover el aprendizaje de componentes gramaticales de la LE de forma motivadora.

1. Marco teórico

1.1. La audiodescripción y su uso en el aula de lenguas extranjeras

La AD es una actividad de traducción de naturaleza intersemiótica, ya que consiste en convertir el contenido visual de un evento en lenguaje oral. Al describir los componentes visuales relevantes de una obra de arte o un producto mediático, promueve la accesibilidad de las personas con dificultad visual o invidentes a los productos audiovisuales, que, gracias a la AD, pueden captar y disfrutar de los contenidos.

En una película (como en el presente estudio), se supone que un audiodescriptor describe los personajes, la acción, los escenarios espacio temporales y los efectos de sonido que no pueden ser fácilmente interpretados por personas invidentes o con dificultades visuales. El audiodescriptor creará primero un guión audio descrito (de ahora en adelante GAD) por escrito, que posteriormente será grabado por un actor y añadido a la banda sonora original de la película o serie de televisión (Hyks, 2005).

La habilidad más importante que se necesita para ser un buen audiodescriptor es la capacidad de seleccionar críticamente la información más pertinente, de resumir la información de manera precisa y objetiva para adaptar el texto al espacio limitado disponible (los huecos en el monólogo o entre los diálogos), así como un excelente dominio del idioma de destino, es decir, la capacidad de elegir las palabras correctas en los lugares adecuados y de utilizarlas en el estilo apropiado en un contexto determinado (Matamala, 2006; Orero, 2006). Estas características se corresponden exactamente con el nivel (C1) que esperamos que nuestros alumnos alcancen con este tipo de tareas.

Partiendo de un conocimiento básico de la AD, en este estudio lo aplicamos en el aula de ELE, siguiendo un enfoque basado en tareas, tal y como lo describe Ellis (2003), que considera una tarea como una actividad comunicativa cuya meta es alcanzar un objetivo de aprendizaje específico que tiene lugar en el mundo real. En este sentido, la AD nos proporcionó unas herramientas de lo más interesantes para las tareas que diseñamos, pues los estudiantes tenían que elaborar GADs, es decir, ser audiodescriptores por un día, con unas directrices básicas que se les dio sobre la AD

(límite de palabras, fluidez, no usar lenguaje subjetivo, no describir sonidos que ya se pueden escuchar, etc.).

1.2. Los VPs en español

Sobre los verbos pronominales, la RAE¹ (2022, online) indica lo siguiente:

“1. m. Gram. El que se construye en todas sus formas con un pronombre átono que concuerda con el sujeto y que no desempeña ninguna función sintáctica oracional. Algunos verbos son exclusivamente pronominales, como arrepentirse, y otros adoptan determinados matices significativos o expresivos en las formas reflexivas; p. ej., caer o morir”.

Los VPs son “los que van acompañados de un pronombre objeto (es decir, *me*, *te*, *se*, *nos*, *os* o *se* en español), que está en la misma persona y número que el sujeto del verbo” (Butt & Benjamin, 2004: 369). Durante muchos siglos, la terminología gramatical tradicional de las lenguas europeas modernas ha utilizado el término ‘verbos reflexivos’, refiriéndose a los verbos que se utilizan con un pronombre que concuerda con el sujeto (Marello, 1990). Ésa es también la forma en que se conciben los VPs en neerlandés: verbos que se utilizan con un pronombre que expresa una acción que vuelve sobre el sujeto, como en los ejemplos que se dan a continuación:

- (1) a. *hij wast zich* [se lava]
b. *hij verstopt zich* [se esconde]

En español, sin embargo, los VPs no siempre son ‘reflexivos’. Varios estudiosos (Marello, 1990; Maldonado, 1999, 2008; Teomiro García, 2013, 2017; Delbecque et al., 2014) han llamado la atención sobre el hecho de que muchos verbos en español (transitivo, intransitivo, no causativo) pueden ser pronominalizados en muchas construcciones diferentes (en voz activa, pasiva y media), en muchas configuraciones diferentes (con o sin sujeto, con o sin objeto directo o indirecto, con o sin una frase agente preposicional en el caso de una forma pasiva) y expresando una amplia y –a veces muy sutil– gama de significados. Por ello, su uso se considera uno de los temas más controvertidos en la gramática de las lenguas españolas y románicas en su conjunto (Mendikoetxea, 1999).

En cuanto a los diferentes VPs en español, Butt y Benjamin (2004) distinguen, además de la expresión de la reflexividad (por ejemplo ‘lavarse’), la reciprocidad (por ejemplo ‘quererse’, ‘amarse’), la pasividad (por ejemplo ‘se construyó el puente’) y las funciones impersonales (por ejemplo ‘en España se vive bien’), además de significados más específicos, como modificar el significado del verbo original (p. ej., ‘tirar / saltar’ vs. ‘tirarse / saltarse’). A veces los matices son apenas traducibles cuando expresan el aspecto verbal de la acción en español, como se indica a continuación:

- (2) a. *bajar* vs. *Bajarse*
- b. *volver* vs. *Volverse*

Como vemos en (2), muchos verbos de movimiento adquieren un matiz adicional en la forma pronominal. En el análisis cualitativo de los VPs (punto 3.2.) se discuten las diferentes construcciones, configuraciones y significados de los VPs en el contexto de los dos clips utilizados para las tareas, así como su relación con el correlato neerlandés, siguiendo en parte la taxonomía de Teomiro García (2013), que distingue cuatro fuentes de variación al comparar los VPs entre el español y otros idiomas:

- (3) a. Verbos que son pronominales en español, pero no en otros idiomas. Por ejemplo, ‘el vaso se rompió’ / *de vaas brak*.
- b. Verbos que no son pronominales en español, pero sí en otros idiomas (no se dan ejemplos para el neerlandés).
- c. Verbos que son pueden ser pronominales en español o no, pero no en otros idiomas. Por ejemplo ‘Juan (se) cayó’ / *Jan viel*, o ‘Juan (se) ha caído’ / *Juan is gevallen*.
- d. Verbos que son obligatoriamente pronominales en español y alternativamente pronominales en otros idiomas. Por ejemplo, ‘Juan se movió’ / *Jan bewoog (zich)*.

2. Metodología

2.1. Diseño

El presente estudio de caso se realizó durante cuatro cursos académicos consecutivos (de 2014 a 2018) en la asignatura de *Traducción* del tercer año de grado, en el caso de los estudiantes belgas de ELE y *Traducción audiovisual* en el caso de los estudiantes españoles de Erasmus. En ambas asignaturas, los estudiantes dedicaron dos horas por semana del estudio a realizar las tareas durante cuatro semanas. Siguiendo el enfoque basado en tareas, se pidió a los estudiantes belgas que llevaran a cabo dos tareas auténticas que en el mundo real serían realizadas por un audiodescriptor profesional: Crear un GAD en español de dos clips de una película. A los estudiantes españoles de Erasmus se les pidió que crearan el GAD de los mismos clips, con el fin de comparar sus resultados con los de los estudiantes belgas.

2.2. Instrumentos

Los materiales de trabajo fueron dos clips seleccionados de la película *Match Point* (Woody Allen, 2005), ya que sus GADs contienen una alta cantidad de VPs. El primer clip (al que llamaremos *Tarea 1*, abreviado como *T1*) tiene una duración de cuatro minutos y cinco segundos. La AD oficial (hablada) de dicho clip comprende 465 palabras. El segundo clip (al que llamaremos *Tarea 2*, abreviado como *T2*) tiene una duración de tres minutos y cincuenta y cinco segundos. La AD oficial contiene 511

palabras. Estos clips fueron elegidos porque contienen secuencias que tienen muy pocos diálogos, lo que facilita a los estudiantes de lenguas, que nunca habían escrito un GAD, a producir uno que se ajustara al tiempo requerido (usando los huecos entre los diálogos). El contenido léxico de ambos clips es muy similar, tal y como se ve en el apéndice, lo que los hace adecuados para repetir el estudio. Además, como hemos mencionado, hay una gran cantidad de VPs en la AD oficial –más de 40–, algo relevante en este caso. La descripción escrita del contenido visual de los clips implica un alto uso de verbos de acción.

Además de realizar el GAD de ambos clips, a los estudiantes se les distribuyó un pre y un post cuestionario de diseño mixto con preguntas cerradas y abiertas. El cuestionario previo pretendía obtener datos sobre su perfil sociolingüístico, y también evaluar su nivel del español y, el post cuestionario pretendía recoger información sobre el uso que habían hecho de los VPs, así como de su propia visión sobre las tareas realizadas para recabar información respecto a sus resultados de aprendizaje y a su motivación respecto a todo el proyecto.

2.3. Participantes

De acuerdo con los datos de los cuestionarios y de los textos obtenidos a partir de las tareas realizadas, un total de 104 participantes formaron parte de este estudio: 58 estudiantes belgas de habla materna neerlandesa, que poseían en ese momento un nivel B2 de español según el MCERL (2001, 2018) y 46 estudiantes de intercambio Erasmus, que estaban estudiando algunas asignaturas del grado de traducción, y en concreto, la de traducción audiovisual). Todos los estudiantes belgas eran estudiantes de tercer año del grado en español, con edades comprendidas entre 20 y 21 años.

2.4. Procedimientos

En primer lugar, se invitó a los estudiantes belgas a rellenar un cuestionario previo para obtener información sobre su nivel lingüístico de español y su motivación para aprender y mejorar el idioma. Una característica notable es su competencia multilingüe. Según el cuestionario, el 100% hablaba tres idiomas: todos ellos eran hablantes nativos de neerlandés y su segundo idioma era el inglés (27/50%), el francés (25/46%) y el alemán (6/11%). Para casi todos ellos el español era su tercer idioma. La mayoría de ellos no tenía experiencia previa con la AD, y todos declararon estar muy motivados para aprender español.

La fase de producción se llevó a cabo en dos sesiones de clase, de dos horas cada una. Los instrumentos para recoger los datos fueron observaciones controladas en clase y las producciones de los estudiantes. Los estudiantes recibieron instrucciones orales sobre la tarea que debían realizar, así como una breve introducción a la AD durante un total de 30 minutos. En ambas tareas se permitió a los estudiantes consultar un diccionario online, concretamente, el *Diccionario de la lengua española*².

Todas las diferencias lingüísticas y comunicativas (no sólo el uso de VPs), así como los errores relacionados con la actividad de creación GAD en sí misma se discutieron oralmente, y pudieron comparar sus resultados con el GAD de los nativos españoles, así como con el GAD oficial antes de realizar la segunda tarea, dos semanas después.

Finalmente, en la fase de reflexión se pidió a los estudiantes que rellenaran un cuestionario final, diseñado para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y las estrategias cognitivas que utilizaron al realizar ambas actividades. Respecto a los estudiantes españoles Erasmus, lo único que se les pidió fue que crearan un GAD de ambos clips, para comparar sus GADs con los de los estudiantes belgas.

3. Resultados

3.1. Datos cuantitativos: Los resultados de los estudiantes belgas

Para determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables independientes estudiadas, realizamos un análisis unidireccional de la varianza (ANOVA). Esto nos sirvió para responder a la PI1. Además, dado el tamaño reducido de la muestra, para responder a la PI2 usamos un test *T de Student* para dos medias dependientes, con el objetivo de descartar que la diferencia entre ambas medias no era fruto del azar, y por tanto, era estadísticamente significativa. Los datos cuantitativos fueron analizados usando el software estadístico SPSS 17.0 con un nivel de significación de 0.05 ($p < .05$), que es el *ratio* de desviación de la media de la muestra que se considera generalmente aceptable para poder confirmar las hipótesis formuladas. En lo que sigue, mostramos los resultados y respondemos a las preguntas de la investigación una por una.

En lo que respecta a la PI1, a saber: *¿Hay una diferencia significativa en el uso de los VPs entre los estudiantes nativos españoles y los estudiantes belgas de ELE?* En la Tabla 1, se presentan los resultados del test ANOVA unidireccional aplicado a ambas tareas (T1 y T2) en cualquiera de los modos de traducción: el número de participantes (N), la media y la desviación estándar (DE):

Tabla 1. Diferencias en el uso de los VP entre los nativos españoles y los belgas.

T1 + T2	N (2 tareas)	Media	DE
Españoles	94	15.4255	7.4379
Belgas	116	11.3621	6.5864

Como se muestra en la Tabla 1, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones medias entre los estudiantes españoles y los belgas en relación con el uso de VPs en T1, con un valor de *ratio f* de 17,59752 y un valor de significación *p* de .000004. El valor *f* determina si las medias de los grupos son iguales o no. En este caso, el valor de 17,59752 es alto, y mayor que las medias de los españoles y los belgas respectivamente, lo que indica que existen diferencias

estadísticamente significativas entre ambos grupos. Por lo tanto, nuestra hipótesis de que los estudiantes de habla materna neerlandesa no usan los VPs tan frecuentemente como los nativos se confirma.

En cuanto a ambas tareas por separado, se obtuvieron los siguientes resultados: la Tabla 2 presenta los resultados del test ANOVA unidireccional aplicado a la primera tarea (T1), el número de participantes (N), la media y la desviación estándar (DE):

Tabla 2. La utilización de los VPs en T1.

Estudiantes	N	Media	DE
Españoles + AD oficial	47	11.3191	3.6481
Belgas	58	8.3793	4.5222

Como se puede observar, se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones medias entre los estudiantes españoles y los belgas en relación con el uso de los VPs en T1, con un valor de ratio f de 12,99934 y un valor p de .000482. La Tabla 3 muestra los resultados del test ANOVA unidireccional para el segundo clip (T2):

Tabla 3. El uso de los VPs en T2.

Estudiantes	N	Media	DE
Españoles + AD oficial	47	19.5319	8.005
Belgian	58	14.3448	6.9976

También en el segundo clip encontramos diferencias significativas en el uso de VPs entre los estudiantes españoles y los belgas, con un valor de ratio f de 12.53717 y un valor p de .000601. Podemos concluir que la respuesta a la PI1 es positiva, ya que los resultados muestran una diferencia significativa en ambos casos (T1: $p = .000482$ y T2: $p = .000601$) en el uso de VPs entre los nativos españoles y los estudiantes belgas de español. En ambas tareas (T1 y T2), los estudiantes belgas usaron significativamente menos VPs que sus pares españoles.

Centrándonos ahora en la PI2: *¿Hubo una mejora significativa en el uso de VPs entre ambas tareas?* Es decir, ¿utilizaron los estudiantes belgas más VPs en la segunda tarea? Para responder a la pregunta sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes belgas, utilizamos una prueba *T de Student* para dos medios dependientes. Los resultados, un valor T de 4,857652 y un valor p de 0,00001, muestran que la diferencia en el uso de VPs de los estudiantes belgas entre el primer clip (T1) y el segundo (T2), dos semanas más tarde y después de haber discutido las diferencias con las versiones en español es significativa. La Tabla 4 muestra los resultados de la prueba *T de Student*:

Tabla 4. μ y la desviación estándar del uso de los VPs en T1 y T2.

	<i>N</i>	μ	<i>DE</i>
T1	58	8,23	4,44
T2	58	13,98	6,90

Según los datos de la Tabla 4, en los que vemos que μ (es decir, la media aritmética) es diferente en la T1 y en la T2, siendo considerablemente mayor en T2, podemos concluir que la respuesta a la PI2 es positiva y que los resultados de aprendizaje de los estudiantes belgas en cuanto al uso de los VPs en español mejoraron considerablemente en el transcurso de dos semanas.

3.2. Análisis comparativo del GAD de los nativos españoles y el GAD de los belgas

Para responder a la PI3, es decir, *¿qué categorías de VPs son las más desafiantes para los estudiantes de habla neerlandesa que aprenden español?* Realizamos un análisis mixto (análisis cuantitativo de los datos cualitativos). Como se ve en el apéndice, los VPs en el GAD oficial son 15 en el texto de T1 y 26 en el texto de T2. Esta pregunta se basó, por lo tanto, en el GAD.

La gran mayoría de los 41 VPs utilizados en el GAD de ambos clips (26 de 41) son verbos intransitivos que pertenecen a la voz media y expresan movimiento. Dado que una de las primeras pautas que reciben normalmente los audiodescriptores es describir principalmente las acciones, esto no es una sorpresa. Además, en 19 de los 26 casos los VPs se produjeron con un sujeto animado, tanto explícito como implícito. Esto se muestra con algunos ejemplos a continuación (los números entre paréntesis se refieren al GAD del anexo):

- (4) a. (28, 35) Chris se acerca
- b. (34) Ian se cruza con Nola
- c. (1, 8, 18, 21, 27) Chris, Nola, un hombre se detiene
- d. (9, 22, 41) Chris, Chloe, Noa se dirige
- e. (37) Chris se echa hacia atrás
- f. (3, 38) Chris se esconde
- g. (6) La señora se va
- h. (15, 19) Chris se levanta
- i. (17) Chris se sienta
- j. (29) Chris se sitúa
- k. (31) Ian se vuelve

En siete ocasiones los VPs se producen con un sujeto inanimado, como se ve en los ejemplos siguientes en (5):

- (5) a. (16) se acerca un taxi
- b. (7) A Chris se le cae un cartucho
- c. (30) la silueta de Ian se desdibuja
- d. (21, 25) el coche se detiene
- e. (39) el ascensor se detiene
- f. (23) el coche se va.

En 13 de los 41 casos se utiliza una voz activa. Los VPs son todos verbos transitivos usados con un sujeto animado (implícito o explícito) y un objeto directo. Eso se muestra en (6):

- (6) a. (32) Chris se echa una mano a los ojos
- b. (14, 24) Chloe se guarda las entradas en el bolso
- c. (11, 12,13) Chris se mete los collares de perlas en el bolsillo
- d. (2, 26) Chris se pone unos guantes
- e. (10) sin quitarse los guantes Chris
- f. (4, 33, 36) Chris se toca el pelo
- g. (20) Chris se vacía los bolsillos

Sólo en dos ocasiones se usa un VP para expresar una voz pasiva:

- (7) a. (5) La puerta se abre.
- b. (40) Se abren las puertas [del ascensor].

En el caso del primero (7.a), el agente implícito es la anciana. Según Delbecque et al. (2014), este último puede considerarse también un caso de uso de la voz media, aunque Butt y Benjamin (1988) afirman que si un verbo pronominal tiene un uso intransitivo establecido, como ‘abrirse’, puede interpretarse también como pasivo cuando precede al sujeto.

En cuanto al significado especial o a los matices adicionales, cabe destacar tres VPs, ya que expresan un significado distinto al de la forma no autónoma:

- (8) a. caer vs. caerse
- b. volver vs. volverse
- c. ir vs. irse

Respecto a (8a), ‘caer’ vs. ‘caerse’, es una estructura muy compleja para un no nativo en combinación con un sujeto y un dativo, por ejemplo: ‘Se le cae un cartucho a Chris’ expresa una caída accidental (Butt & Benjamin, 1988), o, como afirman Delbecque et al. (2014: 44): “un acontecimiento no controlado por la identidad referida mediante el dativo”. Es decir, es una acción que no es controlada por la persona a la que se refiere el dativo. El sujeto no deja caer un cartucho, sino que un cartucho cae al suelo. Respecto a (8b), también es notoria la dificultad de distinguir la forma pronominal ‘volverse’ (en el sentido de ‘darse la vuelta’) frente a ‘volver’ (en el

sentido de ‘regresar’), y en (8c) el verbo ‘ir’ o ‘ir a algún lugar’ frente a ‘irse’ o ‘irse de algún lugar’ llama la atención sobre el punto de partida frente al de destino. Este último también expresa la predisposición o situación interna del sujeto, en el caso de que sea animado.

En cuanto a las ADs realizadas por los nativos españoles, encontramos en la versión oficial hasta 23 sinónimos de los VPs utilizados, como ‘alejarse’, ‘aproximarse’ o ‘acercarse’. Los mostramos en (9):

- (9) alejarse, apearse, aproximarse, asegurarse, asomarse, bajarse, colocarse, cubrirse, encontrarse, frotarse, girarse, introducirse en, llevarse la mano a, marcharse, montarse, ocultarse, pararse, pasearse, reincorporarse, quedarse (recostado), sacarse (algo de), subirse, taparse la cara.

También encontramos dos VPs que expresan un cambio de estado mental sufrido por el experimentador: ‘impacientarse’ y ‘tranquilizarse’. Comparando la construcción y la configuración de los VPs en el GAD en español oficial y los diferentes sinónimos de los estudiantes españoles de Erasmus con los VPs que los estudiantes belgas utilizaron en su versión española de ambos clips, vemos que los estudiantes belgas usaron en su mayoría VPs que expresan movimiento, especialmente en combinación con un tema animado. La voz activa se utiliza principalmente con un sujeto animado, pero rara vez en combinación con un objeto directo. Configuraciones como ‘se lo(s) mete’ / ‘él los pone en su bolsillo’, ‘se la(s) guarda’ / ‘ella los pone en su bolso’, no fueron utilizadas en absoluto por los estudiantes belgas en la primera tarea, ni en la creación de la AD ni en la traducción del GAD y sólo escasamente en la segunda tarea. Estos datos apuntan a diferencias entre nativos y no nativos que no solamente tiene que ver con los VPs en general, sino con el uso de la transitividad de forma general, y más estudios en esta línea permitirían esclarecer un poco a este interesante aspecto.

En cuanto a la taxonomía de Teomiro García (2013), de las cuatro categorías que distingue sólo encontramos dos: por un lado, (1) los verbos que son pronominales en español, pero no en neerlandés, como se muestra a continuación:

- (10) a. acercarse / *naderen*
b. desdibujarse / *vervagen*
c. detenerse / *stoppen*
d. ponerse (algo) / *aantrekken* /
e. quitarse / (algo) / *uittrekken*
f. levantarse / *opstaan*
e. tocarse el pelo / *door de haren strijken*

Se tradujeron por su forma no pronominal: ‘la silueta aparece a través de la vidriera’, ‘el taxi para en la esquina’.

Especialmente desafiantes para los estudiantes de habla neerlandesa son los VPs que expresan una función posesiva. Vaamonde (2010) indica, a partir del análisis del corpus ADESSE (una base de datos con anotación semántica y sintáctica de un corpus del español desarrollada en la Universidad de Vigo) sobre el dativo posesivo en español, que esta construcción clítica es en efecto la más frecuente y, por tanto, un nativo dirá “Le besé la mano” y no “besé su mano”, a no ser que por una cuestión de estilo se use la construcción posesiva. En nuestro corpus se encontraron pruebas de interferencia lingüística en los siguientes casos: ‘se pone los guantes’, ‘se quita los guantes’, ‘se toca el pelo’, ‘se vacía los bolsillos’, traducido literalmente del neerlandés en ‘*pone sus guantes’, ‘*quita sus guantes’, ‘*pasa su mano por el pelo’, ‘*vacía sus bolsillos’. En todos estos casos, la mayoría de los estudiantes belgas eligieron traducir lo que sucede en la pantalla usando un pronombre posesivo en lugar de un verbo pronominal.

En segundo lugar, (2) verbos que son alternativamente pronominales en español, pero no en neerlandés. En ese caso, la aparición del pronombre posesivo puede causar algunas diferencias interpretativas relacionadas con la causalidad, la actitud y el aspecto. Se dan algunos ejemplos en (11):

- (11) a. irse / *weggaan, vertrekken*
 b. caerse / *vallen*
 c. meterse (algo en algún sitio) / *iets wegstoppen*
 d. vaciarse los bolsillos / *zijn zakken leeg maken*

A excepción de la forma pronominal en (11.a), *irse*, los estudiantes belgas eligieron sistemáticamente el verbo no pronominal para expresar lo que estaba sucediendo, como se muestra en (12):

- (12) a. Chris deja caer un cartucho (vs. A Chris *se* le cae un cartucho)
 b. Chris mete las joyas en su bolsillo (vs. Chris *se* mete las joyas en el bolsillo)
 c. Chloe mete las entradas en su bolso (vs. Chloe *se* mete las entradas en el bolso)
 d. Chris vacía sus bolsillos (vs. Chris *se* vacía los bolsillos)
 e. Ian vuelve (vs. Ian *se* vuelve)

Esto fue así independientemente de las diferencias entre ambas formas, es decir, la postura de los personajes y del aspecto verbal.

Además, vemos que la construcción más problemática, en (12.a), es una forma pronominal usada en la voz media con un sujeto inanimado (un cartucho) y un dativo (Chris), que expresan un evento que ocurre independientemente e incluso contra la voluntad de la persona: ‘a Chris se le cae un cartucho’. Sólo dos estudiantes belgas (uno en la AD y otro en la traducción) formularon el evento de esa manera. La

mayoría de los estudiantes usaron verbos no pronominales ('Chris deja caer un cartucho'), que representan el evento como una acción deliberada, como en la descripción de otro evento: 'Chris se deja caer', cuando el personaje se desliza deliberadamente por la pared, después de disparar a la anciana. Uno de los estudiantes españoles de Erasmus también usó esta configuración para describir otro evento: 'Chris intenta montar el arma, pero se le resiste'.

Gracias a los datos, podemos añadir una tercera categoría: (3) verbos que son pronominales en ambos idiomas, tanto en español como en neerlandés:

- (13) a. *zich verstoppen* ('escondarse')
- b. *zich begeven naar* ('dirigirse')
- c. *zich (neer)zetten* ('sentarse')
- d. *zich bevinden* ('situarse')
- e. *zich omdraaien* ('volverse').

En este caso, el único VP que todos los estudiantes belgas usaron, en ambos clips, es 'escondarse' (o, en un caso, un sinónimo, 'ocultarse'). Los otros VPs que aparecían en las cláusulas en neerlandés que los estudiantes tenían que traducir al español se tradujeron con un sinónimo no pronominal.

3.3. Resultados del post cuestionario

Como mencionamos con anterioridad, el objetivo final del proyecto ARDELE, que pretende explorar las posibilidades y limitaciones de la integración de la AD en el aula de ELE, es establecer tareas desafiantes para los estudiantes avanzados en español. Para responder a la PI4, es decir, ver si la AD es un recurso motivador cuando se trata de trabajar con cuestiones gramaticales, tenemos los resultados del post-cuestionario. Dicho cuestionario fue completado por todos los participantes belgas, en el plazo de una semana tras la finalización del proyecto. Cabe señalar que se componía de varias secciones, con 40 preguntas de tipo abierto y cerrado y de diferentes formatos, con el fin de obtener datos contrastados desde distintos ángulos. Dadas las limitaciones de espacio, nos centraremos en analizar las respuestas a las preguntas dadas en (14):

- (14) a. Cuando hago una AD no pienso en neerlandés, sino que trato de imaginarme cómo se diría en español.
- b. Cuando traduje el GAD (Guión Audio Descrito) del neerlandés al español no pensé demasiado en neerlandés, sino que primero traté de imaginarme cómo se diría en español.
- c. Hacer una AD es más difícil que traducir de una lengua a otra (o un desafío más grande).
- d. Hacer una AD supone usar más la creatividad que en una traducción interlingüística.

e. En general, señala qué te parece más interesante (como aprendiz de una lengua extranjera), la AD o la traducción interlingual.

Respecto las respuestas las preguntas en (14.a) y (14.b), el 64% y el 55%, respectivamente, respondieron afirmativamente. Este porcentaje contradeciría lo que muestran las investigaciones en la psicolingüística (Kroll & de Groot, 1997), que indican que los estudiantes tienden a pensar primero la frase en neerlandés y a traducirla de su idioma materno al español. En lugar de ir directamente de los conceptos a su expresión en la L2, los estudiantes de LE declaran que tratan de expresarse directamente en la L2, sin expresar los conceptos en la L1 antes de traducirla a la L2. En este sentido, aunque Cohen y Brooks-Carson (2001) indicaban que la mayor parte de los estudiantes son mejores en tareas de escritura directa que en tareas de traducción interlingual, en nuestro estudio los datos muestran que no es así, dado que cometieron más errores de interferencia. No obstante, estas respuestas evidencian cómo se perciben a sí mismos. En todo caso, los participantes indicaron que la traducción intersemiótica (AD) fue más desafiante que la traducción al uso (pregunta en 14.c), con un 52% de respuestas afirmativas frente a un 34% de respuestas negativas y un 10% de respuestas indicando “no lo sé”, y, sobre todo, que implicaba mucha más creatividad (pregunta en 14.d), con un 75% de respuestas afirmativas. Finalmente, el 58% eligió la AD frente a la traducción intertextual como recurso para aprender una LE (pregunta en (14.e).

CONCLUSIONES

Este estudio confirma que el uso de los VPs en español es problemático para los estudiantes de habla neerlandesa, dada la no equivalencia entre sus usos en su lengua materna y el español, y que el tema merece una atención especial en la enseñanza del español. Basándonos en datos cuantitativos y cualitativos, hemos podido formular una respuesta a todas las preguntas de la investigación. Los resultados cuantitativos aportaron pruebas de apoyo para la eficacia altamente calificada de las tareas que los estudiantes realizaron. Los valores *p* obtenidos en el test ANOVA unidireccional (aplicado a las PI 1) y el test T para dos medias dependientes (aplicado a la PI2) mostraron que se encontraron diferencias significativas en todos los casos.

Se confirmó nuestra hipótesis, basada en la teoría de interlengua de Selinker (1982), de que los estudiantes de LE suelen aplicar estructuras de su lengua materna en la LE: los estudiantes de habla neerlandesa de español usaron mucho menos VPs que los nativos en la descripción de lo que sucede en los dos clips, a pesar de que la mitad de los estudiantes belgas declararon en el cuestionario posterior que no trataron de identificar primero la palabra en neerlandés antes de escribirla en español. Como los VPs no son tan usuales en el neerlandés como en el español, no es sorprendente que al hacerlo el uso de los VPs por parte de los estudiantes de habla neerlandesa fuera escaso. En este caso, nuestra hipótesis, basada en los resultados de un estudio de

Cohen y Brooks-Carson (2001), de que los estudiantes de LE son mejores en las tareas de escritura directa (como la creación de un GAD) no se confirmó. Los estudiantes que crearon el GAD no utilizaron un español más idiomático, es decir, no produjeron más VPs que cuando traducen textos del neerlandés al español. Los resultados también mostraron que los estudiantes belgas utilizaron muchos más VPs en la segunda tarea que se realizó dos semanas más tarde, después de haber discutido las diferencias con las versiones en español.

La respuesta a qué categorías de VPs son las más desafiantes para los estudiantes belgas (de habla nativa neerlandés) que aprenden español fue revelada por un análisis cualitativo. Como en el caso de los nativos españoles, la mayoría de los VPs utilizados por los estudiantes belgas pertenecen a la voz media y expresan, sobre todo, el movimiento, en línea con las instrucciones que reciben los audiodescriptores. En la mayoría de los casos, los VPs se utilizan con un sujeto animado, pero nunca en combinación con un objeto (por ejemplo, ‘se los mete’, ‘se las guarda’). También fueron interesantes los casos en que una función posesiva se expresa mediante un VP en español (por ejemplo, ‘se pone los guantes’, ‘se toca el pelo’). Está claro que los estudiantes belgas copiaron la estructura de su lengua materna. En cuanto a los diferentes significados de los VPs, aunque los estudiantes reconocieron que eran conscientes de la diferencia entre ‘se le cae’ (involuntariamente) y ‘deja caer’ (intencionadamente), no utilizaron espontáneamente la forma pronominal.

No obstante, dadas las limitaciones de este trabajo, en este estudio hemos tratado todos los VPs por igual en cuanto a su grado de dificultad para los aprendices, cuando existen diferencias notables entre los tipos de errores que se cometen. Así, por ejemplo, no incluir el ‘se’ obligatorio es distinto a añadirlo cuando no es necesario, también pueden darse errores de complementación del verbo, o en la concordancia entre persona y número, etc. En este sentido, una taxonomía de errores sería deseable.

Al examinar los resultados, nuestro consejo a los profesores de ELE es que presten especial atención al uso de VPs en combinación con un objeto (‘se los mete’, ‘se las guarda’), en específico cuando expresan un posesivo (‘ponerse / quitarse los guantes’, ‘tocarse el pelo’) y que destaquen los diferentes significados de VPs, como la implicación de los personajes y las acciones accidentales (‘se le cae’, ‘se le resiste’).

A partir de todos estos hallazgos, también podemos concluir que el uso de los VPs en español por parte de los estudiantes belgas puede mejorarse a través de diferentes tareas de traducción. Aunque los resultados obtenidos en la traducción intersemiótica no son significativamente mejores que los de una traducción intertextual al uso, los estudiantes indicaron en el post cuestionario que crear un GAD fue mucho más desafiante y motivador que traducirlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, H. W. (2005). *Match Point*. Jada Productions: BBC Films.
- Butt, J. & Benjamins, C. (2004). *A New Reference Grammar of Modern Spanish*. Londres: Nueva York: Routledge.
- Calduch, C. & Talaván, N. (2018). Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: El uso de la audiodescripción. *Journal of Spanish Language Teaching* 4(2), 166-180. DOI: <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407173>
- Cohen, A. & Brooks-Carson, A. (2001). Research on Direct versus Translated Writing: Students' Strategies and their Results. *The Modern Language Journal*, 85, ii. DOI: <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00103>
- Delbecque, N., Masschelein, D. & Vanden Bulcke, P. (2014). *Voz activa, pasiva, media en español*. Mechelen: Plantyn.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- European Council (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press and the Council of Europe.
- European Council (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, and Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Cambridge: Cambridge University Press and the Council of Europe.
- Hyks, V. (2005). Audio Description and Translation. Two Related but Different Skills. *Translating Today*, 4, 6-8.
- Ibáñez, A. & Vermeulen, A. (2013). Audiodescripción as a Tool to Improve Lexical and Phraseological Competence in Foreign Language Learning. En D. Tsagari & G. Floros (Eds), *Translation in Language Teaching and Assessment* (pp. 41-64). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ibáñez, A. & Vermeulen, A. (2014). La audiodescripción como técnica aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas para promover el desarrollo integrado de competencias. En R. Orozco (Ed.), *New Directions in Hispanic Linguistics* (pp. 16-34). Louisiana: Cambridge Scholars Publishing.
- Ibáñez, A. & Vermeulen, A. (2015). Using VISP (Videos for Speaking), a Mobile App Based on Audio Description, to Promote English Language Learning: A Case Study. *Procedia, Social and Behavioural Sciences*, 178, 132-138.

- Ibáñez, A. & Vermeulen, A. (2017). The ARDELE Project: Audio Description as a Didactic Tool to Improve (Meta)Linguistic Competences in Foreign Language Teaching and Learning. En J. Díaz Cintas & K. Nikolic (Eds), *Fast-Forwarding with Audiovisual Translation* (pp. 195-211). Londres: Multilingual Matters.
- Kroll, J. F. & de Groot, A. M. B. (1997). Lexical and Conceptual Memory in the Bilingual: Mapping Form to Meaning in Two Languages. En A. M. B. De Groot & J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 169-199). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Maldonado, R. (1999). *A media voz. Problemas conceptuales del clítico se*. Universidad Nacional Autónoma de México: Instituto de Publicaciones Filológicas.
- Maldonado, R. (2008). Spanish Middle Syntax: A Usage-Based Proposal for Grammar Teaching. En S. De Knop & T. De Rycker (Eds.). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar* (pp. 150-190). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Marello, C. (1990). Reflexive and Pronominal Verbs in Bilingual Dictionaries, *EuraLEX 90 Proceedings*, 185-192 [en línea]. Disponible en: <https://euralex.org/publications/reflexive-and-pronominal-verbs-in-bilingual-dictionaries/>
- Matamala, A. (2006). La accesibilidad en los medios: Aspectos lingüísticos y retos de formación. En R. Amat & A. Pérez-Ugena (Eds). *Sociedad, integración y televisión en España* (pp. 293-306). Madrid: Laberinto.
- Mendikoetxea, A. (1999). Construcciones con se: Medias, pasivas e impersonales. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española 1. Sintaxis Básica de las Clases de Palabras* (pp. 1631-1722). Madrid: Espasa-Calpe.
- Navarrete, M. (2020). The Use of Audio Description in Foreign Language Education: A Preliminary Approach. En L. Incalcaterra McLoughlin, J. Lertola & N. Talaván (Eds.), *Audiovisual Translation in Applied Linguistics. Educational Perspectives* (pp. 131-152). Amsterdam: John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/bct.111.ttmc.00007.nav>
- Orero, P. (2006). Algunas consideraciones sobre la audiodescripción comercial en España. En R. Amat & A. Pérez-Ugena (Eds.), *Sociedad, integración y televisión en España* (pp. 277-292). Madrid: Laberinto.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 219-231.

- Teomiro García, I. I. (2013). Low Applicatives and Optional se in Spanish non Anticausative Intransitive Verbs. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8, 140-153.
- Teomiro García, I. I. (2017). Pronominal Verbs Across European Languages: What Spanish Alternating Pronominal Verbs Reveal. En L. Hellan, A. L. Malchukov & M. Cennamo (Eds.), *Contrastive Studies in Verbal Valency. Linguistik Aktuell/Linguistics Today*, 237 (pp. 376-406.) John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/la.237.12teo>
- Vaamonde, G. (2010). Le besé la mano vs. besé su mano. Un estudio de la alternancia con dativo posesivo a partir de datos de corpus. En *Actas del XXXIX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, Santiago de Compostela, Unidixital.
- Vermeulen, A. & Ibáñez, A. (2017). Audio Description as a Tool to Promote Intercultural Competence. En J. Deconinck, P. Humblé, A. Sepp & H. Stengers (Eds.), *Towards Transcultural Awareness in Translation Pedagogy: Representation- Transformation. Translating across Cultures and Societies* (pp. 133-153). Viena: LIT Verlag.

ANEXO

GADs de Match Point en español con los VPs anotados

Match Point Clip 1: 1:25:44 – 1:29:49

Chris sale de la oficina y ya fuera va caminando por la calle de Nola. Al llegar a su edificio (1) se detiene. Mira a uno y otro lado y sube las escaleras mirando hacia atrás mientras (2) se pone unos guantes de cuero. Una pareja de unos cincuenta años baja por las escaleras y Chris (3) se esconde detrás de la caja del ascensor justo antes de que pasen. Sigue subiendo las escaleras mirando hacia abajo por la barandilla. Llega a una puerta con una vidriera de colores y llama. Intenta ver el interior a través de la vidriera. Mira la hora. Golpea la puerta con nerviosismo. (4) Se toca el pelo y la puerta (5) se abre con la cadena echada. La vecina lo deja entrar. La señora le indica a Chris donde está el salón y (6) se va por el pasillo. Chris deja la bolsa de tenis en el sofá y busca adentro. Saca las dos partes de la escopeta y empieza a montarla sin atinar a juntarlas. La anciana cruza el pasillo y entra en otra habitación con un botecito marrón en las manos. Chris sigue intentando montar la escopeta sin éxito. La señora abre su medicina junto a la chimenea, levanta la vista y aguza el oído. A Chris (7) se le cae un cartucho, lo recoge y carga la escopeta ya montada. Levanta el arma. En la otra habitación, la anciana levanta la vista extrañada. Con el arma firme, Chris anda a paso largo por el pasillo, (8) se detiene en la puerta de la habitación donde está ella y dispara. Apoya la espalda en la pared y cae sentado al suelo sin apartar la mirada.

Chris vuelve con paso decidido al salón. Tira el arma en el sofá, apaga la tele y (9) se dirige a una pequeña cómoda. Sin (10) quitarse los guantes abre los cajones y empieza a tirar todo lo que contienen por la habitación. Entra a otra habitación. Coge varios libros de la estantería y los tira por el suelo aquí y allá. Coge una cartera, la registra y la tira con nerviosismo. Ahora coge un joyero de cuero rojizo y empieza a (11) meterse en los bolsillos de la chaqueta los collares de perlas y el resto de joyas que hay dentro.

En el baño, empieza a coger botes de pastillas de la estantería. (12) Se los mete en los bolsillos y revuelve el resto.

De vuelta a la otra habitación, levanta el brazo inerte de la anciana y le quita el reloj. (13) Se lo mete en el bolsillo y empieza a quitarle los anillos de los dedos. Cuando consigue sacarle la alianza, la sujeta con los dedos y la observa. (14) Se la guarda también en el bolsillo. (15) Se levanta y empieza a darle patadas a todo lo que hay desparramado por el suelo.

Match Point Clip 2: 1:29:51 - 1:33:45

Nola sale de la tienda donde trabaja y cruza la acera hasta la calle mirando si (16) se acerca algún taxi.

En casa de la anciana, Chris anda por el salón cabizbajo con las manos en la cabeza. (17) Se sienta en el sofá y le da una patada a un bolso que hay sobre la mesa del café.

Nola avanza por la calle y (18) se detiene en una esquina junto a un buzón rojo, donde levanta la mano para parar un taxi.

Chris sigue sentado tenso y le da una patada a la mesa. (19) Se levanta y empieza a andar de un lado a otro. Nola entra en un taxi negro que gira y vuelve por donde ha venido.

Con la cara sudorosa, Chris empieza a (20) vaciarse los bolsillos metiéndolo todo en la bolsa de tenis. En la parte de atrás del taxi, Nola está seria mirando la calle comercial por la que la llevan.

En el piso, Chris, con la mirada fija en el suelo, aprieta los ojos y tensa la frente. Levanta la mirada para comprobar la hora en un antiguo reloj de pared. Son las siete menos veinticinco.

Mientras, aparece su coche plateado que (21) se detiene delante de un teatro. Chloe sale de la parte de atrás. (22) Se dirige a la entrada y el coche (23) se va. En el teatro, Chloe compra las entradas en la ventanilla, (24) se las guarda en el bolso y vuelve a la calle.

El reloj de pared marca casi las siete menos cuarto. Con las bolsas de los ojos hinchadas Chris frunce el ceño, coge la chaqueta y luego le saca los cartuchos vacíos.

El taxi (25) se detiene al final de la calle de Nola. Ella sale y paga al taxista.

Chris vuelve a cargar la escopeta. Un hombre negro de treinta y tantos años baja la escalera (26) poniéndose la chaqueta y (27) se detiene ante la puerta de la anciana. Chris está en el salón. Encaja la escopeta y (28) se acerca poco a poco a la puerta. (29) Se sitúa justo al lado del marco, pegado a la pared. La silueta de Ian (30) se desdibuja a través de la vidriera. Chris permanece inmóvil con la cara pegada al marco. Ian echa un último vistazo por la vidriera, (31) se vuelve y baja las escaleras. Chris mira cautelosamente por los cristales. Estremece la cara, (32) se echa una mano a los ojos y (33) se toca el pelo. Ian (34) se cruza con Nola en la entrada del edificio.

Chris abre la puerta, sale al rellano y (35) se acerca a la barandilla para mirar por el hueco de la escalera.

Con la escopeta en mano, comprueba qué hora es. Afuera, Ian sigue su camino.

Nola entra al edificio. Chris está esperando junto al ascensor con la escopeta a punto. Vuelve a mirar la hora y (36) se toca el pelo aceleradamente. (37) Se echa hacia atrás y (38) se esconde en un recoveco junto a la caja del ascensor mientras este sube. (39) Se detiene y (40) se abren las puertas. Nola sale, las cierra tras de sí y (41) se dirige a su piso.

NOTAS

¹ Dentro de la RAE, aparecen los VPs en la entrada verbo: <https://www.rae.es/drae2001/verbo>

² El Diccionario de la Lengua Española se encuentra dentro de la página de la Asociación de Academias de la Lengua Española: <https://www.asale.org/obras-y-proyectos/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>.