

Ministerio  
de Educación, Cultura  
y Deporte

# BOLETÍN ELE ANATOLIA

## DDP EDUCATIVOS EN TURQUÍA

01/2015



Catálogo de publicaciones del Ministerio: [www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es)  
Catálogo general de publicaciones oficiales: [www.publicacionesoficiales.boe.es](http://www.publicacionesoficiales.boe.es)

Dirección de Programas Educativos en Turquía  
Embajada de España  
Abdullah Cevdet Sokak, No: 8  
06550 Ankara  
Turquía

Dirección y coordinación: Francisco Javier Menéndez Sánchez

Boletín ELE Anatolia no comparte necesariamente las opiniones expuestas por sus colaboradores  
Fotos de portada y contraportada: Francisco Javier Menéndez Sánchez  
El resto de imágenes de esta publicación están libres de derechos de copyright

Se permite la reproducción parcial o total del contenido de esta publicación siempre y cuando se cite la procedencia y no se proceda a cobro o contraprestación de ningún tipo



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE  
Subsecretaría  
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Documentación y Publicaciones  
Edición: noviembre, 2015  
NIPO: 030-15-384-6  
Diseño portada y contraportada: Francisco Javier Menéndez Sánchez

## ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
<b>Introducción</b>	4
Francisco Javier Menéndez Sánchez	
<b>I jornadas didácticas de formación de profesores de ELE de la Universidad del Bósforo</b>	5
Alicia de la Antonia Montoro	
<b>Ideas para el desarrollo de la competencia digital mediante la incorporación de las TIC en la clase de ELE</b>	6
Mónica Souto González	
<b>La letra con música entra</b>	9
Serafina García Ortiz	
<b>Un café, por favor</b>	11
José Manuel Ruiz Fernández	
<b>El uso didáctico del <i>podcast</i> en el aula de ELE</b>	19
Alberto Bueno Tena	
<b>Buenas prácticas en la clase de ELE</b>	31
Adrián Martínez Corral	
<b>El tratamiento del lenguaje malsonante en la enseñanza de ELE para estudiantes turcos</b>	40
Tomás Díaz Lima	
<b>Errores comunes de aprendientes turcos de ELE: una propuesta didáctica</b>	50
Ilargi García Barrena y Elena Seoane Leal	
<b>Luces, cámara... ¡Adaptación!: reflexiones e ideas para trabajar material audiovisual en la clase de ELE</b>	64
Carles Navarro Carrascosa	

# Introducción

Francisco Javier Menéndez Sánchez

Director de Programas Educativos en Turquía

Uno de los objetivos prioritarios de la Dirección de Programas Educativos en Turquía es el de apoyar la labor docente del profesorado de español como lengua extranjera que ejerce su profesión en este fascinante país, ya sea a través de actividades de formación, manteniéndoles informados puntualmente de cualquier noticia, beca, proyecto, oferta de trabajo y de cualquier otra índole que les pueda resultar interesante, y también brindándoles la oportunidad de que compartan con sus colegas de profesión sus investigaciones académicas, propuestas didácticas y artículos de tipo cultural y pedagógico.

Con esta intención nació la idea de crear *Boletín ELE Anatolia*, una publicación periódica en línea que, al menos anualmente, llegue a cualquier rincón de Turquía donde haya un profesor de español y que sirva de escaparate en el que el profesorado de ELE tenga su espacio propio en el que aportar ideas, experiencias, proyectos y también esas actividades que realizamos con nuestro alumnado y que a veces los docentes sentimos pudor en contar a los demás por temor a ser poco originales o por qué creemos erróneamente que no resultarán de interés a otros colegas de profesión.

Con estas breves líneas, me gustaría primero agradecer el apoyo que me han prestado las personas que han aportado sus artículos para este primer número de nuestro *Boletín ELE Anatolia* y también quiero animar a todo el profesorado ELE de nuestro ámbito a que remitan sus propuestas para nuestras próximas ediciones. Estoy convencido de que podremos convertir esta nueva iniciativa en un proyecto compartido por todos los que de alguna forma estamos embarcados en la promoción del aprendizaje del español en Turquía. Desde nuestra Dirección de Programas Educativos seguiremos trabajando para que así sea.

# I Jornadas didácticas de formación de profesores de ELE de la Universidad del Bósforo

Alicia de la Antonia Montoro

Universidad del Bósforo (Estambul)

El pasado 12 de diciembre de 2014, en colaboración con la Dirección de Programas Educativos en Turquía y con el patrocinio de la Consejería Cultural de la Embajada de España en Turquía, se celebraron las *I Jornadas didácticas de Formación de profesores de ELE de la Universidad del Bósforo*, cuyo origen se encuentra en el Proyecto de Lectorado de Alicia de la Antonia Montoro, profesora de ELE y lectora en esta misma universidad gracias al programa de Lectorado MAEC-AECID. Arrojada por el entusiasmo de una comunidad de profesionales de la enseñanza de lenguas deseosos de mejorar su labor docente para adaptarse a los cambios educativos, así como a las nuevas necesidades formativas tanto de estudiantes como de profesores de ELE, pudo llevar a cabo este pequeño sueño.

Debido a la excelente acogida que tuvo el evento, tanto por parte de las instituciones implicadas como de los miembros de la comunidad docente que participamos en ellas, no queríamos dejar en el olvido los conocimientos, actividades y propuestas didácticas que allí compartimos. Queremos dejar constancia de nuestra experiencia a través de la publicación de este grupo de artículos en el primer *Boletín ELE Anatolia*:

Ideas para el desarrollo de la competencia digital mediante la incorporación de las TIC en la clase de ELE, Mónica Souto González.

La letra con música entra, Serafina García Ortiz.

Un café, por favor, José Manuel Ruiz Fernández

# Ideas para el desarrollo de la competencia digital mediante la incorporación de las TIC en la clase de ELE

Mónica Souto González

Universidad del Bósforo (Estambul)

**RESUMEN:** La presencia de las nuevas tecnologías en casi todos los ámbitos de nuestra vida diaria hace que resulte inevitable –y hasta natural– involucrarlas en la enseñanza. Conectar con otros, encontrar información fácilmente, crear contenidos y compartirlos, trabajar de forma colaborativa.... Surge la necesidad de ser competentes en el uso de las TIC y así los profesores se convierten en aprendientes de una “asignatura” que para muchos es todavía motivo de recelo. Pensando en todo ello se ha realizado este trabajo, consistente en una selección de recursos y herramientas presentes en la red, fáciles de aprovechar para la enseñanza de ELE gracias a su uso intuitivo y que además permiten crear actividades que contribuyen al desarrollo de competencia digital en los estudiantes.

¿Por qué integrar las TIC en la clase de ELE? En la época en la que estamos viviendo nos encontramos ante un nuevo tipo de sociedad caracterizada por la fuerte presencia de la tecnología en todos los ámbitos, desde lo profesional hasta lo más cotidiano. Al mismo tiempo, nos vemos expuestos cada día al procesamiento de inmensos volúmenes de información que nos llega en los más diversos formatos. Vivimos en la llamada “Sociedad de la información y del conocimiento” en la que resulta imposible continuar educando a los jóvenes con los mismos sistemas que en el siglo pasado. En el siglo XXI lo importante ya no es *saber* sino *ser competente*. Se trata de un nuevo paradigma en el que los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para desenvolverse con eficiencia en el mundo están definidos como competencias. Estas se caracterizan por el “saber hacer (habilidades); saber (conocimiento) y saber ser (valores y actitudes que permiten valorar las consecuencias de ese saber)”<sup>1</sup>. *Ser competente*, en otras palabras, significa saber resolver problemas en situaciones concretas, que en la sociedad actual son cada vez más complejas y están en constante evolución. En consecuencia, para dar solución a estos problemas es necesario ser capaces de integrar diversos saberes teóricos y prácticos, lo que requiere un aprendizaje continuo que se extienda a lo largo de toda la vida.

El Parlamento Europeo y el Consejo publicaron en el año 2006 un documento en el que se definen las ocho competencias clave del aprendizaje permanente, siendo la Competencia Digital una de ellas. “La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las

---

<sup>1</sup> Fuente: Link: [http://es.wikipedia.org/wiki/Sociedad\\_de\\_la\\_informaci%C3%B3n\\_y\\_del\\_conocimiento](http://es.wikipedia.org/wiki/Sociedad_de_la_informaci%C3%B3n_y_del_conocimiento)

tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.”<sup>2</sup> Pero, ¿cómo dar espacio en nuestras clases al desarrollo de esta competencia? En los últimos años se han propuesto diferentes modelos o estándares que sirven como marco de referencia a la hora de orientar a los profesores. Recientemente se ha publicado el Marco Común de Competencia Digital Docente<sup>3</sup>, elaborado por el INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado). En él se especifica la competencia digital mediante descriptores de 21 subcompetencias organizadas en tres niveles y cinco áreas que pueden resumirse en:

1. Información: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
2. Comunicación: comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes; conciencia intercultural.
3. Creación de contenido: Crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos...), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.
4. Seguridad: protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.
5. Resolución de problemas: identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, uso creativo de la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros.

Centrándonos en el plano específico del profesor de lenguas, es necesario destacar el Proyecto EPG<sup>4</sup>. Se trata de una iniciativa europea cuyo objetivo es mejorar la calidad y eficacia de los programas de formación. Para ello, se ha desarrollado una herramienta en línea que permite evaluar –y autoevaluar– las competencias docentes básicas de un profesor de idiomas mediante un conjunto de descriptores organizados en seis niveles de experiencia profesional (de principiante a experto). También en este documento se hace referencia a la Competencia Digital Docente y se define como una de las competencias transversales que componen el perfil del profesor de lenguas.

Respecto al tiempo necesario para que las TIC queden incorporadas como un elemento más de la rutina de clase, se habla de “fases de integración” puesto que se trata de un proceso que puede durar varios años y que depende no solo del acceso a la tecnología, sino del grado de implicación por parte del profesorado a la hora de desarrollar la propia competencia digital. En un estudio realizado por el proyecto ACOT<sup>5</sup> se han determinado cinco fases principales por las que pasarían los docentes desde que se inician en el uso de la tecnología hasta que alcanzan el nivel de usuario altamente competente:

1. Acceso: período de aproximadamente un año en el que los profesores aprenden el uso básico de la tecnología.
2. Adopción: uso de la tecnología pero con muy poca innovación didáctica, o sea, se usan los ordenadores para reproducir dinámicas ya establecidas (cañón y PowerPoint en lugar de pizarra digital).
3. Adaptación: se integra la nueva tecnología en prácticas tradicionales pero aumentando el ritmo y la cantidad de trabajo (empleo de procesadores de texto en lugar de cuadernos).
4. Apropiación: se comienza a trabajar de un modo nuevo realizando actividades didácticas que sin el uso de la tecnología no serían posibles.
5. Innovación: se utiliza la tecnología de manera original y única, creando productos nuevos, innovando. A esta fase no llegan todos los usuarios de tecnología.

Para Jon Leister<sup>6</sup>, asesor de tecnología educativa, las fases se reducirían a tres y serían las siguientes<sup>7</sup>:

---

<sup>2</sup> Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo (2006)

<sup>3</sup> <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>

<sup>4</sup> <http://egrid.epg-project.eu/es/egrid>

<sup>5</sup> <http://ali.apple.com/acot2/>

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=-Ir4-EFVhZI>

1. Uso de la tecnología para la presentación de contenidos (el estudiante es receptor).
2. Uso de la tecnología para acceder a la información y resolución de problemas (el estudiante tiene un rol activo).
3. Uso de la tecnología para producir y compartir productos (el estudiante es creador), que son resultado y evidencia del aprendizaje realizado.

Lo expuesto anteriormente constituye la base teórica de la presentación que acompaña este trabajo, a la que se puede acceder en este enlace <http://prezi.com/tjkrtsxgkils> y en la que se dan ejemplos de herramientas, aplicaciones y actividades multimedia divididos por competencias: cómo y dónde buscar información; cómo gestionar y organizar la información; cómo crear materiales multimedia. Por último se presenta un ejemplo de e-actividad que especifica qué componentes de la competencia digital se desarrollan en cada una de sus fases. Todo ello, supeditado al principal objetivo de un profesor de ELE: el aprendizaje del español a través de la práctica de diferentes destrezas y mediante actividades motivadoras.

#### Conclusión:

Como ya se ha dicho, vivir en “Sociedad de la información y del conocimiento” requiere un nivel de exigencia y expectativas mayores respecto a la educación. Los jóvenes que terminan sus estudios deben estar preparados para satisfacer las demandas de nuestro tiempo, participando plenamente en una sociedad cada vez más tecnológica. Compaginando los contenidos de ELE con actividades que ayuden a desarrollar la competencia digital de nuestro alumnado no solo lograremos mayor motivación e implicación por parte de los estudiantes sino que además estaremos contribuyendo a que se conviertan en ciudadanos cultos de la sociedad del siglo XXI.

#### Bibliografía:

- Area, M. Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012): Alfabetización digital y competencias informacionales. Fundación Telefónica, Madrid. Editorial Ariel, Barcelona. Disponible en: [https://ddv.ull.es/users/manarea/public/libro\\_%20Alfabetizacion\\_digital.pdf](https://ddv.ull.es/users/manarea/public/libro_%20Alfabetizacion_digital.pdf)
- Area, M.; Gros, B. y Marzal, M.A. (2008): Alfabetizaciones y tecnologías de la información y comunicación. Madrid, Síntesis. E-BOOK disponible en: <http://www.sintesis.com/tecnologia-educativa-73/alfabetizaciones-y-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-ebook-34.html>
- Comunidades Europeas, 2007. Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Conecta13, Educación y Desarrollo Profesional S.L., Artefactos digitales para el diseño de actividades y tareas de aprendizaje en red. Disponible en: <http://conecta13.com/2013/09/artefactos-digitales-para-el-diseno-de-actividades-y-tareas-de-aprendizaje>
- Fernández, A.; González, I. y Pérez M. (2012): Enseñanza de lenguas y TIC. Disponible en: [http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/\\_media/fic/cco/cco04/fase\\_3/bloc\\_1/iso-8859-1\\_ensenanza\\_de\\_lenguas\\_y\\_tic\\_textos\\_59.pdf](http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/fic/cco/cco04/fase_3/bloc_1/iso-8859-1_ensenanza_de_lenguas_y_tic_textos_59.pdf)

---

<sup>7</sup> Fuente: <http://blog.educalab.es/intef/2015/02/19/fases-en-la-integracion-de-la-tecnologia-en-educacion/>

# La letra con música entra

Serafina García Ortiz

Fen Bilimleri Okulları Yakacık (Estambul)

En más de veinte diferentes idiomas la palabra música se escribe aproximadamente igual: música, music, müzik, música, musique, musik, muzik, muziek, musika, musikk, musiikki, muzyka, puede que sea porque la música se puede considerar el idioma común de comunicación. Esto hace que en Japón aprecien el flamenco, en España guste la música árabe, en Estados Unidos encante la música latina.

Partiendo de esta premisa podemos utilizar la música de las canciones más conocidas o más actuales para poner la letra que a nosotros nos interese en cada momento.

Se podría decir que al enseñar con música nos convertimos en los modernos juglares. Los juglares eran artistas medievales que, según Wikipedia, “A cambio de dinero o comida, ofrecían su espectáculo callejero en las plazas públicas, y en ocasiones eran contratados para participar como atracción y entretenimiento en fiestas y banquetes de los reyes de aquella época para divertirse”. ¿No os resulta esta definición un poco aproximada a los profesores de ELE? Nosotros ofrecemos nuestros servicios en los centros educativos a cambio de dinero para entretenimiento y educación de los niños.

Me gustaría resaltar el término entretenimiento pues gracias a ello es por lo que podemos atraer con facilidad la atención de los niños sobre lo que nos interesa enseñar.

Por ejemplo: si queremos que los niños aprendan las direcciones podemos utilizar la canción “La Yenka”. Los niños piensan que es una actividad lúdica, no una clase en sí, este es el principal motivo por el que nos prestan atención y no les cuesta aprender, “izquierda, derecha, delante, detrás”, que de otra manera se les haría muy cuesta arriba.

Las canciones, desde su componente repetitivo especialmente en los estribillos, son muy recomendables para:

- Aprender vocabulario
- Practicar pronunciación
- Activar la comprensión oral y lectora.

En cuanto a las ventajas y desventajas de este método de enseñanza para lenguas extranjeras, en mi opinión, existen más ventajas que desventajas, siendo las ventajas principalmente para los alumnos y estando las desventajas centradas en la figura del profesor, puesto

que la selección y preparación de las canciones conlleva una serie de tareas que pueden absorber más del tiempo disponible para llevarlas a cabo.

A pesar de la creencia de que enseñar con canciones es solo divertirse, podemos comprobar que se practican las cuatro destrezas, escucha, lectura, escritura y oral, que junto con la práctica de vocabulario y cultura hace que sea un ejercicio muy completo.

También podemos añadir que la música estimula las emociones, lo que hace que las canciones se enganchen a la memoria. Sin ir más lejos en mi último examen un chico me dijo que no recordaba cómo se decía “perşembe” en español y simplemente con dar un par de golpes en la mesa me dijo, “Ahhh, ya recuerdo, gracias”. Esto es porque cuando les enseñé los días de la semana tuve la idea de enseñárselos con el ritmo de la canción “Will rock you” del grupo Queen.

Reconozco que no a todos los profesores les gusta este método, pero incluso mi compañero Nacho que es anti-canciones me ha reconocido que se va a tener que adaptar dada la diferencia de progreso en las clases de español entre sus alumnos y los míos.

Como punto final me gustaría recomendar el libro “Tareas que suenan bien” de Matilde Martínez Sallés. Publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el año 2002, este fue el libro que definitivamente me animó a introducirme en este mundillo de enseñar con canciones.

#### Ejemplos

Canción: Colores, colores

Mp3 + pdf

Enseñamos colores y profesiones.

Colores: Verde, rojo, blanco, negro, azul, amarillo, naranja y colores

Profesiones: Trabajar en el bosque, bombero, panadero, minero, marinero, taxista, sembrar naranjas, pintor

Canción: Taza, tetera..

Música “Cantajuegos 4”, min. 35,27 + power point

Enseñamos utensilios de la casa.

Taza, tetera, cuchara, cucharón, plato hondo, plato llano, cuchillo, tenedor, salero, azucarero, batidora y olla exprés.

Canción: Lunes, martes...

Con la música de Queen “Will rock you” enseñamos los días de la semana

Lunes, martes, miércoles, miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo.

Canción: La mano arriba...

Música “Danza Kuduro”

Enseñamos direcciones, arriba, abajo, derecha, izquierda, norte, sur, este y oeste.

También introducimos el verbo “ir” en función de futuro, “Vamos a .....”

La mano arriba, la mano abajo, a la derecha y a la izquierda,

Vamos a ir al norte, vamos a ir al sur, vamos a ir al este y al oeste.

Ahora vosotros, profesores de español, con la música de “La Bamba” vais a componer la receta de “Tortilla de patatas,” por ejemplo...

# Un café, por favor

José Manuel Ruiz Fernández

Instituto Cervantes de Estambul

## Resumen

Enseñar contenidos socioculturales y mejorar la competencia intercultural del alumno no siempre es tan fácil, por lo que muchas veces, al querer introducir estos elementos, caemos en la clase magistral o en el recurso del texto para comentar. Aquí se propone una secuencia didáctica centrada en una típica situación comunicativa: la interacción en una cafetería y el “complejo” acto de pedir un café, pero que no se queda ahí, sino que va mucho más lejos. Además, la metodología parte de diferentes tipos de estímulos (visuales, audiovisuales, textos), fomentando un aprendizaje variado y estimulante a través del humor y de la creatividad.

## Palabras clave

Competencia intercultural y comunicativa, interacción, contenidos socioculturales, cortometraje, narración, escritura creativa, café.

## Objetivos generales

- Trabajar contenidos culturales y de hacer llegar al alumno la importancia de la cultura de cafetería en España, a la vez que se familiariza con las fórmulas y expresiones en dichas situaciones.
- Asimismo se pretende fomentar la creatividad y el humor a partir de diferentes textos de entrada (visuales, audiovisuales y escritos).

## Objetivos específicos

- Saber pedir un café y conocer los tipos básicos.
- Entender diferentes documentos audiovisuales (2 cortometrajes).
- Entender una noticia de periódico.
- Ser capaz de escribir de manera creativa e imaginativa.

### Grupo meta

- Adultos que no están en inmersión lingüística y cultural. Este grupo, además, estaría compuesto por gente que aprende español para viajar a España.
- Nivel B1. No obstante, ciertas actividades sacadas de la secuencia se podrían realizar en otros niveles, ya sean estos A o B2.

### ¿Tú qué eres, más de té o de café? Si eres de café, ¿cuál sueles tomar?

En España, esta pregunta casi no tiene sentido: ¡es un país cafetero, cafetero! Por eso, os invito a tomar un café en una cafetería española auténtica. Pero antes...

1. **El café.** Vamos a ver el corto *El café*, <https://www.youtube.com/watch?v=ptTZu25y5Gg>

1. a. ¿Qué crees que vamos a ver? Con tu compañero haced hipótesis sobre el tema de la película:

- *Este corto irá de...*

- *El corto tratará de...*

- *En el corto se verá...*

1. b. Vemos los primeros 22". Describe el lugar:

El lugar es...	Cómo es	Qué hay	Qué se oye

1. c. Ahora es evidente lo que va a pasar, ¿no?... ¡Exacto!

¿Cómo pedirías tú el café? Elige una de estas opciones y explica por qué la eliges:

- a) ¿Podría tener un café, por favor?
- b) ¿Me pone un café, por favor?
- c) ¿Sería tan amable de ponerme un café, por favor?

1. d. Ahora sí, vamos a ver el corto completo. Mientras lo ves, intenta completar esta tabla marcando las elecciones del cliente:

CAFÉ	LECHE	EDULCORANTE	RECIPIENTE
Torrefacto	Entera	Azúcar glasé	Vaso
Natural	Semidesnatada	Azúcar blanco	Taza
Colombia	Desnatada	Azúcar moreno	<b>TAMAÑO</b>
Angola	Enriquecida con...	Azúcar de caña	Pequeño
Arábigo	Condensada	Sacarina	Mediano
	En polvo	Miel	Grande
	De cabra / oveja		
	<b>TEMPERATURA</b>	<b>FORMA</b>	<b>EXTRAS</b>
	Fría	En sobre	Canela
	Templada	Terrón	Nata
	Caliente		Whisky/brandy

1. e. Después de ver el cortometraje, vamos a hablar.

- ¿Qué te ha parecido la historia?

- ¿Crees que la situación es exagerada o no? ¿Crees que es realista?

- ¿Esto pasaría en tu país?

- ¿Cómo sería la misma situación en tu país? Comparamos.

## 2. Más cafés que colores...

2. a. ¿Sabes cuántos tipos de café se pueden tomar en España? Muchos, sin duda. Aquí no te los damos todos, pero sí los más típicos. Une algunos de estos cafés más consumidos con su descripción:

Cafés clásicos	Descripción
1. Solo	a. Con un chorro de licor tipo brandy
2. Largo	b. Con más agua pero igual de café
3. Cortado	c. Muy poco café y mucha leche
4. Doble	d. Con Whisky y crema/nata
5. Con leche	e. Como el solo, pero doble de café

6. Manchada / Nube	f. Cualquier café con un vaso con hielo
7. Bombón	g. Sin nada de leche
8. Irlandés	h. Café con leche condensada
9. Descafeinado	i. Un poco más de leche que de café
10. Carajillo	j. Con un chorrito de leche
11. Con hielo	k. Sin cafeína, con o sin leche (de sobre o de máquina)

1 \_\_, 2 \_\_, 3 \_\_, 4 \_\_, 5 \_\_, 6 \_\_, 7 \_\_, 8 \_\_, 9 \_\_, 10 \_\_, 11 \_\_

2. b. Vamos a diseñar nuestro café ideal con su propio nombre. Explica a modo de receta cómo es tu café ideal, qué lleva y qué cantidad de cada ingrediente:

*Café* \_\_\_\_\_

Ingredientes:

*Es un café ideal para...*

*Es un café ideal para...*

**+ INFINITIVO**

*... tomar rápido / desayunar tranquilamente / disfrutar el olor*

**+GENTE + QUE + (NO) SUBJUNTIVO**

*... gente que no tenga tiempo / que no se le requiera / que le guste el buen olor*

2. c. Puesta en común y elección del mejor café.

### 3. Un café, por favor.

3. a. Ahora que ya sabes cómo pedir un café en España, vamos a practicarlo. En parejas, uno es el camarero y el otro el cliente y piden el café que quieren. Luego cambian los papeles.

(Mientras realizan la actividad se puede poner la clásica canción de Hugo Blanco, *Moliendo café*, en una versión de la Vieja Trova Santiaguera: <https://youtu.be/YDp3l-syaWc>)

### 4. ¡Qué cosas! Noticia curiosa...

4. a. Vas a leer una noticia. Pero antes, mira el titular: ¿qué te parece?

Taza de café sospecha que ha sido pedida solo para poder pasar al lavabo del bar

**SU VIDA PODRÍA NO HABER TENIDO NINGÚN PROPÓSITO**

(Adaptado de [www.elmundotoday.com](http://www.elmundotoday.com), Kike García, 20 de octubre, 2014)

Tras comprobar que ha sido servida en una mesa vacía, una taza de café del Bar *Nostàlgic*, de Barcelona, sospecha que podría haber sido pedida con el único pretexto de poder entrar al baño, solo para clientes, tal y como han informado testigos presenciales.



“Pero quizá estoy siendo pesimista y a lo mejor no”, ha declarado con una risa nerviosa la taza de café solo.

“Si solo quisiera ir al baño podría haber pedido una botella de agua, que es un poco más barata que un café solo y no necesita tanta preparación”, ha dicho con esperanza la taza de café solo, para la que ha sido necesario cultivar café durante dos años, secarlo, pelarlo y transportarlo desde la otra parte del mundo para llegar a nuestro país, donde ha sido tostado y vendido al bar *Nostàlgic*. Una vez allí, el camarero, según las fuentes, ha seleccionado exactamente 7 gramos, los ha molido y los ha puesto en un portafiltro a través del que ha pasado una pequeña cantidad de agua a 90 grados de temperatura y 9 bares de presión para extraer todos los aromas y aceites esenciales del café.

“Y quizá me usen solo para poder... ir al baño”, ha declarado la taza.

“Vale, sí, quizá quien me ha pedido necesitaba ir al baño pero, bien mirado, quizá también quiera un café, quizá quiera las dos cosas”, ha dicho. “Puede que la excusa para pedir un café sea ir al baño pero, si me dan la oportunidad, puedo demostrar que no he atravesado el Océano Atlántico solo para permitir a alguien entrar de urgencia en el baño a media mañana, puedo demostrar que valgo la pena por mí misma”, ha insistido.

“Sí, en cuanto vuelva del baño quizá acerque su boca a la taza con cierta desconfianza o pereza, pero aprovecharé la más mínima oportunidad para desprender todo mi aroma y sabor y dar sentido a todos estos años de preparación en los que ha colaborado tanta gente”, ha concluido.

Al cierre de la edición de este periódico, diversas fuentes han podido comprobar que Juan Salusté, director comercial de la firma Aisle. S.L., se ha acercado a la barra del bar, ha señalado la taza de café, ha dado un euro y medio al camarero y ha salido del establecimiento ajustándose la corbata.

Afirmaciones	V	F
El camarero ha servido este café en una mesa en la que hay gente		
La taza de café tiene esperanza de que no sirva solo para ir al baño		
El café dice que si el cliente solo quisiera ir al baño, pediría agua		
Desde que el café se recolecta hasta que llega a la taza pasan dos años		
Este café viene de América		
Las “armas” de seducción del café son su aroma y sabor		
El cliente, finalmente, se toma el café		



6. b. Vamos a ver la historia del tazón y la cuchara en el cortometraje de animación *Un corto de café*: <https://www.youtube.com/watch?v=e2ah5XjfY-o>. Primera parte: desde el inicio hasta el 2'15". Toma nota de los lugares y actividades que veas.

Lugar	Actividades / Acciones	Relación entre ellos / Estado de ánimo

6. c. Puesta en común en parejas. A partir de vuestras notas, escribid la historia en pasado.

6. d. A partir de este momento la historia cambia radicalmente. Vemos desde 2'15" hasta 3'00":

- ¿Qué pasa hasta ahí?

- Hipótesis: ¿Qué *hará* Cuchara ahora?

*Seguramente...*

*Seguro que...*

*Es posible que...*

...

6. e. Vemos el final de la historia.

- ¿Qué hizo realmente Cuchara, vuelve o no con Tazón?

- ¿Qué te parece la resolución?

- ¿Qué harías tú en la situación de Cuchara?

# El uso didáctico del podcast en el aula de ELE

Alberto Bueno Tena

Istanbul International School

**Resumen:** El presente trabajo tiene como objetivo analizar la aplicación didáctica que ofrece la herramienta del *podcast* en el aula de idiomas y, en concreto en la de español lengua extranjera. Si bien es cierto que el uso de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de idiomas no es nuevo, cada vez aparecen más herramientas que permiten su incorporación al aula. Este es el caso del *podcast*. En este trabajo, naturalmente, vamos a hablar de las ventajas del uso del podcast en la enseñanza del español como lengua extranjera. El *podcast* o *podcasting* es una herramienta de creación, difusión y descarga de ficheros digitales de audio y vídeo en Internet. Este trabajo de investigación tiene una orientación eminentemente práctica, ya que nuestro objetivo es que sea de utilidad específica para los profesores de español lengua extranjera y para el desempeño de su actividad profesional.

**Palabras clave:** Podcast, Web 2.0, comprensión auditiva, autoaprendizaje, autoevaluación, trabajo colaborativo.

En los últimos veinte años la tecnología ha influido en muchísimos campos de la vida, desde cómo vivimos, cómo nos comunicamos a cómo aprendemos. Por ello la enseñanza, en general, y la de segundas lenguas en particular necesita que las nuevas tecnologías se integren plenamente en el sistema educativo, siguiendo nuevas formas de aprendizaje. Siemens (2005) sintetiza en los siguientes puntos las últimas tendencias en el aprendizaje:

- La adquisición del conocimiento tradicionalmente formal va perdiendo peso en favor de un aprendizaje informal a lo largo de nuestra vida. El aprendizaje ahora se desarrolla de diferentes maneras: a través de comunidades, de redes personales y a través de la realización de tareas prácticas.
- El aprendizaje durará toda la vida puesto que es un proceso continuo. Ahora, el trabajo y el aprendizaje son actividades íntimamente relacionadas que ya no se separan. Incluso en algunas situaciones son la misma actividad.
- La tecnología altera nuestras conexiones cerebrales. Las herramientas que utilizamos definen y dan forma a nuestro pensamiento.
- Muchos de los procesos previamente usados por las teorías del aprendizaje (especialmente en el proceso cognitivo de la información) pueden ahora ser realizados o apoyados por la tecnología.

- El “saber-cómo” y el “saber-qué” ahora se complementan con el “saber-dónde”, que se refieren a saber dónde buscar el conocimiento necesario.

Para Siemens, todas las teorías del aprendizaje prestan más atención al proceso de aprendizaje que aquello que se aprende. En la actualidad, la adquisición de conocimiento en la que Internet está tan presente en nuestras vidas es caótica, por lo que existe la necesidad de analizar, sintetizar y canalizar esta forma desorganizada de adquirir conocimiento. Para este autor, las teorías del aprendizaje que propone el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo tiene ciertas limitaciones, por ello él propone el conectivismo porque “la inclusión de la tecnología y la identificación de conexiones como actividades de aprendizaje, empieza a mover a las teorías de aprendizaje hacia la edad digital”. Esta teoría supone la integración de los principios de las teorías del caos, de la autoorganización, del trabajo en red y de la complejidad, en la que el aprendizaje “es un proceso que ocurre en el interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes, y que no está totalmente bajo el control del individuo”. Así el aprendizaje puede residir fuera de nosotros -dentro de una organización o una base de datos-, está centrado en conectar grupos de información especializada y las conexiones que nos capacitan para aprender más son los que tienen más importancia que nuestro actual estado de conocimiento.

A partir de ahora, el individuo va a ser el encargado de gestionar su propio conocimiento. Esto significa que el ciclo de aprendizaje le va a permitir al aprendiz que mantenga actualizados los conocimientos en su campo gracias a las conexiones que él mismo ha creado. Así la canalización del conocimiento pasa a ser más importante que el propio contenido. El conectivismo presenta un modelo de aprendizaje que reconoce los cambios tecnológicos en la sociedad donde el aprendizaje deja de ser una actividad individualista e interna a una actividad grupal y externa, porque al utilizar nuevas herramientas se transforma la manera de cómo la gente trabaja y aprende. En el campo de la educación, Siemens reconoce que existe una cierta lentitud en el impacto de las nuevas herramientas y los cambios ambientales de lo que significa aprender en la nueva era digital. En resumen, el conectivismo adquiere una nueva percepción de las habilidades de aprendizaje y tareas necesarias para que los aprendices prosperen en la era digital.

Creemos que esta teoría presentada por Siemens es muy interesante por la implicación que tiene en la manera de aprender en la sociedad actual y en la que las tecnologías están presentes en todos los ámbitos. Además aborda cuestiones que en el ámbito de las segundas lenguas están de plena actualidad como son el trabajo colaborativo o el autoaprendizaje, además de las estrategias de aprendizaje. Nos parece un paso más allá de las tradicionales teorías, surgidas mucho antes de la revolución tecnológica, que puede ser un acicate para implementar el uso de las nuevas herramientas en la enseñanza de segundas lenguas de una forma mayor y generalizada.

## **La Web 2.0**

El origen del término Web 2.0 lo crearon Dale Dougherty y Tim O'Reilly de O'Reilly Media (Talandis, 2008 citando a Budd, 2005). A Dougherty se le ocurrió la idea después de una conferencia sobre las empresas de Internet en 2004 y vio que las nuevas empresas de medios de comunicación eran muy diferentes a aquellas de la década de 1990, la llamada época de las era punto com, y que parte de esta renovación tenía que ver con una nueva versión de software.

Internet se encuentra en una nueva etapa actualizada -en parte por las nuevas aplicaciones de software- que permite mayor interacción entre los creadores de contenido y los lectores, puesto que al haber retroalimentación y, en muchos casos, trabajo cooperativo, la frontera entre quien crea y quien lee dichos contenidos se difumina (Herrera, 2007). Todo lo anterior fue denominado retroactivamente Web 1.0, desde 2005 en un artículo de O'Reilly en el que hizo popular el término. (Talandis, 2008). Así pues después de esa fecha podemos hablar de la Web 2.0, que ya no es muy corporativa, jerárquica, estructurada y orientada verticalmente, sino que pasa a ser una red descentralizada en la que es fundamental la conexión y la construcción en comunidad y es flexible, interactiva y dinámica. La Web 2.0 se basa en los principios de edición y creación colaborativa de la información. (Solano y Amat, 2008). Además, la Web 2.0, por otro lado, se parece mucho a un modelo social constructivista del aprendizaje y al conectivismo social, uno en el que el sujeto tiene el centro de atención dentro de un grupo de alumnos que interactúan. Esto quiere decir que se crea significado cuando los individuos construyen y articulan lo que saben dentro de una construcción social. (Talandis, 2008). Otro cambio significativo es que ya no es imprescindible disponer de amplios conocimientos técnicos, es decir, de una avanzada alfabetización digital porque uno de las consecuencias más importantes de la Web 2.0 es que es de uso libre y se han simplificado las herramientas para que puedan cooperar los usuarios entre sí. (Villalba Varona, 2008). Para Villalba Varona el cambio que se ha producido con la llegada de estas herramientas nacidas con la Web 2.0

es que “*el alumno deja de ser un mero receptor de conocimiento y pasa a ser a la vez profesor compartiendo sus conocimientos con el resto del mundo. Conoce e interactúa con el resto de los aprendices*”. Nos parece que este cambio es fundamental y que puede revolucionar, proceso que ya he empezado lentamente, a revolucionar el ámbito educativo y el de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

Los *podcasts*, los blogs, las wikis y las redes sociales como Facebook, Twitter y YouTube, son considerados elementos integrantes de la Web 2.0. Además, el *podcast* tiene el potencial de ampliar significativamente el alcance de las actividades de la Web 2.0, debido a la facilidad con la que los usuarios pueden descargar estos archivos digitalizados de sonido y vídeo en dispositivos electrónicos portátiles conectados a Internet. Todas estas herramientas favorecen la estimulación y la generación de conocimiento individual y colectivo, posibilitando el aprendizaje colaborativo entre aprendices y con el docente. Además, basta con un correo electrónico para registrarse y poder trabajar con ellas. (Villalba Varona, 2008). Dentro del contexto educativo, el *podcast* también sirve de apoyo en el aprendizaje a distancia, ya que, de nuevo, en la que los estudiantes pueden descargar e interactuar con los materiales del curso. Como la educación a distancia sigue creciendo, ya sea en forma de cursos totalmente en línea o parcialmente en línea, los *podcasts* pueden jugar un papel importante en el aprendizaje de los estudiantes en el futuro.

Según la clasificación que recoge Gallardo Ballesterero (2009), basándose en varios autores, estas son las características que deben contar una aplicación Web 2.0:

- Dinámica: se debe realizar una permanente actualización de los contenidos.
- Colaborativa: debe permitir el trabajo en equipo y su interacción.
- De fácil manejo: tanto por su diseño y estructura como por su software se debe navegar de una forma sencilla e intuitiva.
- Protagonismo: el usuario pasa a tener un papel protagonista ya que no solo lee sino que también puede escribir sin conocimientos técnicos.

El uso de *podcasts* educativos en dispositivos electrónicos portátiles ha dado lugar a la noción de aprendizaje móvil o m-learning (Yedla, 2013). El m-learning permite a los estudiantes, sin ataduras de las computadoras de escritorio, para utilizar los materiales de aprendizaje en diferentes dispositivos electrónicos portátiles, en cualquier momento y en cualquier lugar. Dentro del campo de lenguas asistida por ordenador aprendizaje (CALL), el m-learning ha llegado a constituir un nuevo subcampo, el aprendizaje de lenguas asistido móvil (MALL, en sus siglas en inglés) (Burston, 2013); en el que el *podcast* es el medio fundamental de la entrega de materiales de aprendizaje de idiomas.

Uno de los objetivos de la educación del siglo XXI es que sea de calidad para todos, en todas partes mediante la integración de la tecnología. Las nuevas tecnologías facilitan el cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje con rapidez. El uso de la Web 2.0 con fines pedagógicos sirve para crear más ambiente interactivo en el aula de una manera interesante e innovadora al hacer la enseñanza más eficaz y mejorar la enseñanza colaborativa en grupos de autoaprendizaje. Así, la experiencia de aprendizaje independiente puede animar a los estudiantes a continuar el proceso de aprendizaje por su cuenta. Es el deber de los profesores capacitar a los estudiantes para que puedan realizar múltiples tareas y que sean polifacéticos gracias a la tecnología. (Yedla, 2013). Esto coincide con la visión de un enfoque constructivista social en el que se afirma que se aprende en comunidad, mediante la integración en la educación de estrategias y métodos (Solano y Amat, 2008).

Para Villalba Varona (2009) existe una sensación entre muchos profesores de vincular de forma urgente el aprendizaje con la tecnología, ya que en los últimos años esta avanza muy rápidamente y se están viendo desbordados por ello. La misma autora señala que con la aparición de nuevo software en Internet se permite que tanto los docentes como los estudiantes puedan trabajar de forma conjunta e independientemente a la vez. Este punto es muy interesante desde el punto de vista de la enseñanza de segundas lenguas, puesto que el alumno es el centro de la enseñanza en los enfoques comunicativo y por tareas y el que pueda trabajar autónomamente con la guía del profesor en cualquier lugar y cuando quiera, ya que estas nuevas herramientas nos ofrecen esa posibilidad.

Esta misma autora afirma que:

*“En el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, Internet es un valioso recurso que ofrece la posibilidad de aproximarse a otras lenguas y culturas sin necesidad de desplazarse físicamente. La barrera principal en el acercamiento de culturas ha sido el idioma. Con Internet se ha cambiado el concepto de aprender el idioma con métodos tradicionales, ahora lo más importante es la comunicación y el resultado del proceso de aprendizaje va a ser válido en tanto en cuanto el proceso de comunicación se produzca”.*

Por lo que parece necesaria esa integración para dar a nuestros alumnos los recursos necesarios para poder aprender en la sociedad actual con los medios actuales.

## **El Podcast**

Como ya hemos adelantado en el punto de la introducción, un *podcast* es una herramienta que se encuentra disponible en Internet, cuyo fin es crear grabaciones de sonido y/o vídeo para subirlas a la red (Chacón y Pérez, 2011). Desde su nacimiento, la integración del *podcast* en el ámbito educativo es más común en el campo de la educación, especialmente en Estados Unidos. (Hsiao y Vieco: 2012). Los *podcasts* también se pueden comparar a los programas de radio o televisión episódicos y que comienzan con los archivos de audio o de vídeo digitales creados en un ordenador. Se pueden compartir estos archivos, subiéndolos a un blog (o servicio de alojamiento de *podcast* gratuito como PodOmatic). Los visitantes tienen varias opciones para consumir contenido: suscribirse a la fuente RSS, escuchar directamente en línea, o descargar manualmente episodios individuales para el consumo fuera de línea (Talandis, 2008). Pero no todo el audio que hay en Internet es un *podcast* y no todos los *podcasts* son simplemente audio. (Fox, 2008). Esto significa que un archivo digitalizado que contiene una canción no sería un *podcast*, puesto que estos más bien se parecerían a mini programas de radio realizados por aficionados de variados temas. Además, últimamente la tecnología permite incluir vídeos, fotografías, gráficos a los *podcasts*, por lo que no serían solamente audio, como veremos más adelante. Los *podcasts* eran originalmente los archivos de audio subidos a Internet para ser descargados en un dispositivo móvil o bien simplemente para ser escuchados directamente desde el ordenador. Una característica importante que hace que el archivo de audio en línea en un *podcast* es la posibilidad de suscripción, para que el suscriptor reciba una alerta cuando un nuevo archivo está disponible y puede incluso tener que descargar automáticamente a un ordenador preparado para escuchar o transferir a un dispositivo móvil. (Fox, 2008).

En la actualidad, existen nuevos tipos de *podcasts* mejorados. El *podcast* mejorado es similar a los tradicionales. Sin embargo, este tipo de herramienta contiene información multimedia, tales como diapositivas, fotografías, imágenes, vídeos cortos y capítulos que ayudan a los usuarios aumentar su percepción sobre el tema. El *vodcast* es una de las últimas innovaciones en el mundo de *podcast*, donde se intercambia el audio del *podcast* tradicional por el vídeo. Por esta razón, es más habitual para ver/ escuchar este tipo de *podcasts* en un ordenador portátil o en una PDA, con pantallas más grandes que los reproductores de MP3. (Fernández, Simo y Sallán, 2009). Los primeros *podcasts* en el mundo nacieron en el año 2004 y el primero en español se creó el 18 de octubre de 2004. (Solano y Amat, 2008). Además, esta herramienta ofrece un elemento más que la tecnología en *streaming* y es que se puede descargar a dispositivos de audio y de vídeo y puede ser compartido, lo que le da un mayor dinamismo y flexibilidad. (Solano y Amat, 2008).

En el ámbito de la educación, ha habido en los últimos años varias iniciativas para integrar los *podcasts* en la educación en general y en la enseñanza de segundas lenguas en particular, especialmente para el inglés (Fernández, Simo y Sallán, 2009). Las universidades estadounidenses realizan *podcasts* con fines didácticos de seminarios, conferencias, etc., que se emiten en la red y que posibilita que los alumnos los escuchen cuando puedan. Ejemplos de universidades americanas que citan Hsiao y Vieco (2012) son: la Universidad Purdue, el Instituto Tecnológico de Massachusetts, la Universidad de California Berkeley o la Universidad de Wisconsin-Madison. Pero estas experiencias no solo se están llevando a cabo en Estados Unidos, también en otros países se está utilizando los *podcasts* con fines educativos y también para el aprendizaje de segundas lenguas como es el caso del College Jogakuin de Osaka en Japón que desde el año 2004 utiliza *podcasts* para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. (Solano y Amat, 2008). Fernández, Simo y Sallán (2009) destacan que la utilidad principal de los *podcasts* en la educación superior continua siendo su capacidad para difundir el contenido de los cursos, pero que el empleo de esta herramienta con otros objetivos no ha sido completamente desarrollado, y todavía hay pocos estudios empíricos centrados en su impacto sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El hecho de que estas grabaciones se puedan escuchar por cualquier persona en cualquier momento solo con tener acceso a Internet y un reproductor de este tipo de archivos - reproductores de MP3, ordenadores portátiles y tabletas, así como muchos de los teléfonos móviles modernos y asistentes digitales personales (PDA)- (McLoughlin, Lee y Chan, 2006) representa una importante ventaja a la hora de aplicar su uso a la clase de lenguas extranjeras y, en este caso, a la de español. Entre las ventajas que ofrece el podcast en un aula de lenguas extranjeras podríamos señalar una recopilación que hacen diferentes autores:

- Interactividad: Esta herramienta permite la participación activa de los estudiantes de lengua extranjera, ya que tienen que buscar el archivo sonoro en la red, pueden hacer comentarios, pueden ver el glosario -en algunos casos- de palabras para aprender nuevo vocabulario. Esto favorece el trabajo colaborativo cuando los estudiantes tienen que realizar partes de una misma tarea, por ejemplo: un programa de radio. (Rodríguez Rodríguez, 2011). También permite mayor contacto entre estudiantes y profesores lo que puede incidir en el aumento de la motivación de los alumnos.
- *Input* más real: se puede ofrecer a los alumnos muestras de lengua más reales y de numerosos temas: desde la actualidad, tecnología, viajes, deportes, cine, etc. (Herrera, 2007) (Thorne y Payne, 2005).
- *Output* de los estudiantes: Los alumnos pueden grabar sus producciones orales de las tareas propuestas en la clase y subirlas a la red como muestras de su output. (Herrera, 2007). Además, de ser una excelente experiencia de aprendizaje para ellos. (Talandis, 2008).
- Creación de contenido académico: El docente puede crear sus archivos sonoros digitalizados sobre temas que se van a abordar en la clase como introducción a una lección, como repaso o como ampliación de los contenidos vistos en la clase. (Herrera, 2007).
- Ritmo de aprendizaje adaptado a las necesidades del alumno: Cada estudiante puede establecer su ritmo de aprendizaje, ya que puede trabajar desde casa en su tiempo libre. Además, puede escuchar el *podcast* las veces que considere necesarias. Esto fomenta la autonomía del alumno. (Rodríguez Rodríguez, 2011).
- Accesibilidad: Se puede acceder a los *podcasts* desde cualquier lugar y momento. Esto favorece su distribución y es más cómodo porque se puede descargar a todos los soportes informáticos: ordenadores portátiles, reproductores de MP3, tabletas, etc. Además, se pueden realizar otras actividades mientras se escucha el *podcast*. (Rodríguez Rodríguez, 2011) y (Solano y Amat, 2008).
- Muestras de lengua de diferentes variantes: Ofrece la posibilidad de darle al alumno diferentes muestras de lengua de las variantes del español. (Rodríguez Rodríguez, 2011).
- Profundización de la información: Esta herramienta sirve de complemento para profundizar sobre diferentes temas con varios recursos multimedia: vídeo, textos, audio, etcétera. (Rodríguez Rodríguez, 2011).
- Reduce la ansiedad: Realizar actividades con *podcast* puede ayudar a aliviar la ansiedad previa a la clase de los estudiantes y disipar sus preocupaciones sobre cuestiones tales como la evaluación. (McLoughlin, Lee y Chan, 2006).
- Mejora la comprensión auditiva y expresión oral: Con la utilización de *podcast* ayuda a la adquisición de una lengua extranjera, especialmente de la destrezas de comprensión auditiva y expresión oral. (Facer, Abdous y Camarena, 2009).

Nos podemos encontrar con cuatro tipos diferentes de *podcast* para la clase de idiomas (Stanley, 2005)<sup>8</sup>:

- El primero de ellos, es el *podcast real*, es decir, aquél que se encuentra disponible en Internet y que no ha sido realizado con fines educativos. La mayor parte de estos recursos son solo adecuados para estudiantes de niveles altos, ya que generalmente están producidos por hablantes nativos.
- *Podcasts* realizados por profesores: Los docentes realizan este tipo de *podcast* especialmente para que sus estudiantes desarrollen la comprensión auditiva, que de otra forma no podría ser trabajada<sup>9</sup>.
- *Podcasts* hechos por los estudiantes: Son creados por los alumnos como trabajo para la clase, en muchos casos para ser escuchados por otros estudiantes. Para realizarlos, los alumnos cuentan con la ayuda del profesor y su objetivo es trabajar la producción oral y la

---

8 Staley en su artículo habla del uso de *podcast* para la clase de inglés y da ejemplos de los tres tipos de páginas de *podcast* que existen para la práctica de esa lengua

9 Ejemplos de ello es la página de *podcast* que tiene la escuela de idiomas sevillana Giralda Center, en las que los profesores actividades con esta herramienta. <http://www.ticele.es/category/podcast/>

comprensión auditiva.

- El último de ellos, es el *podcast* para los profesores: Similar al anterior, en estos *podcasts* los docentes encuentran información metodológica así como de otras cuestiones relacionadas con la enseñanza de idiomas o las tecnologías de la información<sup>10</sup>.

A pesar de que cada vez hay más estudios sobre el uso de las nuevas tecnologías, en general, y del *podcast*, en particular, en el ámbito educativo y en el de la enseñanza de segundas lenguas, existe una brecha entre la teoría relacionada con las buenas prácticas para la educación universitaria y los estudios empíricos sobre *podcasting* (Fernández, Simo y Sallán, 2009). En un estudio realizado por los autores previamente citados<sup>11</sup>, se señala que:

*“El podcasting es una herramienta de gran alcance como complemento a los recursos tradicionales de un curso de segundas lenguas, pero no como un sustituto de ellos. Según los estudiantes, los podcasts, así como el resto de los materiales didácticos se habían combinado para ayudarles a mejorar su aprendizaje”.*

Otros datos interesantes extraídos del estudio de Fernández, Simo y Sallán sobre el uso de *podcast* en el aula es que los estudiantes sienten mayor proximidad con el profesor, ya que al realizar actividades con esta herramienta los alumnos perciben que hay más contacto con los docentes. Las razones de ello dadas por los estudiantes entrevistados indican que “la voz era más agradable y más cercana que los documentos impresos; parte del contenido y el formato de los *podcasts* no era material preestablecido y se puede cambiar de acuerdo con las observaciones y sugerencias que los estudiantes propongan”. El tercer resultado importante del estudio es que en materia didáctica, el uso de los *podcasts* ofrece la posibilidad de que los estudiantes adapten su estilo de aprendizaje puesto que permite que desarrollen sus habilidades y métodos de aprendizaje a partir de dos perspectivas: “*el tipo de material didáctico y la posibilidad de estudiar en cualquier momento en cualquier lugar.*”

Otro punto a destacar del estudio de Fernández, Simo y Sallán (2009) es que muchos de los estudiantes entrevistados prefieren estudiar combinando diferentes herramientas -voz, imágenes, texto, etc.- ya que piensan que esto podría repercutir positivamente en los resultados y en su proceso de aprendizaje. Así, también muchos de los estudiantes encuestados apuntan a que debido a las posibilidades de uso de los *podcasts* en cualquier momento en cualquier lugar “*les permite dedicar más tiempo a sus estudios, haciendo un mejor uso de su tiempo*”. Los autores a tenor de los resultados obtenidos extraen que existe un aumento de la motivación de los estudiantes.

En la educación, parece que los usuarios de esta tecnología son los niños y jóvenes, que son los que más fácilmente se adaptan a los cambios y aceptan el uso de nuevas herramientas más rápidamente. De hecho, son ellos los que con mayor desenvoltura utilizan las redes sociales y los aparatos electrónicos. Solano y Amat (2008) citando a Prensky (2007) indican que debido a los cambios introducidos por la Web 2.0 tenemos que hacer dos clasificaciones entre la población: los “nativos digitales” que son aquellos que están “alfabetizados” en términos tecnológicos, dentro de este grupo nos encontramos a niños y jóvenes que emplean la tecnología de forma continua e intuitiva. El segundo grupo que citan las autoras son los “analfabetos digitales” que son aquellos que cuentan con escaso dominio de la utilización de las herramientas digitales, en muchos casos coincide con el grupo de adultos. El ejemplo que dan, nos parece muy interesante, puesto que a la hora de enseñar en un aula -en este caso de idiomas- el profesor que quiera llevar a clase un *podcast*, tendrá que aprender cómo hacerlo y entender la tecnología. Probablemente, los alumnos ya conocerán esta herramienta o podrían aprender a utilizarla en un lapso de tiempo muy breve, mucho menor que el del profesor.

Hay autores (Sierra, 2006) que demandan cambios en los sistemas educativos para unificar lo que se enseña con aquello que se debería enseñar en la sociedad actual del siglo XXI. Por ello, destaca este autor que se deben integrar más las herramientas de la comunicación, diseño por competencias, la kinestesia, etc. Así pues los *podcasts* parecen cumplir con muchos de estos elementos para ser

---

10 Un ejemplo de este tipo de página sería <http://eledelengua.com/> que ofrece entrevistas y artículos en *podcast* sobre diferentes cuestiones relacionadas con la enseñanza del español como lengua extranjera. Esta página está creada por Francisco Herrera (La Janda International House), María Victoria Castrillejo (Universidad de Göttingen, Alemania), Emilia Conejo (Editorial Difusión) y Lucas Pérez de la Fuente (Universidad de Silesia, Polonia)

11 El estudio fue realizado por los profesores Vicenç Fernández, Pep Simo y José María Sallá de la Universitat Politècnica de Catalunya en el año 2009.

llevados al aula. Es por ello preciso que se creen explotaciones didácticas para el aprendizaje de lenguas de *podcast*. Los beneficios que ofrece el *podcast* con fines educativos son: (adaptado de Solano y Amat, 2008):

- La escucha o visionado del *podcast* se puede repetir tantas veces como el aprendiz necesite o quiera.
- La difusión del *podcast* es muy sencilla, es necesario disponer de una web y de conexión a Internet.
- Están dirigidos a un público muy específico, con unas necesidades concretas.
- Mediante la suscripción a la página, los estudiantes podrán recibir información cuando haya modificaciones en los contenidos. Estas pueden ser realizadas por los estudiantes o el profesor.
- Permite el trabajo colaborativo puesto que se puede editar, además de hacer comentarios.
- Gran diversidad de recursos para la enseñanza: recursos para fomentar el aprendizaje autónomo, grabaciones de las clases, actividades prácticas que se desarrollarán en la clase presencial y grabaciones profesionales.

Aunque en otro artículo Solano junto con Sánchez Vera (2010) indican que si bien los *podcasts* tiene una gran potencialidad en el ámbito educativo, por lo expuesto anteriormente, no es menos cierto que el uso de una nueva herramienta o una nueva tecnología por sí misma no conduce a transformar la enseñanza. Por ello, es necesaria una reflexión pedagógica sobre qué se debe tener en cuenta para la creación y el uso de los *podcasts* en la enseñanza de segundas lenguas y una planificación adecuada.

### Aspectos a tener en cuenta para crear un podcast para la clase

En lo que se refiere a las propuestas didácticas que podemos realizar con los *podcasts*, debemos tener en cuenta una serie de cuestiones previas antes de elaborar una propuesta didáctica. Entre dichas cuestiones tenemos que plantearnos si esta herramienta es adecuada para nuestro contexto educativo (si contamos con los medios técnicos para poder llevarla a cabo) y también ver las características de nuestros estudiantes -edad, manejo de las nuevas tecnologías, necesidades contexto educativo-, además de sus intereses, motivaciones, conocimientos técnicos, conocimientos del idioma, secuenciación dentro de la unidad. (Solano y Amat, 2010). En esta línea también Laaser, Jaskiloff y Rodríguez Becker (2010) apuntan a que debemos pensar en qué medida es adecuada esta herramienta en nuestra clase y también afirman que hay que tener en cuenta la periodicidad con la que la vamos a utilizar (semanal, mensual, por unidad, etc.), sin olvidar las motivaciones e intereses de nuestros alumnos. Después de haber analizado todo lo anterior, podremos pensar en los contenidos que se van a trabajar tanto lingüísticos, gramaticales, léxicos, culturales, fonéticos, sociolingüísticos, pragmáticos, etc., así como el tipo de texto que vamos a tener en el *podcast*. Como ya acabamos de decir, debemos analizar si es adecuado o no el uso de *podcast* en la clase de español como segundo idioma dependiendo de nuestro contexto y de las necesidades de nuestros alumnos. Quizá no sea la mejor herramienta para el aprendizaje de una segunda lengua con alumnos que por su trabajo necesitan español para redactar correos electrónicos exclusivamente, o en un grupo de jubilados con escaso conocimiento de uso de las nuevas tecnologías, o en un país en el que la conexión a Internet sea mala o sea excesivamente cara y no todos nuestros alumnos tengan acceso a ella. Por contra, en contextos con jóvenes universitarios, adolescentes o adultos “alfabetizados tecnológicamente” parece, sin lugar a dudas, un excelente recurso para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Con esta clasificación vemos que tanto los *podcasts* los puede crear el profesor, tanto como los alumnos o personas que son ajenas al centro de enseñanza. Solano y Sánchez (2010) citando a Cabero Almenara (2001) perfilan los puntos que se deben de tener en cuenta a la hora de crear *podcasts* con fines educativos:

- *“El aprendizaje no se encuentra en función del medio, sino fundamentalmente en función de las estrategias didácticas que apliquemos sobre él”.*
- *“Cualquier tipo de medio, desde el más complejo al elemental es simplemente un recurso didáctico, que deberá ser movilizado cuando alcance los objetivos, los contenidos, las características de los estudiantes, en definitiva, cuando el proceso comunicativo en el que nos encontremos inmerso lo justifique”.*
- *“El profesor es el elemento más significativo para concretar el medio dentro de un contexto determinado de enseñanza-aprendizaje.*
- *“Antes de pensar en términos de qué medio vamos a utilizar, hay que pensar para quién, cómo lo vamos a utilizar y qué pretendemos con él”.*
- *“Ningún medio funciona en el vacío, sino que en un contexto complejo y por el que se ve condicionado”.*
- *“El alumno no es un procesador pasivo de información, sino un procesador activo, consciente de la información mediada que le es presentada”.*

- “Los medios por sí solos no provocan cambios significativos ni en la educación en general ni en los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular”.

En resumen, deducimos que la tecnología por sí sola no posibilita que los estudiantes aprendan, sino que es una herramienta más. Por ello, debe haber un trabajo del profesor que lleve el uso de la tecnología en el aula a un paso más allá. Además de analizar los contenidos que se trabajen en la actividad dentro de la programación del curso y los objetivos que se quieren lograr. Si no observamos todas estas cuestiones el aprendizaje no será significativo, puesto que debemos realizar tareas para que los alumnos hagan algo.

Las profesoras de la Universidad de Murcia Solano y Sánchez (2010) comentan los pasos que se debe seguir para crear un *podcast* educativo, basándose en la propuesta de la Universidad de Virginia Occidental. Para estas autoras el proceso de creación de *podcast* se han de seguir cuatro pasos en relación con pedagogía -en este trabajo no tratamos los aspectos técnicos necesarios para elaborar un *podcast*, así que no los abordaremos:

- El primer punto que destacan es que nosotros como profesores reflexionemos sobre si es adecuado introducir esta herramienta en nuestro contexto educativo y cuáles son los objetivos, competencias, contenidos que se van a trabajar, así como el tiempo dedicado a la actividad y la secuenciación dentro de la programación y de la unidad y la procedimiento metodológico y las estrategias que utilizaremos.
- El segundo paso es qué tipo de actividades vamos a realizar y “los componentes didácticos que cada uno de ellos deberán tener para contribuir eficazmente al proceso de enseñanza- aprendizaje”. En este punto señalan las autoras que es cuando se va a diseñar la estructura didáctica y que puede variar dependiendo de los objetivos, características y requisitos de la actividad. En el tercer paso, Solano y Sánchez insisten en que el docente reflexione sobre qué metodología va a emplear.
- En relación tanto con la estrategia didáctica utilizada y las técnicas empleadas (*role play*, debate, etc.).

El último paso es el dedicado a la evaluación, cómo será, qué se va a evaluar (el producto o el proceso o ambos), qué procedimientos vamos a usar. Todos estos pasos suponen tener en cuenta la realidad del proceso de aprendizaje para que consigamos que las actividades que planificamos con *podcasts* tengan éxito y los alumnos aprendan, se motiven, obtengan *input* de la lengua y produzcan textos en la segunda lengua.

### Usos en el aula

Para Fox (2008) los *podcasts* pueden tener muchos usos en el aula de segundas lenguas, en general, y de español en particular, el empleo que esta autora da es el siguiente:

- Escuchar por placer y/o como tarea. En este caso será especialmente para los alumnos más avanzados y motivados, si se hace un seguimiento puede ayudar a mejorar la motivación.
- Escuchar con un glosario, que el docente previamente preparado, ayudaría a hacer el texto más accesible a los niveles más bajos.
- Escuchar un breve fragmento. Muchos de los *podcasts* se dividen en secciones más o menos independientes, que se pueden escuchar independientemente. Esto hace que la tarea sea más manejable para los niveles más bajos.
- Escuchar con una transcripción (preparada por el profesor). Este es un tema controvertido.
- Muchos docentes ven las transcripciones como un obstáculo para el aprendizaje.
- Utilizar una parte como práctica de dictado.
- Como parte de un curso a distancia en la que existe el peligro de confiar demasiado en los textos escritos.

### Tipología de actividades

La siguiente clasificación de tipología de actividades está adaptada de Solano y Amat (2010), puesto que estas autoras hablan de la aplicación de las actividades en un contexto general de educación y solo en relación a la enseñanza de segundas lenguas:

- Entrevistas: Pueden ser formales o informales, realizadas por el profesor o por los alumnos o tomada de la radio o de una página de *podcast*. Si la realizan los alumnos pueden reproducir situaciones reales de la lengua (una entrevista de trabajo, por ejemplo), *role-play* (cada alumno tiene un papel y lo tiene que representar), pueden ejercer de periodistas entrevistando a amigos, profesores o personas en la calle si se encuentran aprendiendo el idioma en contextos de inmersión.
- Contar historias o cuentos: Este tipo de actividades es óptimo para trabajar los relatos y narraciones. Los alumnos pueden crear textos a partir de una frase o pueden cambiar o crear un final a una historia, también pueden contar algún cuento típico de su país o narrar algún hecho importante en su vida o en la de su país. Así también se podrá trabajar la descripción por ejemplo de fotografías, ciudades, museos o del centro de estudios.
- Clase magistral: El profesor puede realizar una grabación sobre un aspecto que se va tratar en la clase o que se ha abordado ya, para que los alumnos se preparen antes de ir a clase o puedan revisarlo cuando tengan alguna duda., sirve como complemento a la clase presencial.
- Grabaciones realizadas durante la clase: Se pueden grabar diferentes momentos de la clase en los que los alumnos estén produciendo oralmente. Especialmente durante debates, role plays, exposiciones, etc.
- Programa de radio: Los alumnos pueden elaborar un pequeño programa de radio en el que hablen de diferentes cuestiones según sus intereses, noticias relacionadas con el centro donde estudian, sobre cultura, deportes, música, etc.
- Exposiciones orales: Los alumnos se pueden grabar en casa una exposición oral sobre un tema previamente establecido, con el fin de reducir el estrés y que se suba a la web de la clase y quede como muestra de lengua para el portafolio del alumno.

Para Laaser, Jaskiloff y Rodríguez Becker (2010) los *podcasts* tienen además una excelente aplicación en la educación a distancia puesto que refuerzan el aprendizaje autónomo y ayudan a establecer vínculos con el profesor mediante los comentarios que se pueden realizar en la página web, lo que facilita el ritmo de aprendizaje y la motivación de los aprendices y en el contexto de las clases presenciales sirve de un óptimo apoyo para reforzar y profundizar los contenidos presentados en el aula. Así aquellos alumnos con menos tiempo o con problemas pueden volver a escuchar en casa la explicación, en el caso de que hagamos *podcast* de creación propia con explicaciones.

Estos mismos autores ofrecen una pequeña guía sobre qué estructura debe tener el *podcast* cuando queremos crear uno. Laaser, Jaskiloff y Rodríguez Becker dividen el *podcast* en cinco partes: introducción, novedades, *feedback*, prevista y cierre divertido. También aconsejan cambiar el formato de presentación del tema (en unos casos informes, entrevistas, etc.) así como introducir diferentes voces e incluir música para darle dinamismo y ritmo a la estructura del *podcast*. Otras de las recomendaciones que aportan es sobre el lenguaje que se debe usar, es mejor construir frases de forma simple, ya que construir frases con muchas frases subordinadas podría mitigar el efecto del mensaje, y siempre es mejor dar el mensaje principal primero. Otro punto interesante que señalan es que se pueden dejar pausas durante el *podcast* para que el oyente pueda tener tiempo para reflexionar o contestar a preguntas. En cuanto al tiempo afirman que no debe ser superior a los diez minutos en ningún caso.

Un ejemplo de estructura de *podcast* adaptado a la enseñanza de segundas lenguas que ofrecen para los profesores es el siguiente:

Tabla 1

Introducción	Novedades	Feedback	Prevista	Cierre divertido
1 minuto	2-3 minutos	2-3 minutos	2-3 minutos	2-3 minutos
- Bienvenida - Introducción de los locutores - Motivación mediante el anuncio de	- Relacionar los temas con el contenido del curso	- Resumen desde la última vez - Felicitaciones por los logros - Comentarios a trabajos enviados	- Resumen del tema actual - Relacionar con otras actividades	- Broma, chiste, historia, canción relacionado con el tema

lo que se puede esperar				
- Indicación de tareas para la semana de entregas				

Laaser, W., Jaskilioff, S. L. y Rodríguez Becker, L. C. (2010): *Podcasting: ¿Un nuevo medio para la Educación a Distancia?* Murcia: RED – Revista de Educación a Distancia.

De la propuesta de Laaser, Jaskilioff y Rodríguez Becker se pueden hacer las modificaciones pertinentes para cuando son los alumnos que deben crear un *podcast* como una tarea. Podría quedar reducido a tres partes: introducción, tema central y cierre, con lo que variaría también el tiempo máximo, reduciéndose a 5 minutos.

Siempre que vayamos a trabajar con cualquier actividad debemos darle al aprendiz la mayor y mejor cantidad de información posible para que pueda llevar a cabo la tarea. Así pues, creemos que es fundamental adjuntar una pequeña ficha con los datos sobre el *podcast*, las actividades de pre-escucha -si fueran necesarias-, las actividades a realizar durante la audición y los ejercicios de después de la audición. Es muy importante explicitar y explicar tanto oralmente por escrito los pasos de la elaboración del *podcast* para que los alumnos puedan llevar a cabo la tarea sin problemas, que se debe incluir siempre una detallada explicación de la actividad y unas instrucciones claras, precisas y bien redactadas.

Así, también los alumnos deberán contar con una plantilla cuando tengan que crear *podcast* como tareas tanto en clase como en casa. En esa plantilla los alumnos tendrán por escrito una pequeña lluvia de ideas para reflexionar antes de ponerse a crear el *podcast*, pero también hay preguntas relacionadas con el proceso de creación, así como con el resultado final. Entre las preguntas que se les hace en el cuestionario están: el tema que van a tratar, cuáles son las ideas principales, cuánto tiempo, cuántas partes las fuentes que van a utilizar para realizarlo, qué tipo de texto van a crear (debate, entrevista, exposición, diálogo, narración, etc.), a quién está dirigido, va a haber otros recursos (como imágenes, música, vídeo, etc.). Este documento nos puede servir a la hora de evaluar el proceso, puesto que el producto lo podríamos evaluar solo con escucharlo. Creemos que es muy importante evaluar tanto el producto como el proceso, especialmente en contextos en los que se evalúa de forma continua.

También nos gustaría hablar de las actividades de post-escucha que se pueden realizar, ya hemos visto que hemos trabajado el texto de los *podcasts* con actividades de pre-escucha y durante la propia audición. Para cerrar el círculo, creemos que es importante que además los alumnos puedan realizar alguna tarea a partir del texto que acaban de oír. Estas podrían ser: escribir una redacción, elaborar otro *podcast*, buscar más información y realizar una exposición o debate –que podría ser grabado o no-, hacer un póster o mural, etc. Con estas actividades que podemos preparar para después de la audición los estudiantes pueden trabajar otras destrezas, por ejemplo: en el caso de elaborar un *podcast* desarrollarán la expresión oral, en el de escribir una redacción la expresión escrita, en el de buscar más información y realizar un exposición la comprensión lectora y la expresión escrita y en el del debate la interacción oral.

## Conclusiones

A modo de conclusión, podemos decir que la utilización de los *podcasts* en el aula de español lengua extranjera es muy nuevo y también puede suponer un cambio importante, ya que los alumnos pueden utilizar este recurso siempre que quieran y dónde quieren, al necesitar solo un dispositivo electrónico (ordenador, tableta, reproductor de MP3, etc.).

Entre los elementos clave como material didáctico podemos señalar que constituyen material auténtico y muestras de habla reales en contextos de habla reales de la lengua meta, en este caso del español. Además, pueden presentar diferentes variedades del español, lo que hace que sea más completo, puesto que el alumno puede estar en contacto con varias variantes del idioma, lo que le ayudará a mejorar su comprensión auditiva al tener mayor cantidad de input, ya que habrá diversos registros (del más formal al más coloquial). Además, se podrán realizar actividades para trabajar los rasgos suprasegmentales del idioma (entonación, ritmo, etc.) y de los segmentales.

La ingente cantidad de temas que se pueden abordar en los *podcasts* los hace muy atractivos y, seguramente, los estudiantes podrán encontrar *podcast* de su interés. Además, permite el aprendizaje cooperativo puesto que los estudiantes pueden realizar partes de una tarea y después ponerlo en común. Así, en el sitio web donde se encuentre el *podcast* puede existir un espacio para la retroalimentación entre el profesor y los estudiantes, donde puedan comentar su experiencia con la actividad, aquellas cosas que les han parecido fáciles, difíciles, interesantes; donde puedan aportar más información sobre el tema que trata el archivo digitalizado. Sin duda, es un elemento esencial para que aumente la motivación de los estudiantes a la hora de trabajar con temas que les interesan y al ser un elemento nuevo e interactivo y puede ofrecer un enfoque diferente al estudio de segundas lenguas.

Aunque principalmente se utiliza para trabajar la destreza de comprensión auditiva, puede utilizarse para desarrollar también la expresión oral con actividades complementarias al archivo digital y las preguntas de comprensión. Los alumnos pueden producir textos orales que a su vez pueden servir para crear otro *podcast*, cuyo contenido variará dependiendo del objetivo buscado en la actividad (pueden realizar entrevistas, exposiciones, comentarios, resúmenes, programas de radio, historias/ cuentos, etc.), y que servirá como otra muestra de lengua más para los compañeros, puesto que se puede subir a la página web donde todos los alumnos tienen acceso. Esto facilita que los estudiantes vean las producciones de sus compañeros y las puedan escuchar y comentar, generando una retroalimentación que va más allá de la de profesor-alumno. La interactividad es un rasgo básico de la Web 2.0 y los *podcasts* lo ofrecen. Así, también, se pueden practicar aspectos fonéticos tales como: la práctica de fonemas, la entonación, la fluidez o el ritmo.

Otra conclusión que nos gustaría señalar es que el trabajo con *podcast* fomenta el trabajo autónomo de los aprendices de lenguas extranjeras en su proceso de aprendizaje, como hemos señalado en la conclusión anterior, el que esta herramienta nos permita trabajar desde cualquier lugar solo con una conexión a Internet y el disponer de un reproductor de este archivos MP3 (ordenador, tableta, teléfono móvil, etc.) hace que el alumno pueda trabajar fuera del aula por su cuenta.

El trabajo con *podcast* puede ayudar a reducir el estrés que producen las actividades de comprensión auditiva. Los aprendices pueden escucharlas tranquilamente en casa y cuantas veces quieran, es decir en un entorno en el que se encuentran más relajados. Además, pueden realizar muchas más que las que las actividades de comprensión auditiva que se hacen en el aula, dándoles más oportunidades de estar expuestos a la lengua meta, esto es especialmente importante para aquellos alumnos que no se encuentran aprendiendo en un contexto de inmersión. Todo ello favorece que aumente su seguridad en sí mismos al reducirse el estrés.

Por último, la enseñanza de segundas lenguas tiene que ir a la par con los recursos que nos ofrecen las nuevas tecnologías, puesto que vivimos en una sociedad en la que las nuevas tecnologías están presentes en la mayor parte de los ámbitos. La enseñanza del siglo XXI debe usar los recursos que están presentes en este siglo. Los profesores tienen que aprovechar los beneficios que ofrecen estas herramientas en sus clases, incorporándolas al aula. No obstante, el *podcast* es una herramienta de gran alcance como complemento a los recursos de los cursos tradicionales, pero no independiente a ellos y el profesor debe analizar el contexto de aprendizaje para ver si es recomendable su uso (por el tipo de alumno, la conexión a Internet, la disponibilidad de medios técnicos, la institución, etc.). Las características de *podcast* aumentan la sensación de contacto permanente entre los estudiantes y los profesores, por lo que se le debe sacar todo el provecho.

## Bibliografía

- Burston, J. (2013): *Mobile-Assisted Language Learning: A selected annotated bibliography of implementation studies 1994-2012*. Disponible en: <http://llt.msu.edu/issues/october2013/burston.pdf>
- Fernández, V., Simo, P. y Sallán, J. M. (2009): *Podcasting: A new technological tool to facilitate good practice in higher education*. Disponible en: <http://www.pebbleweb.co.uk/edinburgh/viewasset.aspx?oid=36076&type=file&webfolioid=9322>
- Fox, A. (2008): *Using podcast in the EFL class*. Disponible en: <http://tesl-ej.org/ej44/a4.html>
- Gallardo Ballester, J. I. (2009): *Uso de wikis para la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares*. Memoria de máster. Disponible en: [http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_iew&gid=115&Itemid=15](http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_iew&gid=115&Itemid=15)
- Herrera, F. (2007): *Podcast, una herramienta Web 2.0 para el aula ELE*. Disponible en:

<http://encuentropractico07.blogspot.com.es/2007/10/podcast-una-herramienta-web-20-para-el.html>

- Herrera, F. (2007): *Web 2.0 y didácticas de lenguas: un punto de encuentro*. Glosas Didácticas Revista Electrónica Internacional. Disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf>
- Hsiao, D. y Vieco, M. (2012): *El podcast bien entendido en curso intensivo es más divertido*. Revista de didáctica español como lengua extranjera Marcoele. Disponible en: [http://marcoele.com/descargas/15/hsiao-vieco\\_podcast.pdf](http://marcoele.com/descargas/15/hsiao-vieco_podcast.pdf)
- Laaser, W., Jaskiloff, S. L. y Rodríguez Becker, L. C. (2010): *Podcasting: ¿Un nuevo medio para la Educación a Distancia?* Murcia: RED Revista de Educación a Distancia 54. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/23/laaser.pdf>
- McLoughlin, C., Lee, M. J. W. y Chan, A. (2008): *Using student generated podcast to foster reflection and metacognition*. Disponible en: [http://www.academia.edu/1035042/Using\\_student-generated\\_podcasts\\_to\\_foster\\_reflection\\_and\\_metacognition](http://www.academia.edu/1035042/Using_student-generated_podcasts_to_foster_reflection_and_metacognition)
- Rodríguez Rodríguez, M. N. (2011): *El podcast: una herramienta didáctica novedosa para E/LE*. Disponible en: <http://admin.sm-ele.com/ArchivosColegios/NuevoELEAdmin/Archivos/ELE/Descargas/Podcastart%C3%A9culo.pdf>
- Siemens, G. (2004): *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital>
- Sierra, K. (2006): *Why does engineering/math/science education in the US suck?* Disponible en: [http://headrush.typepad.com/creating\\_passionate\\_users/2006/11/why\\_does\\_engine.html](http://headrush.typepad.com/creating_passionate_users/2006/11/why_does_engine.html)
- Solano Fernández, I. M. y Amat Muñoz, L. M. (2008): *Integración de podcast en contextos de enseñanza: criterios para el diseño de actividades*. Sevilla: Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. Disponible en: [http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/14623/1/Edutec\\_08\\_SA.pdf](http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/14623/1/Edutec_08_SA.pdf)
- Solano Fernández, I. M. y Sánchez Vera, M. M. (2010): *Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo*. Sevilla: Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n36/10.pdf>
- Talandis, J. (2008): *The Web 2.0 in the classroom: An introduction*. Disponible en: <http://jaltpublications.org/archive/proceedings/2007/E040.pdf>
- Thorne, S. y Payne, J. (2005): *Evolutionary trajectories, Internet-mediated expression, and language education*. San Marcos (Texas): CALICO Journal. Disponible en: <https://calico.org/page.php?id=245>
- Villalba Varona, M. A. (2009): *Recursos de la Web 2.0 para la enseñanza de idiomas*. Disponible en: [http://ced.cele.unam.mx/ciberestrategias/wp-content/uploads/2009/11/villalba\\_web2.pdf](http://ced.cele.unam.mx/ciberestrategias/wp-content/uploads/2009/11/villalba_web2.pdf)
- Yedla, S. (2013): *MALL (Mobile Assited Language Learning): A paradise for English language learners*. Disponible es: <http://eltsjournal.org/wp-content/uploads/2015/05/MALL-A-Paradise-for-English-Language-Learners-Full-Paper-1.pdf>

# Buenas prácticas en la clase de ELE

Adrián Martínez Corral

Universidad Hacettepe (Ankara)

“Hola”, “Buenos días”, “¿Cómo estás?”, “Yo me llamo...”. Con estas palabras, enunciadas en español, suele empezar la primera clase de ELE cuando nos movemos dentro de un enfoque comunicativo. Las reacciones de los estudiantes son diversas y varían desde la repetición entusiasta hasta la timidez propia de aquel que se siente inseguro al ser abordado en una lengua que desconoce. Se logra de esta forma, y dentro de los límites del aula, una inmersión parcial en un contexto comunicativo real en la L2 y una comunicación en la misma. Además, este planteamiento presenta un reto para los estudiantes que contribuye sin duda a mantener la motivación y favorece una cierta solidaridad de grupo y las interacciones de carácter horizontal entre los propios alumnos, quienes se asisten entre ellos frente a la dificultad planteada. Por otro lado, se puede crear una cierta ansiedad en el alumno que llegue a bloquear el aprendizaje y deje atrás a aquellos con más dificultades.

Lo que se pretende poner de relieve con este ejemplo es que no hay un enfoque ni una metodología absolutamente adecuada, excluyente de estrategias alternativas y que no plantee una serie de problemas potenciales. En las siguientes páginas trataremos de abordar los elementos básicos que integran una clase de lengua extranjera y establecer una serie de buenas prácticas que pueden ayudar a hacer el proceso de enseñanza más eficiente y a mantener la motivación de los estudiantes, lo que es sin duda un factor esencial para que la clase resulte exitosa y se logre el objetivo propuesto de alcanzar una competencia comunicativa adecuada al nivel del aprendiente. Lo que aquí se expone fue presentado como un taller con el título “Estrategias específicas y buenas prácticas para la clase de ELE”, dentro del curso de “Recursos y estrategias para la clase de ELE” organizado por la Dirección de Programas Educativos de la Embajada de España en Turquía.

En la primera sección observando los elementos básicos que intervienen en la clase de lengua, esto es, los alumnos, el espacio físico del aula, los materiales y el propio profesor. Los dos primeros, desde nuestra posición de enseñantes, son factores que nos vienen dados y que poco se puede hacer más allá de adaptarse a ellos. Es por ello que centraremos nuestra reflexión en los dos últimos, es decir, en el instructor y su rol en el aula y en los materiales que éste puede preparar para lograr un aprendizaje más efectivo. En la segunda parte las propuestas de índole teórica se ilustrarán con un caso práctico en el que, con la colaboración de estudiantes universitarios durante una sesión, se valoraron diferentes estrategias y acercamientos a la materia a enseñar y se midieron a continuación los resultados de cada uno

de ellos con el objeto de valorar qué prácticas resultan más eficientes. Obviamente el alcance de esta investigación es muy limitado, pues los sujetos de estudio pertenecen a un ámbito muy concreto –el de una universidad pública y dentro de una licenciatura de orientación lingüística, como se explicará más adelante- no siempre extrapolable a otros contextos. A esto hay que sumar lo modesto del planteamiento puesto que el tiempo era escaso y la posibilidad de seguimiento limitada. No obstante sí que creemos que los resultados que se expondrán pueden orientar sobre qué enfoques y tipos de materiales resultan más efectivos para que se produzca el aprendizaje y sin duda invitan a la reflexión sobre nuestra actividad como enseñantes de lengua extranjera. Estas reflexiones serán las que se expongan en el tercer y último apartado de conclusiones.

## 1. Elementos en la clase de ELE

Como hemos mencionado en la introducción, los elementos presentes en una clase de ELE son el aula en sí misma, los estudiantes, el propio docente y los materiales a emplear. Sobre el espacio físico donde se desarrollan las sesiones no comentaremos nada aquí porque poca influencia podemos tener nosotros como instructores sobre ello, más allá de tratar que sea un lugar agradable, con una cierta decoración que remita a motivos hispanos o una distribución del alumnado que facilite la comunicación (e.g. distribución semicircular en la que todos los presentes puedan mirarse a la cara). El grupo también es un factor que nos viene dado y sobre el que no tenemos poder de decisión en cuanto que como profesores no podemos elegir normalmente con qué estudiantes trabajar. Ahora bien, no sólo es posible sino que resulta necesario adaptarse a los requerimientos del grupo y proponer actitudes, dinámicas y materiales apropiados para mantener la motivación y el interés. Sin éstos el aprendizaje y la adquisición parecen imposibles, tal y como formuló uno de los primeros teóricos en el campo de la Adquisición de la Segunda Lengua, Stephen Krashen, quien propone en su hipótesis del filtro afectivo: “la actitud del aprendiente, junto con sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influye positiva o negativamente en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia se ejerce a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico o aducto, elemento a partir del cual se inician los mencionados procesos.”<sup>12</sup> El profesor obviamente tiene por tanto un papel esencial de adaptación que permita un descenso del filtro afectivo y con ello el aprendizaje.

A la hora de analizar la figura del profesor en la clase de lengua extranjera las preguntas se agolpan y es difícil encontrar respuestas unívocas y satisfactorias: ¿Cuál debe ser su rol en la clase? ¿Qué papel debe asumir respecto a los contenidos: proporcionarlos directamente o tratar de favorecer el autoaprendizaje actuando como modelo productor de muestras de lengua? A la hora de presentar contenidos gramaticales, ¿es más eficiente una presentación implícita o explícita de los mismos? ¿Cómo introducir el vocabulario que, a diferencia de las reglas gramaticales, no responde a una sistematización? ¿En qué forma debe dirigirse a los estudiantes: más natural o adaptada al nivel de la clase aun a costa de alejarse de su uso real? ¿Exclusivamente en la lengua meta o explicando conceptos y desarrollando contenidos en una lengua que profesor y alumnado dominen? Para estas preguntas, como hemos mencionado anteriormente, no hay una respuesta unívoca y dependiendo de los factores partícipes en cada caso una determinada estrategia será más apropiada que otra. En las siguientes páginas se ofrecerá un caso concreto y determinado en el que se proponen una serie de técnicas y se evalúan su efectividad. En cualquier caso, lo sí parece evidente para cualquiera con una cierta experiencia en el campo de la enseñanza e independientemente de cuál sea su enfoque y su metodología, es que las funciones primordiales del instructor de lenguas extranjeras dentro del aula han de ser las de:

- a) Motivador del interés: sin un mínimo interés del estudiante en su aprendizaje, que éste se produzca parece del todo imposible. Es el papel del profesor por tanto desarrollarlo y/o mantenerlo si este ya estuviera presente.
- b) Facilitador de contenidos: obviamente el instructor tiene unos conocimientos de la lengua meta de los que el alumno carece, y es por ello que debe transmitirlos. En cuanto la forma más efectiva de hacerlo mucho se puede debatir y se propondrán aquí varios modelos.
- c) Favorecedor del aprendizaje: el instructor ha de emplear todas las técnicas a su alcance para que se produzca la asimilación de los contenidos por parte del aprendiente. Aquí se revisarán algunas de ellas con el objeto de determinar cuáles son más eficaces (al menos en el contexto propuesto).

---

<sup>12</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/hipotesisfiltro.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisfiltro.htm)

Finalmente, y respecto los materiales, tampoco se pretende en estas líneas defender la superioridad absoluta de una tipología determinada sobre otra, pero sí cabe cuestionarse cuáles resultan más eficientes, qué forma de empleo es la más adecuada y, muy especialmente, cómo mejorar un material ya existente. Una vez más, y al igual que los aspectos antes mencionados, trataremos de proponer a partir de nuestra observación una serie de buenas prácticas también en lo referente a los materiales, tanto en lo que toca a su diseño como a su empleo.

## 2. Observación de clase

### 2.1. Clase

Para este taller se procedió durante la primavera de 2015 a la observación de un grupo de 19 estudiantes de la Universidad de Hacettepe, centro público de Ankara. Los participantes eran alumnos de primer año de carrera, de en torno a 18 o 19 años, todos ellos en el Grado de Traducción e Interpretación, con el turco como lengua materna y un nivel de inglés medio-alto (al menos B2) después de un año preparatorio con clases intensivas. En español su nivel era inicial (A1.2) puesto que habían tenido su primer contacto con esta lengua apenas unos meses antes en un curso de 3 horas semanales. En cuanto a factores no manifiestamente constatables se puede señalar una alta motivación dado el carácter optativo de la clase así como una cierta facilidad para el aprendizaje puesto que los participantes procedían en su totalidad de una licenciatura relacionada con las lenguas y habían pasado un exigente examen de inglés para acceder a la misma.

Respecto a los materiales y el contenido de la sesión, durante la clase se trabajó el vocabulario de los alimentos, el “se” impersonal en lo referente a gramática y los contenidos culturales de la comida en España. Se emplearon las páginas 82 a 85 de la unidad 7 del manual *Aula internacional 1, Nueva edición* (editorial Difusión) para presentar el vocabulario, la página 130 del libro *Español en marcha, Nivel básico* (editorial SGEL) para introducir el contenido gramatical, y otro tipo de materiales auxiliares de elaboración propia. Este tema arranca con una página doble en la que, y obviamente junto al índice de contenidos a trabajar en la unidad, se muestra la una mesa con una serie de alimentos típicos españoles y sus nombres listados en un lateral de la imagen (tortilla, croquetas, gambas, chorizo, etc.). En la siguiente página encontramos una imagen reproduciendo el menú de un restaurante de bocadillos con fotografías de los mismos y los ingredientes a continuación. Bajo la imagen hay una tabla en la que se insta a los estudiantes a clasificar los alimentos según su tipología en frutas y verduras, carnes, pescados, etc. Finalmente, ya en la siguiente página, otro ejercicio pide a los estudiantes que creen su propio bocadillo listando en el espacio asignado los ingredientes. Por último, para el contenido gramatical de la sesión, se empleó una actividad del libro *Español en marcha* en la que había que con la ayuda de una pista de audio se trataba de completar huecos con vocabulario de una receta de paella en la que se da entrada profusamente al “se” impersonal. La página se completa con otra actividad en la que con dibujos se presenta el vocabulario de verbos de cocina y uno más en el que se han de completar huecos con dichos verbos empleando el recién aprendido “se”.

Para afrontar esta sesión y evaluar la efectividad de diversas estrategias y tipología de materiales, se decidió dividir a la clase en dos grupos de 8 y 11 estudiantes respectivamente y abordar el mismo contenido de dos formas diferentes: una más tradicional, con traducción del vocabulario al turco o inglés y explicaciones gramaticales explícitas siguiendo paso a paso los materiales antes descritos, mientras que en otra se intenta un enfoque más inductivo, sin traducciones de palabras problemáticas y sin explicaciones explícitas. En la primera de las sesiones, de unos cincuenta minutos, se comenzó con la página de presentación del vocabulario y se fueron señalando los alimentos mientras los estudiantes trataban de asociarlos con las palabras escritas al margen de la página y a continuación se traducían al turco. El segundo ejercicio de vocabulario, el del menú de bocadillos y la clasificación de los alimentos según su tipología, se realizó de forma individual, en el libro y se corrigió de viva voz. Finalmente se concluyó la parte dedicada específicamente al vocabulario con un ejercicio en el que cada uno de los estudiantes creaba su propio bocadillo y le daba un nombre, según las instrucciones propuestas en el propio libro.

Por el contrario, con el segundo grupo, se intentó un enfoque más dinámico e intuitivo utilizando los mismos materiales y añadiendo alguna ficha de elaboración propia. Se emplearon diversas técnicas tratando de que en la mente de los alumnos se formaran

asociaciones y se produjera una retención más eficiente del vocabulario. Para ello se trató de insertar los términos presentados en una historia marco señalándolos a medida que iban apareciendo y con profusión de mímica y gestualidad para aclarar su significado. En la historia marco el humor tenía un papel esencial y también se daba entrada a numerosos referentes locales.

La segunda actividad, el ejercicio de clasificación del vocabulario por tipos de alimentos, se conduce en la primera parte de la misma manera en ambos grupos con la diferencia que en el segundo, en lugar de escribir y clasificar los ingredientes en sus libros, los estudiantes lo hacen en la pizarra, divididos por grupos a los que se ha asignado un rotulador de un color diferente y en una dinámica de competición para ver qué grupo puede añadir más sustantivos de comida a los que aparecen en el libro. Este planteamiento crea un efecto un tanto caótico al agolparse todos los participantes en el espacio reducido de la pizarra, pero al mismo tiempo fomenta la participación y el interés en cuanto que los estudiantes toman parte activa incluso en lo físico por el hecho de estar de pie. Finalmente, y al igual que en el otro grupo, serán los propios participantes quienes creen su bocadillo, pero esta vez lo harán en grupos de unas cuatro personas y no en el libro sino en una ficha proporcionada a tal efecto en la que tienen que describir su creación, darle un título y dibujarla (Figura 1). Además, en este caso su elaboración culinaria tendrá un destinatario concreto que aparece al reverso de la ficha explicando sus gustos y preferencias (mucha carne o vegetariano, sofisticado o más bien vulgar, grasiento o ligero, etc.). Los supuestos comensales no son personas anónimas sino conocidos actores, músicos y presentadores de televisión de la escena turca acompañados de Enrique Iglesias, que en ese momento era muy popular en toda Turquía (Figura 1).



Figura 1

En la segunda parte de cada una de las sesiones, la dedicada a la explicación del contenido gramatical, se comienza con un audio de una receta en el que se han de rellenar los huecos con los ingredientes listados junto a ella. El instructor escribe mientras tanto las estructuras que aparecen con “se” impersonal en la pizarra (“se cortan”, “se pelan”, “se añade”, etc.). A continuación, con el primer grupo se llama la atención de los estudiantes sobre esta estructura y se les pide una posible explicación de sus usos y de cómo se forma. Tras llegar los propios participantes a una conclusión se refuerza con una explicación explícita de su carácter impersonal y de su formación mediante la partícula “se” seguida de un verbo en tercera persona del singular o plural de acuerdo con lo que siga. Por el contrario, con el segundo de los grupos, la explicación no es tan explícita sino que se deja que los estudiantes lo infieran tras marcas con rotuladores de colores los aspectos claves de esta estructura gramatical: el “se”, la forma del verbo en singular o plural y la concordancia de éste con el sujeto (figura 3). Sin embargo no se hace énfasis explícito en cómo se forma ni en su empleo para expresar impersonalidad, sino que simplemente se pregunta que quién realiza esa acción (cortar, pelar, lavar, etc.) y se señala que no se sabe encogiéndose de hombros.

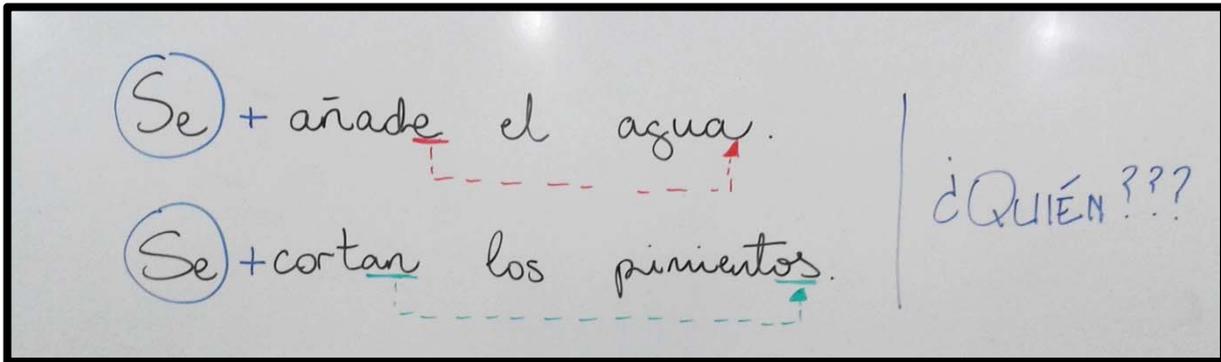


Figura 2

Se culmina la explicación con un ejercicio de escritura de recetas pero ya no en el cuaderno sino en una ficha proporcionada a tal efecto en la que se reproduce un mapa de Turquía y se pide que el plato descrito se asocie a una determinada región poniéndoles como ejemplo el famoso *iskender* de Bursa (Figura 3). Con este último ejercicio se cierra la explicación y se procede a la evaluación de los resultados mediante un pequeño test.



Figura 3

## 2.2. Resultados

Al objeto de medir la eficiencia de cada una de las sesiones y del tipo de técnicas empleadas, se procedió a facilitar a los participantes un breve test tras la finalización de las mismas. Éste constaba de cuatro preguntas:

- Traducción directa del inglés al español de diez de las palabras presentadas en la introducción del tema.
- Una pregunta libre de vocabulario en la que tenían que escribir tantas palabras como recordaran relacionadas con la comida. Con esto se trataba de medir tanto su retentiva como la corrección al reproducir los vocablos.
- Pregunta de huecos en la que debían completar el texto de una receta con los verbos propuestos y “se” impersonal.
- Redacción de un breve texto explicando con “se” impersonal y en dos o tres de frases qué se hace en Turquía durante el *Şeker Bayramı*, una fiesta religiosa tras la finalización del mes de Ramadán.

En la primera de las pruebas (figura 4), la de traducción directa del vocabulario, los índices de corrección son ligeramente superiores en el segundo grupo (6'54 de media de palabras correctamente traducidas frente a 5'75), los de incorrección menores (1'6 frente a 2) y también menor el número de palabras dejadas sin respuesta (2'71 frente a 2). Sin embargo, en el aspecto de vocabulario, la segunda

de las pruebas llama mucho más la atención (figura 5). En ella se mide la capacidad de retentiva de los participantes y su nivel de corrección al pedirles una lista libre del vocabulario que recuerdan. Pues bien, en el segundo grupo la media de palabras escritas es de 16'86 (14'36 de ellas correctamente, 2'5 incorrectamente), mientras que en el primero topamos con una media de tan sólo 6'49 palabras (5'16 correctas, 1'33 incorrectas). Estos resultados muestran claramente un porcentaje más o menos similar de errores respecto al total de palabras pero un índice mucho mayor de retención en el segundo grupo.

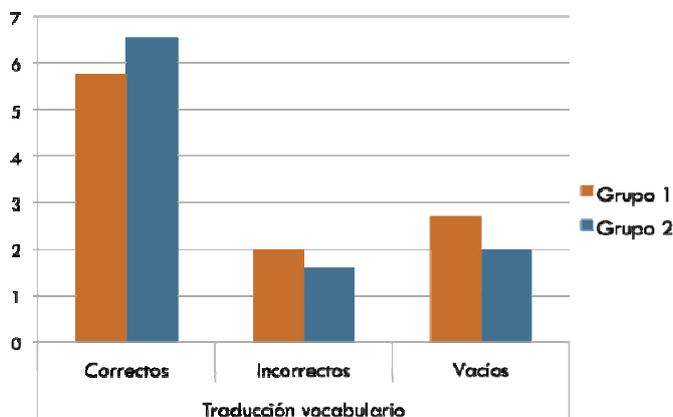


Figura 4

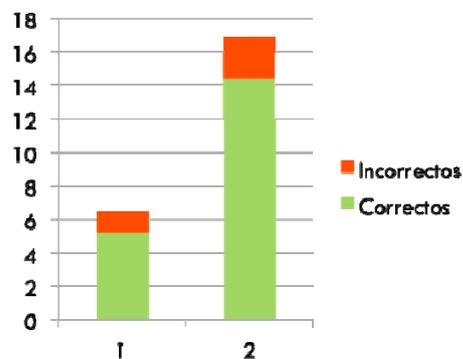


Figura 5

Los resultados de la parte de vocabulario muestran un mayor porcentaje de éxito en el grupo segundo, es decir, en aquel que se favorece una metodología implícita e intuitiva frente a un acercamiento más explícito en el primero. Sin embargo esto no se repite en el caso de las pruebas destinadas a medir el grado de asimilación de la estructura gramatical expuesta. Así, en la prueba de huecos, encontramos una media de respuestas correctas de 3'68 en el primero frente a tan sólo un 2'45 en el caso del segundo grupo. Algo parecido ocurre el caso del texto, puesto que puntuándolos de acuerdo con su extensión y corrección entre 0 y 1 encontramos una puntuación media de 0'66 en el primero frente al 0'54 del segundo (Figura 6). Estos datos muestran por tanto que el desempeño en ambos grupos es dispar y que, pese a posibles fallos de diseño en este pequeño experimento, la tendencia es clara: aquellos participantes presentados con el vocabulario de una forma implícita y contextualizada logran una mayor retentiva mientras que en el caso de la gramática la instrucción explícita produce mejores resultados.

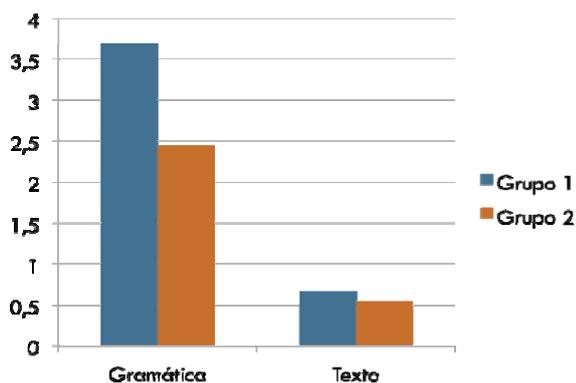


Figura 6

### 3. Conclusiones

Antes de proceder a un análisis más detallado de los datos, es necesario señalar que somos plenamente conscientes de las limitaciones de este estudio dada su corta duración, su escaso número de participantes y la imposibilidad de un seguimiento en las siguientes sesiones. Es por ello que lo que se exponga a continuación no pretende ser determinante ni sentar unos principios absolutos sobre formas de conducir una clase de lengua extranjera. No obstante, sí que creemos que del estudio se pueden extraer unas guías de actuación en nuestro trabajo como instructores y que se apunta hacia la confirmación empírica de una serie de ideas sobre cómo realizar una actividad docente más efectiva ya intuitas durante años de experiencia en el aula.

Hemos visto en la sección anterior que en la parte del vocabulario el segundo grupo muestra un desempeño mucho mejor que el primero. Estos resultados sugieren que la creación de asociaciones mentales que ligen los nuevos vocablos a imágenes, historias, chistes o gestos favorece enormemente la retención de los mismos frente a la mera traducción o explicación de su significado mostrando una imagen del objeto en cuestión. Esta afirmación resulta una obviedad para cualquiera con una mínima experiencia como enseñante (o como aprendiz), si bien la dificultad de este aspecto reside en qué estrategias específicas podemos emplear para que lograr este objetivo. Algunas de las técnicas empleadas que parecen haber dado buen resultado y que ya se mencionaron en el apartado anterior son:

- **Contextualización:** se van insertando los nombres de los alimentos en el marco de una historia narrada por el instructor con vocabulario muy básico y gran ayuda de la gestualidad. El marco en el que se inserta el vocabulario en este caso es el de una persona que, en extremo hambrienta y tras abrir la nevera para descubrir que está absolutamente vacía, se lanza a la calle a buscar comida en bares y restaurantes, supermercados, llamando a casas particulares de familiares o desconocidos, etc.
- **Mímica:** se representa con mímica la ingesta de determinados alimentos tal y como una loncha de jamón o la cabeza de una gamba. Los estudiantes a continuación eligen la palabra correcta para el plato representado de la lista al lado de la página dejándose guiar por su intuición y/o recurriendo a un diccionario.
- **Refuerzo positivo:** cuando los estudiantes dan con la palabra con la correcta se les anima efusivamente con por ejemplo un sonoro “Bravo” o un choque de palmas. A su vez, cuando se produce un error se minimiza mediante el humor reproduciendo el sonido de una sirena, lo que siempre tiene un efecto cómico.
- **Referencias culturales al ámbito local:** se tratan de establecer conexiones entre el contenido presentado y el contexto en el que se desarrolla la clase. Así por ejemplo se dice que en Turquía no hay jamón ni chorizo de cerdo, o se juega con el choque cultural al reproducir con mímica el acto de comer la cabeza de una gamba, práctica que llama considerablemente la atención de los estudiantes turcos.
- **Humor:** se trata de producir un efecto cómico por cuantos medios sea posible. Así por ejemplo se finge una indigestión que obliga a comer lechuga o se pretende ebriedad tras beber vino y cerveza.

En la parte de contenidos gramaticales sin embargo el panorama es diferente. En este caso es el grupo número uno, aquel al que se presentan las estructuras de un modo más explícito y con un discurso propiamente metalingüístico, el que muestra mejores resultados en el test. Esto puede apuntar hacia una serie de praxis que resulten más eficientes en este aspecto y que son:

- **Posible presentación explícita de los contenidos gramaticales:** esto no supone una apuesta unívoca y extensible a todas las situaciones por la enseñanza de la gramática de una forma explícita, pero sí que parece necesaria una des-estigmatización de esta forma de abordar los contenidos gramaticales. En este caso de aprendientes adultos y con un cierto bagaje de formación lingüística, y con todas las precauciones dadas las limitaciones del estudio y señaladas con anterioridad, sí parece constatable que un abordaje más explícito y menos implícito parece ofrecer un mejor rendimiento. A los datos resultantes de la prueba hay que añadir la impresión generalizada (y obviamente subjetiva) de los estudiantes, que al ser preguntados afirmaban sentirse mucho más seguros en sus conocimientos cuando se trataba explícitamente una determinada estructura. Obviamente, y aceptando la

distinción clásica entre aprendizaje y adquisición<sup>13</sup>, el conocimiento consciente de las reglas no implica que la estructura que regulan se haya adquirido e incorporado a la interlengua del aprendiente, pero sí que parece claro que pueden ayudar en este proceso y por ello su enseñanza explícita no se debe descartar de antemano.

- Posibilidad de recurso a la propia lengua del estudiante (o a una de conocimiento mutuo entre alumno y profesor) para aclarar contenidos: al igual que la explicación explícita de reglas gramáticas, se ha proscrito parcialmente en muchos de los modernos enfoques comunicativos. Si bien esta estrategia no parece productiva en el caso del vocabulario, tal y como se ha observado anteriormente, cuando se trata de gramática no parece contraproducente emplear puntualmente una lengua compartida por instructor y estudiantes. Obviamente esto no implica que la clase se conduzca en el idioma nativo del alumnado, sino que nos referimos a su uso ocasional para aclaraciones específicas o señalar las similitudes entre ambas lenguas tratando de favorecer una transferencia positiva entre ellas.
- Estrategias inductivas: el hecho de que la gramática se pueda abordar explícitamente no significa que se haya de proporcionar una serie de reglas al estudiante en un sentido unidireccional desde el docente hacia el alumno. Por el contrario creemos firmemente que la propia explicación de la gramática se puede enmarcar en un contexto comunicativo en el que el profesor, mediante las muestras apropiadas de lengua y el realce de las estructuras a trabajar, dirija la atención de los estudiantes hacia éstas y favorezca procesos inductivos para dar con las reglas que rigen determinadas estructuras. De esta forma se logra una participación activa en el propio aprendizaje y se plantea la explicación como un reto, lo que sin duda contribuye a mantener el interés y motivación del aprendiente.

De todo lo expuesto anteriormente y de entre los factores constitutivos de una clase de lengua señalados en la introducción sobre los que sí que es posible ejercer una influencia –nuestra propia actividad como enseñantes y los materiales que nosotros creamos– podemos concluir con una serie de buenas prácticas. Por lo observado en la sesión descrita y en lo referente al papel del instructor, son dos sus principales tareas:

- Mantener o crear la motivación: si ésta no está presente en alguna medida parece altamente improbable que se produzca el aprendizaje que desencadene el proceso de adquisición. Algunas de las prácticas que pueden espolear la motivación en el aula son:
  - Clase como espectáculo: dentro del aula el instructor actúa y anima a los estudiantes a que participen con él o ella de la actuación. En la sesión descrita se ha observado con el empleo de la mímica, la representación de las historias marco en las que se insertaba el vocabulario y, muy especialmente, el empleo del humor.
  - Contextualización del contenido: tratar de enmarcar los contenidos en una línea argumental. Esto como se ha demostrado resulta particularmente útil para favorecer la retención del vocabulario, pero también mantiene la motivación del estudiante, especialmente cuando la historia presenta toques humorísticos o aparece de forma recurrente a lo largo de la sesión.
  - Atención a las necesidades individuales del estudiante: esto es especialmente relevante a la hora de afrontar el error o de transmitir refuerzos positivos. En la sesión comentada se ha optado por el humor, mediante el uso de onomatopeyas (la de una sirena en concreto) o de melodía de concurso televisivo cuando el concursante yerra una respuesta. Lo opuesto se hace en caso de que la respuesta correcta: un sonoro “Bravo” o unos pulgares arriba dan al estudiante confianza y seguridad en sus propias producciones.
- Guiar el autoaprendizaje de los estudiantes: una vez presente la motivación, la otra gran misión del instructor en la clase de lengua extranjera es la de proporcionar los contenidos para que se produzca el aprendizaje. Esto se puede realizar básicamente de dos formas, ambas plenamente válidas y de hecho complementarias:
  - Proponiendo muestras de lengua y dirigiendo la atención del aprendiente hacia los contenidos y estructuras a adquirir. Esto es lo que se ha conocido en la literatura anglosajona como *Focus on form* o atención a la forma. Estas estrategias

---

<sup>13</sup> Nos remitimos aquí también a la propuesta de Krashen, quien entiende por aprendizaje el conocimiento explícito de reglas y estructuras y por adquisición el proceso natural e inconsciente que ocurre en las interacciones comunicativas en la L2. Sobre si el aprendizaje conduce a la adquisición no entraré aquí, aunque como se desprende del texto mi postura es que sí puede suponer un primer paso hacia ella.

prestan una atención explícita a los contenidos gramaticales, pero también favorecen a su vez el empleo de las metodologías inductivas que antes se señalaban y que parecían producir resultados positivos.

- o Tratando de establecer interacciones comunicativas con los aprendientes y entre ellos mismos. En este caso la prioridad es la transmisión de significado, por lo que se conoce como *Focus on meaning* o atención al significado, entendiendo que es la interacción comunicativa la que funciona como verdadero motor de la adquisición de la L2. En la sesión presentada esta estrategia se ha podido observar por ejemplo en la inserción del vocabulario en una narrativa o en la presentación de las creaciones culinarias de los estudiantes.

En cuanto a los materiales se han ofrecido también una serie de alternativas complementarias al manual. Los aspectos que creemos han resultado más exitosos y contribuido en mayor medida al éxito de la sesión son:

- Visualmente atractivos: se ha observado en las sesiones presentadas una mayor participación e interés en el segundo grupo, es decir, en aquellos a quienes se presentaba unos materiales estéticamente más cuidados, con profusión de imágenes, tipografía agradable, etc. Así por ejemplo los bocadillos descritos en la segunda parte de la sección y las recetas presentadas eran a todas luces mucho más elaboradas.
- Estructura progresiva: de mayor control en la producción a producciones en las que se empleen las estructuras y el vocabulario presentado más libremente. Este aspecto se implementó en ambos grupos.
- Inclusión de elementos humorísticos: la participación y el interés se incrementa o se mantiene en mucha mayor medida cuando el humor está presente. Esto se ha observado en los ejercicios de vocabulario y en los resultados posteriores en el examen.
- Referentes cercanos a los estudiantes: al igual que el humor el empleo de personalidades cercanas o referentes locales da lugar a mayores índices de participación e interés.
- Muestras de lengua que favorezcan la reflexión del estudiante: esto ya se ha comentado anteriormente y se refiere, especialmente en lo que a presentación de estructuras gramaticales respecta, al uso de técnicas inductivas que demanden una participación activa del estudiante y una reflexión propia para la comprensión y aprendizaje del contenido.

Estas han sido por tanto algunas de las reflexiones extraídas de las sesiones observadas. A partir de una clase concreta en la que se han empleado metodologías y estrategias divergentes, se ha tratado de observar cuáles de ellas resultaban más eficientes y favorecían el aprendizaje en el contexto concreto observado. A la luz de los resultados obtenidos se ha intentado listar una serie de buenas prácticas, especialmente en lo referente a aquellos aspectos de la clase en los que sí que podemos ejercer una influencia directa: el de nuestro papel como instructores y el de los materiales que nosotros mismos elaboramos.

## Bibliografía

- Castro Viúdez, F. (et al.), *Español en Marcha 1: curso de español como lengua extranjera*, SGEL, Madrid 2007
- Corpas, J. (et al.), *Aula internacional 1. Libro del alumno*, Difusión, Barcelona, 2011
- Doughty, C., Williams, J. (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998
- Krashen, S., *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981
- Van Patten, B., Williams, Jessica (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*, Routledge, Nueva York, 2008

# El tratamiento de lenguaje malsonante en la enseñanza de ELE para estudiantes turcos

Tomás Díaz Lima

Istanbul Aydın University

## RESUMEN

El presente estudio propone un acercamiento al tipo de percepción que pueden tener los hablantes no nativos de un idioma respecto a las expresiones malsonantes de una lengua extranjera, identificando un comportamiento elusivo de subtituladores no profesionales en formatos audiovisuales. Al traducir palabrotas del español al turco, estos utilizan técnicas de atenuación para obtener una “traducción suavizada” de este lenguaje. El motivo principal que parece explicar este comportamiento, se sitúa en los valores socioculturales de determinadas sociedades con tendencias conservadoras, como el caso de la cultura turca condicionada por la tradición religiosa. A esto, se añade la dificultad que entraña la traducción de expresiones malsonantes pertenecientes al registro coloquial del lenguaje donde la sociopragmática lingüística justifica la existencia de un significado y uso de una palabrota en concreto, la cual puede estar condicionada por un contexto específico. Las palabrotas son clasificadas como “emotion words”, ya que poseen una carga emocional que permite expresar sentimientos de manera única en comparación con otro tipo de palabras. De ahí su dificultad de conocimiento y uso por parte de los participantes analizados, al tratarse de elementos que no han aprendido en su lengua materna de forma natural. A partir de aquí, se pretende comprobar si existe una misma fuerza de ilocución de palabrotas en español y turco para los participantes, y si existe alguna diferencia entre ambos sexos en relación al tratamiento de este tipo de lenguaje. Debido a la falta de dedicación sobre este tema en el aula de idiomas, este trabajo concluye con la proposición de incorporar el tratamiento de este tipo de contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que favorezca la adquisición de una mayor competencia pragmalingüística del español.

## INTRODUCCIÓN

El principal motivo que justifica la investigación propuesta, deriva de la identificación de una escasez notable en la metodología y herramientas necesarias para el correcto tratamiento de las palabrotas en la enseñanza de español como lengua extranjera. Sirva por lo tanto este texto como recomendación para establecer una propuesta que analice las necesidades que puedan existir sobre la incorporación de este aspecto lingüístico relacionado con expresiones malsonantes, en el aula español como lengua extranjera. Para ello, es aconsejable proporcionar a los estudiantes unos medios adecuados que favorezcan el conocimiento de las diferencias culturales entre el español y el

turco, a la hora de traducir expresiones malsonantes dentro del lenguaje coloquial en español caracterizadas por sus connotaciones sociopragmáticas. Con la provisión de este tipo de material, se podría contribuir a que los estudiantes conozcan algunos aspectos fundamentales referentes al lenguaje malsonante de los hispanohablantes, como su significado, usos socioculturales y las posibles aplicaciones prácticas.

Para el tratamiento de esta problemática, se cuenta con un grupo de informantes de los que se pudieron extraer los datos necesarios con los que trabajar en esta investigación. Este grupo de informantes, cursan la asignatura de contenido sociocultural titulada *Türkiye-İspanya İlişkileri* (Relaciones Turquía - España) que pertenece al segundo curso de la titulación oficial universitaria de Traducción Aplicada turco-español de la Universidad Aydın de Estambul (Turquía). En esta asignatura, se trata de involucrar al estudiante en el aspecto sociocultural que rodea al idioma español, con la intención de simular una situación de inmersión lingüística.

En favor de contribuir a alcanzar la propuesta anterior, añadiendo materiales adecuados al aula de ELE para el tratamiento de palabrotas, se podría concretar específicamente con una proposición de incorporar algunas actividades de carácter didáctico dentro del material de contenido sociocultural en el programa académico correspondiente. Este material, que se podría diseñar para cursos similares a la ya citada asignatura en la que se enmarca el grupo meta objeto de nuestro estudio, podría tener una intención final orientada a la asimilación del significado y usos de las palabrotas en español desde el punto de vista sociopragmático. Una vez puesta en marcha esta propuesta, resultaría muy útil una continuación del presente estudio en el que se pudiera evaluar si la producción propia que harían a posteriori los estudiantes de las traducciones de palabrotas que se les propongan del turco al español, guardarían relación con las observadas en la traducción de subtítulos de la película *La noche de los girasoles* (2006), la cual sirve para identificar ese comportamiento elusivo por parte de los subtituladores turcos en la traducción del lenguaje malsonante. Estos nuevos datos podrían mostrar si el condicionamiento cultural es ineludible o no a la hora de realizar traducciones de palabrotas, pudiendo incurrir nuevamente en un comportamiento elusivo como el observado en la traducción de estos elementos en los subtítulos de la película citada anteriormente.

Para comenzar el estudio, se debe definir lo que es un insulto con finalidades de uso negativo y lo que es una palabrota con connotaciones positivas y conocer las diferencias que puedan existir entre las distintas acepciones que puede tener esa palabra o expresión, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera objeto de estudio. Una vez establecida la aclaración del significado, debemos ser conscientes del interés que suscita este aspecto lingüístico para los aprendientes de español en general así como de cualquier otra LE. Estos, utilizarán dichas expresiones de manera más o menos apropiada en función del dominio idiomático, entre otros factores, desde etapas muy tempranas del aprendizaje con una rápida incorporación en sus registros. Se trata de enfatizar el mensaje dentro de un lenguaje coloquial, con el objetivo de alcanzar cierta naturalidad en el uso del idioma que le proporcione mayor sensación de integración en el colectivo idiomático que las utiliza: “Las palabrotas, con la repetición permanente pierden su fuerza ilocutoria y se transforman en una muletilla que caracteriza el discurso como signo de pertenencia a un grupo” (Ainciburu, 2004).

El problema lo encontramos cuando la asimilación de esas palabrotas no se hace de manera propia a la sensibilidad e intencionalidad de su significado, considerándose de manera alejada al propio sentimiento de producción lingüística debido al contraste cultural del aprendiente que conlleva una falta de identificación de esas expresiones con las de su lengua materna. Como resultado de esta falta de apropiación del idioma que se está hablando, se puede producir una frecuencia excesiva de uso y/o una utilización incorrecta de las mencionadas expresiones malsonantes, en relación con el contexto coyuntural. Y es que es muy habitual que los alumnos de ELE, sobre todo adolescentes, abusen de este tipo de expresiones una vez que las han aprendido, llegando a resultar su uso desproporcionado incluso para un nativo hispanohablante. Aquí radica la importancia del objeto de este estudio y su posterior propuesta de aplicación para contribuir a evitar los posibles malos usos que se mencionan, por parte de los aprendientes de español en un futuro. Así, se podría favorecer que los estudiantes tengan los materiales y herramientas adecuadas para que puedan hacer un uso correcto de este tipo de lenguaje y saber reconocerlo en sus connotaciones positivas o negativas, más o menos en el modo que lo hacen los propios nativos, intentando evitar posibles malentendidos derivados de las diferencias culturales.

De esta manera, con la identificación de las diferencias de traducción que se extraen de la película referida y su posterior análisis, se pretende exponer cómo difiere el tratamiento del lenguaje malsonante que se hace desde el punto de vista de la cultura turca, de la española. Así, la cultura turca es un ejemplo muy distante en la utilización del lenguaje malsonante con respecto a la española ya que la

primera se caracteriza por el uso de expresiones más suaves en el lenguaje coloquial para expresar sorpresa, indignación, órdenes, enfado, etc., a diferencia de la segunda que imprime cierta naturalidad en la excesiva utilización de las citadas expresiones.

## MATERIALES Y MÉTODOS

El diseño del presente estudio se dividió en dos partes. Por un lado, la elaboración de un corpus que recogió un triple análisis comparativo entre las palabrotas en español de la versión original de la película española *La noche de los girasoles* (2006), con su “traducción suavizada” a la versión subtitulada por aficionados en idioma turco y por último con su traducción inversa de esa “traducción suavizada” al español. De esta manera, fue posible ser más adherentes a las hipótesis de la falta de correspondencia de la traducción inversa con la traducción inicial y la “traducción suavizada”, con gran cantidad de atenuaciones de palabrotas en relación al condicionamiento del contexto.

Por otra parte, se puso a disposición del grupo de informantes aprendientes de ELE que conformaron los participantes, este tipo de elementos lingüísticos para averiguar la percepción que tenían de ellos abordando así una hipótesis de la existencia de una mayor fuerza de ilocución que tienen las palabrotas en LM. También se establecieron unas herramientas de sondeo para tantear el alcance de estos registros y sus diferencias cuantitativas y cualitativas de uso entre los miembros masculinos y femeninos del grupo de participantes. Para ello, se diseñó como material un cuestionario previo y otro posterior a la visualización de la citada película. Además se indagó en la aceptación de la “traducción suavizada” por parte de los estudiantes turcos, como un modelo válido. Con ello, se pudo relacionar otra hipótesis según las necesidades de incorporar este contenido al aspecto sociocultural de las clases de español, en la que a pesar de conocer el significado y usos de las palabrotas y expresiones malsonantes, los hablantes no nativos de español de origen turco realizan traducciones suavizadas de palabrotas debido al condicionamiento de su herencia cultural.

Esta investigación se encuadra en el tipo exploratorio ya que, al no existir estudios previos que describan cómo es la percepción de las palabrotas por parte de los aprendientes de español con el turco como L1, queda justificado este estudio. Con el análisis de este fenómeno sociolingüístico, como es el condicionamiento cultural a la hora de traducir palabrotas españolas por parte de hablantes nativos turcos pertenecientes a un mismo grupo social y cultural, nos acercamos de una manera muy específica a este campo de estudio.

Se elaboró y analizó un corpus escrito, que recoge las palabrotas de la versión original de la película *La noche de los girasoles* (2006) en español, su traducción al turco en subtítulos realizados por aficionados y su traducción inversa. En relación a este corpus, se define como un estudio empírico destinado a analizar y describir los procesos de transformación de las palabrotas a la hora de ser traducidas de un idioma a otro. Para ello se tuvo en cuenta la competencia sociopragmática de los traductores que subtitularon los diálogos de la citada película.

A través de un proceso inductivo y a partir de la anteriormente referenciada observación del fenómeno elusivo en la traducción de palabrotas, se propuso utilizar una metodología de carácter menos cuantitativa y más cualitativa. El fin fue clasificar las palabrotas según el grado de agresividad y comprobar cómo y cuántas veces se hizo una “traducción suavizada” o de una manera más fuerte y ajustada a la realidad de la versión original.

La temporalización de este estudio se realizó en un corte transversal encuadrado dentro de los 4 últimos meses del curso escolar universitario 2014/2015 (entre febrero y mayo de 2015), en Turquía. Coincidió con el segundo semestre, antes de la realización de los exámenes finales de los estudiantes universitarios turcos del último curso de la titulación de Traducción Aplicada turco-español de la Universidad Aydin de Estambul.

Los objetivos que se marcaron en el presente estudio pretendían: comparar la fuerza de ilocución en la percepción de las palabrotas en español y turco por parte de hablantes no nativos de español; plantear la influencia cultural como condicionante a la hora de traducir el lenguaje malsonante del español al turco; mostrar una falta de correspondencia en la traducción de palabrotas de la versión española a la turca en la película de referencia; describir el desconocimiento generalizado de palabrotas en español y sus usos por parte del grupo de informantes; y por último, situar a los hombres como sujetos con mayor predisposición al tratamiento de las palabrotas en español en comparación con las mujeres.

## RESULTADOS

En los resultados obtenidos se tuvieron en cuenta principalmente las variables del sexo y la religiosidad. También se tuvieron muy en cuenta los tipos de expresiones malsonantes, así como la cantidad y clasificación de las mismas.

En cuanto a los datos cuantitativos obtenidos en esta investigación, se contabilizaron 20 unidades léxicas objeto del estudio, en la versión original de la película *La noche de los girasoles* (2006). Si comparamos esta cifra con la cantidad de unidades léxicas incurrentes en expresiones malsonantes que se pudieron contabilizar en la versión traducida a la inversa en los subtítulos, el número es notablemente inferior con tan sólo 13. A estos datos le acompañaron las cifras del número de unidades léxicas que los participantes conocían antes de ver la película siendo un total de 17 diferentes, pero que a la hora de escribir las que ellos mismos escucharon en la película, tan sólo pusieron 9 (de las cuales sólo 6 aparecían realmente en la película).

*Triangulación de resultados cuantitativos del n° de unidades léxicas del estudio*

Tipo de fuente	Versión original película	Conocimientos cuestionario previo	Traducción inversa concertada	Escuchadas en la película
N° de unidades léxicas	20	17	13	6

De esta manera, tanto en la versión traducida inversa como en las expresiones escuchadas por los participantes, los resultados en ambos casos fueron de unas cantidades notablemente inferiores a la versión original.

De las palabrotas escritas por los estudiantes en el cuestionario inicial, referentes a sus conocimientos previos a la visualización de la película de referencia de este estudio, coincidieron en repetirse 6 palabrotas. Estas mismas, también se repitieron en el cuestionario posterior referente a las palabrotas que los estudiantes decían haber escuchado en la película. Se dio como resultado que el 88,33% de esas palabrotas que se repitieron en todas las fuentes, fueron clasificadas como fuertes, frente al 11,67% que fueron clasificadas como suaves.

Resultó significativo que las traducciones literales que figuran en el corpus fueran las menos numerosas frente a la omisión y atenuación que mayoritariamente fueron las estrategias más utilizadas en la metodología de traducción, lo que choca con la mayoría de palabrotas fuertes que escriben los participantes tanto en el cuestionario previo como en el posterior. De esa manera y a pesar de existir un mayor número de unidades léxicas de referencia en la versión original, se pudo comprobar que proporcionalmente la intensidad de las palabrotas es similar en ambas lenguas. Esto no coincidió con la mayoría de las respuestas de los participantes que contestaron que las expresiones malsonantes en español les habían parecido más fuertes que las que aparecían en los subtítulos turcos.

*Triangulación de resultados de la intensidad de las palabrotas*

Tipo de fuente	Versión original película	Conocimientos cuestionario previo	Traducción inversa concertada	Escuchadas en la película
Intensidad de la palabrota	30% fuerte / 70% suave	64,71% fuerte / 35,29% suave	30,77% fuerte / 69,33% suave	83,33% fuerte / 16,67% suave

Respecto a la coincidencia de traducción, la mayoría (58,82%) de los participantes contestaron que no se produjo tal. Este dato, se correspondió con los resultados del análisis del corpus, donde quedaron reflejados esos cambios de traducción, sumando un 76% las veces que no se tradujo de manera literal, destacando la atenuación con un 45%.

En lo referente a los resultados derivados de las diferencias de género, se encontraron los más desequilibrados. A pesar de que en relación a la religiosidad la mayoría (59%) de los participantes se declararon religiosos, en cuanto a los resultados obtenidos por género proporcionalmente fueron muy parecidos entre hombres (60%) y mujeres (58,33%). Esta es la única excepción, ya que en los demás resultados en los que se comparan ambos géneros, se repiten los resultados en los que las mujeres son más propensas a todo lo que se aleje de las palabrotas, sus usos, etc.

*Triangulación de resultados sobre algunas diferencias de género*

Hombres	Mujeres
---------	---------

Mayor intensidad de palabrotas en español que en turco	37,50%	62,50%
Motivos culturales que explican la no coincidencia de traducción	80%	20%
Incomodidad ante las palabrotas <sup>14</sup>	0%	41,66%
No usan palabrotas	11,12%	88,88%
Aprendieron palabrotas con películas	60%	40%
A favor de la enseñanza de palabrotas en clase <sup>15</sup>	60%	41,66%

También coincide que la mayoría de las respuestas en blanco que se encuentran en los cuestionarios, corresponden mayoritariamente a las mujeres. En la tabla anterior se pueden apreciar algunas comparativas de estos resultados detallados en cada apartado correspondiente, con valores porcentuales relativos.

En esta última triangulación de resultados, se destacaron algunos resultados basados en las diferencias de género, que ejemplificaron la mayor predisposición positiva por parte de los participantes masculinos frente a los femeninos, respecto al tratamiento de las expresiones malsonantes en español.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Durante el desarrollo de esta investigación se ha ido construyendo un estudio que gira principalmente en torno a la percepción que tienen los hablantes no nativos de una lengua, en relación a las expresiones malsonantes. Para ello, nos acercábamos en primer lugar a una delimitación teórica sobre este tipo de lenguaje. Así se alcanzó una aclaración sobre la diferencia entre el insulto y la palabrota. Una palabrota se identificaba con un elemento lingüístico que sirve para expresar sentimientos y que no tiene necesariamente porqué ser un insulto, el cual suele tener una intención de ofender sin que además tenga porqué ser una palabrota.

Una vez aclaradas algunas diferencias conceptuales, se intentó llegar a una explicación sobre el origen de las palabrotas que se estableció en el propio origen del lenguaje humano. Se determinó la existencia de las expresiones malsonantes como algo intrínseco al propio ser humano, convirtiéndose en elementos básicos para determinadas expresiones. Según la teoría neuro-psico-social de Jay (1999), las funciones connotativas de las palabrotas son esenciales para el discurso porque proporcionan información sobre sentimientos y emociones que, otras palabras no pueden. Mientras que los niños cuando no saben hablar expresan sus sentimientos con el llanto, pataleos o los gritos, los adultos han ido adquiriendo de forma natural con el aprendizaje de su LM este tipo de expresiones consideradas malsonantes que consiguen verbalizar la expresión de diferentes tipos de sentimientos como: sorpresa, queja, dolor, indignación, etc. En este caso la cultura, el contexto y el entorno de los hablantes, son fundamentales para el desarrollo del significado, connotaciones y usos de este tipo de elementos de una manera determinada.

El lenguaje coloquial quedó establecido como el tipo de registro lingüístico habitual donde situar este tipo de palabras que, a pesar de estar fuera del registro formal, no se debe confundir con el lenguaje vulgar asociado a un bajo nivel sociocultural. Las palabrotas son un elemento fundamental en el lenguaje coloquial, que se encuentra con mayor frecuencia en el lenguaje oral que en el escrito. Además de imprimir dinamismo y naturalidad a la conversación, las expresiones malsonantes pueden utilizarse para transmitir emociones y enfatizar un mensaje. Por lo tanto, las expresiones malsonantes no siempre quieren decir lo mismo cuando se usan, pudiendo tener diferentes funciones y con interpretaciones diferentes según el grado de amenaza o afecto que pueden conllevar.

<sup>14</sup> Porcentajes relativos sólo a los participantes que contestaron sentirse incómodos ante las palabrotas

<sup>15</sup> Porcentajes relativos sólo a los participantes que contestaron estar a favor de la enseñanza de palabrotas en clase

A continuación se muestra una tabla que recoge comparativamente unas hipótesis planteadas en un principio con los resultados obtenidos en este estudio.

*Comparativa de hipótesis y resultados*

Hipótesis	Resultados
<p>1. Las traducciones de palabrotas en los subtítulos del material audiovisual referenciado, parecen indicar que los estudiantes que conforman el grupo meta de la presente investigación tienen una percepción de las palabrotas en español muy alejada de la realidad. Por lo tanto, para los estudiantes turcos de español, la expresión malsonante que aparece en la versión subtitulada tendrá una mayor fuerza de ilocución para ellos al ser su LM.</p>	<p>1. No parece confirmarse la hipótesis. En los resultados se observó que, para la mayoría de estudiantes que participaron en este estudio, las expresiones malsonantes de la versión original en español eran más fuertes que las que aparecían en los subtítulos turcos.</p>
<p>2. Los cambios eufemísticos observados en el tratamiento de las expresiones malsonantes en español, se pueden asociar a un condicionamiento sociocultural y religioso de la moral conservadora turca característica de una sociedad islámica. Los estudiantes considerarán oportuna la “traducción suavizada”, condicionados por el elemento sociocultural y religioso de su entorno. Aunque los participantes hayan recibido formación complementaria de carácter sociolingüístico y pragmático, sobre el significado y uso de las palabrotas y el lenguaje malsonante en español, van a seguir realizando “traducciones suavizadas” condicionados por las costumbres moralistas propias de su cultura.</p>	<p>2. Esta hipótesis parece confirmada de manera parcial. La mayor parte de los participantes se declararon religiosos y dejaron constancia de la incomodidad que supone para ellos el tratamiento de este tema. A esto se le puede sumar la gran cantidad de respuestas en blanco, que pueden interpretarse como una forma de evitar tener que contestar a algo relacionado con las expresiones malsonantes. Además, justifican las posibles divergencias en las traducciones, a través de los valores culturales. Sin embargo, los resultados no pudieron revelar información sobre la última parte de la hipótesis, ya que no se recogió ninguna muestra de traducción de los participantes.</p>

<p>3. Debido al condicionamiento sociocultural y religioso ya citados, la traducción inversa de expresiones malsonantes del turco al español, no se corresponderá con la traducción inicial. De esta manera podemos ser conscientes de que se ha llevado a cabo una “traducción suavizada, con el objetivo de no herir la sensibilidad de la audiencia receptora del mensaje, cuya LM es el turco.</p>	<p>3. La hipótesis parece confirmada. Con una reducción considerable de unidades léxicas analizadas en el corpus de referencia, quedó mostrada la falta de correspondencia del lenguaje malsonante en la traducción de la versión original del audio en español, en comparación con la versión escrita subtitulada en turco. También se produjo una mayor atenuación y omisión de este tipo de palabras, que las traducciones literales.</p>
<p>4. Estos alumnos que han estudiado el idioma español durante tres cursos universitarios consecutivos, se encuentran en el último curso de los que conforman la carrera que les da acceso a convertirse en traductores del turco al español y del español al turco. Al no recibir una formación de contenido sociocultural adecuada, respecto a la lengua objeto de estudio, desconocen el significado de muchas palabrotas en español y sus connotaciones. Esta situación provoca la desvinculación pragmática de los estudiantes con lo relacionado al uso de las palabrotas, por lo que en su futuro desarrollo profesional van a tener unas carencias básicas a la hora de traducir del turco al español y viceversa.</p>	<p>4. Esta hipótesis parece quedar parcialmente confirmada. No se obtuvo un 100% de respuestas afirmativas sobre el conocimiento del significado de una palabrota, que sería lo lógico esperar en estudiantes de español de nivel B2. Además la cantidad de palabrotas que conocían no fue muy numeroso ni variado. Aunque por otro lado sí parecen manejar y saber lo fundamental sobre los usos de las palabrotas que escriben. No se ha podido comprobar si realmente tendrán esas carencias básicas que dificulten su futura labora de traducción.</p>
<p>5. Por los datos obtenidos en las investigaciones consultadas, se extrae la idea de que el género masculino es más propenso generalmente al uso de palabrotas y expresiones malsonantes. En este caso de los estudiantes turcos de ELE, la citada dinámica apunta a volver a cumplirse en el mismo sentido que lo ha hecho en los estudios de referencia, habiendo una mayor cantidad de palabrotas en el conocimiento de los estudiantes de género masculino que del género femenino.</p>	<p>5. La hipótesis parece quedar confirmada. La mayoría de las respuestas en blanco correspondían a los participantes del género femenino. Además los participantes masculinos mostraron mayor interés en todas sus respuestas que las participantes femeninas.</p>

En el cuadro anterior se muestra de manera gráfica una comparativa entre hipótesis planteadas y resultados obtenidos. Con el apoyo más visual que permite esta tabla de la comparativa mencionada anteriormente, se facilita la comprensión de los valores iniciales propuestos y su equiparación con los valores finales obtenidos que conforman la discusión de los resultados.

## CONCLUSIONES

Tras tres años de carrera, los estudiantes que componen el grupo meta objeto de estudio, han adquirido un nivel B2 de español según la clasificación del Marco común europeo de referencia para las lenguas, pero sus competencias pragmáticas en este tercer curso no están desarrolladas al mismo nivel que las gramaticales o del léxico. El dominio de una lengua no se alcanzará nunca con los conocimientos lingüísticos exclusivamente, por lo tanto los elementos paralingüísticos deben ser considerados con una relevancia destacada. Estos elementos, favorecen la adquisición de un buen nivel en el idioma de estudio que se está aprendiendo, siendo cruciales en el sentido en el que está enfocada esta investigación. Se debe considerar por lo tanto que los estudiantes que componen el grupo meta referido, tienen una necesidad evidente de incorporar estas expresiones en su aprendizaje. El motivo principal para ello se debe a su interés para que en su futuro profesional puedan llegar a dominar estos aspectos pragmáticos de la lengua que han aprendido, lo que contribuirá a realizar traducciones de mayor calidad español-turco o turco-español.

Coincidiendo con algunas investigaciones anteriores, los estudiantes de ELE a los que se les enseñe de la manera más natural posible este lenguaje y con el paso de los años y la práctica y uso del español, llegarán a tener un dominio más o menos aceptable del idioma en aspectos de lenguaje coloquial. Así, podrán llegar a tener la misma sensibilidad y apropiación de algunas palabrotas, cómo puede ser característico en un hablante nativo de español.

En este sentido se planteó en una de las hipótesis formuladas inicialmente, que los turcos tendrían una percepción de mayor intensidad de las palabrotas en su LM que pudieran leer en los subtítulos de la película de referencia, en lugar de las que tendrían en español del audio de la versión original. Sin embargo, como conclusión final se llegó a que para la mayoría de estudiantes que participaron en este estudio, las expresiones malsonantes de la versión original en español eran más fuertes que las que aparecían en los subtítulos turcos. Por lo tanto, coincidiendo con el estudio de Ayciceği-Dinn y Caldwell-Harris (2009), se puede concluir que este resultado se debió a la necesidad de valorar la intensidad emocional que caracteriza a las palabrotas, contribuyendo a aumentar el interés y esfuerzo por procesar esta información para posteriormente retenerla. Las palabrotas en español, para los aprendientes de ELE, resultan una información novedosa que favorece la atención focalizada en estos elementos y que pudo justificar los resultados obtenidos en relación a la fuerza de ilocución de las mismas.

En el lenguaje juvenil, el cotidiano y lo que aparece en algunos formatos artísticos los hablantes de español utilizan con frecuencia el lenguaje malsonante, mientras que la cultura turca parece ser un caso opuesto. Las palabrotas son un elemento esencial en el lenguaje coloquial de los hispanohablantes nativos, cosa que no ocurre en la misma medida con los hablantes nativos de turco. Y es de aquí donde surgió uno de los primeros objetivos que justificaban la realización de este estudio en el que se buscaba mostrar la existencia de un comportamiento elusivo por parte de los hablantes nativos de turco a la hora de traducir palabrotas del español a su LM, excusado en la tradición sociocultural con el que se identifica a los turcos. Para ello, se analizaron los resultados derivados de los cuestionarios previo y posterior, así como del corpus elaborado a partir de la película de referencia utilizada en este estudio. En esos resultados, se pudo extraer la conclusión de que existe un comportamiento elusivo claramente reconocible por parte de los hablantes nativos turcos en el tratamiento de las palabrotas, insultos y lenguaje malsonante español a la hora de traducir estas expresiones a su LM. Este resultado, también concordaba con la hipótesis que se estableció en relación a la existencia de una falta de correspondencia en la traducción del lenguaje malsonante de la versión original oral en español de la citada película, comparada con la versión escrita subtitulada en turco.

En relación a los posibles motivos por los que se produjo una reducción de palabrotas, de una versión a otra con atenuaciones y omisiones de las mismas, se barajaba la posibilidad de que la herencia sociocultural que caracteriza a los turcos muy condicionados por la tradición religiosa islámica, fuera la explicación. Así, se concluyó que la mayoría de los informantes que pertenecían al grupo de informantes de este estudio, se declaraban religiosos y respondían que los valores culturales podrían estar detrás de la justificación de las diferencias indicadas en la traducción de la expresiones malsonantes. Otros resultados, así como la gran cantidad de respuestas en blanco en torno a las preguntas sobre esta temática, dejaron constancia de la incomodidad que supone para los turcos el tener que hablar sobre las palabrotas y el lenguaje malsonante.

Las palabrotas son consideradas como un tema tabú, en mayor o menor proporción, en todas las culturas del mundo. Por este motivo principalmente, este tipo de elementos lingüísticos no se suele tratar adecuadamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma. Esta conclusión comparada con la literatura de referencia, coincidió con los resultados que se extrajeron de los cuestionarios que

revelaron que algunos de los participantes que componían el grupo de estudio ni siquiera conocían el significado de lo que era una palabrota en español, mientras que otros tan sólo pudieron escribir un número muy reducido de estas.

Después de tres años de carrera universitaria con una formación íntegra en español, estos estudiantes turcos que aspiran a convertirse en traductores del turco al español y del español al turco, mostraron unas carencias básicas en relación al objeto de estudio. Esta situación deriva de la falta de formación de contenido sociocultural adecuada respecto a la lengua objeto de estudio, incluyendo el tratamiento de las expresiones malsonantes en español, sus significados y connotaciones. Así pues, se llegó a la conclusión de que la incorporación de aspectos lingüísticos referidos a las palabrotas y lenguaje malsonante en español como contenidos socioculturales tratados en el aula de ELE, es positiva y necesaria para favorecer la comprensión sociopragmática del idioma por parte de sus aprendientes.

Los estudiantes de cualquier idioma y por supuesto incluidos los del español van a interesarse por las palabrotas del idioma que están aprendiendo de una manera u otra al ser considerado un tema tabú. Todo lo prohibido causa curiosidad y a pesar de su tradición sociocultural alejada del uso del lenguaje malsonante, tarde o temprano los estudiantes turcos van a entrar en contacto, conocer y aprender este tipo de expresiones. Con más razón hoy en día en plena era de la globalización de la información a través de las nuevas tecnologías. Esto, más allá de ser una ventaja se convierte a veces en un problema ya que tienden a utilizarlas en exceso y de manera muy aleatoria, con la consiguiente transmisión involuntaria de agresividad hacia un posible receptor nativo de español. Es por ello que para prevenir malos usos o choques pragmáticos, este es un tema que se debería recomendar incorporar en el programa académico para la enseñanza del español como lengua extranjera, proporcionando los medios adecuados para que los estudiantes puedan conocer las diferencias culturales entre el español y el turco a la hora de traducir expresiones malsonantes dentro del lenguaje coloquial.

La última de las conclusiones extraídas de esta investigación se refirió a la diferencia de usos de las palabrotas en lo que a sexos se refiere. Según los resultados obtenidos y su comparativa con los estudios de apoyo bibliográfico, se llegó a la conclusión de que el género masculino es más propenso generalmente al uso de palabrotas y expresiones malsonantes que el femenino. En todos los estudios de referencia y en el propio incluido, se observó una mayor predisposición hacia este tipo de palabras por parte de los hombres que de las mujeres. De hecho, la mayoría de los participantes que dijeron estar de acuerdo con incorporar esta temática al programa educativo, coincidió con una respuesta afirmativa del 100% de los individuos del sexo masculino, frente a una minoría de sujetos del sexo femenino.

Como en toda investigación, el límite principal que pudimos encontrar fue debido a no tener acceso a toda la población. Este estudio se realizó sobre una muestra de población muy reducida y por lo tanto los resultados obtenidos pudieron ser sesgados, ya que cabe la posibilidad de que otro grupo de participantes tuviera un comportamiento diferente al analizado en este caso.

Para cerrar este estudio y sus conclusiones, aunque no ha sido un resultado obtenido en la investigación que se ha descrito en este trabajo, se considera relevante destacar la falta de materiales, técnicas, metodologías y aplicación práctica del tratamiento de las palabrotas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Este tema debería convertirse en un aspecto lingüístico más que pueda proporcionar a los estudiantes instrumentos académicos, para que se gestionen bajo la supervisión de los profesores de ELE, antes de que los aprendientes puedan llevarlos a la práctica y utilicen las palabrotas de manera descontextualizada, pudiendo provocar un choque pragmático-cultural.

Como una posible aportación que se puede derivar a una investigación futura en relación a este tema, sería interesante realizar otro estudio que le dé continuidad a este, sobre los hablantes nativos españoles que sean bilingües de turco también. O que al menos, tengan un nivel lo suficientemente adecuado para realizar traducciones profesionales del español al turco y viceversa, con el objetivo de averiguar si a la hora de traducir del español al turco, también realizan traducciones “suavizadas” como hemos visto en nuestro estudio. Además, el estudio podría ampliarse a otra cuestión antes citada, en la que tras una hipotética incorporación de este contenido lingüístico al programa académico desde niveles iniciales, se pueda a posteriori valorar la producción, calidad y fluidez de la expresión oral en español de los estudiantes universitarios turcos, expuestos a la enseñanza del citado lenguaje coloquial y expresiones malsonantes, durante el periodo de estudio. Así podría realizarse una comparativa con este estudio, con la intención de confirmar o no la influencia positiva que puede ejercer la incorporación de este contenido al proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainciburu, M. C., 2004. Buscando palabrotas en el diccionario: las malas palabras como cartilla de tornasol en la enseñanza ele. En: Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad, pp. 103-110. Sevilla, 1994. Madrid: ASELE. [en línea]. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0101.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0101.pdf) [Fecha de acceso: 27 de marzo de 2015]
- Beinhauer, W., 1963. El español coloquial. Madrid: Gredos.
- Brenes, M. E., 2007. Los insultos entre los jóvenes: la agresividad verbal como arma para la creación de una identidad grupal. *Interlingüística*, n° 17, pp. 200-210. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2316886.pdf> [Fecha de acceso: 25 de marzo de 2015].
- Briz, A., 1998. El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Caldwell-Harris, C. L. y Aycicegi-Dinn, A., 2009. Emotion-memory effects in bilingual speakers: A levels-of-processing approach. *Bilingualism: Language and Cognition*, n° 12 (3), pp. 291-303. Disponible en: <http://www.bu.edu/psych/charris/papers/EmotionMemory.pdf> [Fecha de acceso: 4 de abril de 2015].
- Chenoll, A., 2012. ¡Quién cojones ha hecho esto!: Insultos, expresiones vulgares y coloquialismos en el aula de E/LE. *Revista Foro de Profesores de E/LE*, vol. 3. Disponible en: <http://www.foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/52> [Fecha de acceso: 13 de marzo de 2015].
- Dewaele, J.-M., 2004. The Emotional Force of Swearwords and Taboo Words in the Speech of Multilinguals. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 25 (2/3), pp. 204-222. Disponible en: <http://eprints.bbk.ac.uk/62/> [Fecha de acceso: 4 de abril de 2015].
- Díaz, J. y Remael, A., 2007. *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Jay, T., 1999. *Why We Curse: A Neuro-Psycho-Social Theory of Speech*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia.
- *La noche de los girasoles*, 2006 [Película] Dirigida por Jorge Sánchez Cabezudo. España: Alta Producción S.L.
- Real Academia Española de la Lengua, 2004. *Diccionario de la Lengua Española*. [en línea]. Disponible en: <http://www.rae.es> [Fecha de acceso 25 de marzo de 2015].
- Pinker, S., 2007. What the Fuck? Why We Curse. *The New Republic*, n° 9. Disponible en: <http://www.newrepublic.com/article/politics/what-the-f> [Fecha de acceso 16 de marzo de 2015].
- Santos, C., 2011. Insultos y expresiones malsonantes en la clase de ELE. *RedELE (Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera)*, n° 23, pp. 1-36. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820113014644.pdf> [Fecha de acceso: 5 de marzo de 2015].
- Venuti, L., 1995. *The Translator's Invisibility*. Londres: Routledge.

# Errores comunes de aprendientes turcos de ELE: una propuesta didáctica

Ilargi García Barrena

Elena Seoane Leal

Akdeniz Üniversitesi (Antalya)

## Resumen

El error en la clase de ELE (Español Lengua Extranjera) es un recurso inestimable para que el profesor identifique los estados interlingüísticos en los que se sitúan los estudiantes y también, un claro indicador de cómo proceder para conseguir mejores resultados en el aula. El objetivo de este estudio es conocer, analizar y clasificar los errores más comunes en producción escrita de los aprendientes turcos de nivel A1 de español. A continuación, según los resultados, se presenta una propuesta didáctica para ayudar a corregir estos errores y evitar que se conviertan en errores persistentes o fosilizados.

## Özet

Yabancı Dil olarak İspanyolca dersinde hatalar, öğretmeninin öğrencilerin dillerarası durumlarını tespit edebilmesi için değeri yadsınamaz bir kaynaktır. Aynı şekilde sınıfta en iyi sonuçları alabilmek için neler yapılacağına dair açık bir göstergedir. Bu araştırmanın amacı, A1 seviyesindeki Türk öğrencilerin yazılı üretimlerde yapılan en ortak hatalarını sınıflandırmaktır. Aşağıda, elde edilen sonuçlara göre bu hataları düzeltmeye yardım etmek ve daimi ve fosilleşmiş hatalara dönüşmelerini engellemek için didaktik bir öneri sunulmaktadır.

## El error en la clase de ELE

A lo largo de la historia de la didáctica de segundas lenguas (L2), el error se ha interpretado de diferentes maneras. Ha pasado de considerarse un mal hábito que ha de eliminarse, a ser un magnífico indicador del estadio de la interlengua en el que se encuentra el alumno.

La definición del error no es unánime entre los autores, por lo que es frecuente encontrarse con diferentes definiciones del término. Según el diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes<sup>16</sup>, *con el término 'error' se hace referencia a aquellos rasgos de*

---

<sup>16</sup>[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)

la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta. Otra definición interesante, es la que hace Corder (1967) considerando el error una desviación que aparece en la producción verbal del aprendiente de una segunda lengua extranjera como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta (error sistemático).

Corder, además, cree necesario hacer una distinción entre lo que se considera un error y una falta. Este último término hace referencia a los errores esporádicos de producción que se comenten por fallos o descuidos del aprendiente.

Un punto en el que coinciden la mayoría de los autores, es que la distinción entre error y falta en la producción oral y escrita de los aprendientes es complicada y en muchas ocasiones difícil de detectar.

## Teorías

En la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras desde la década de los cincuenta se ha intentado entender mejor el proceso de aprendizaje analizando los errores que cometen los aprendices. El error ha sido valorado y analizado de forma diferente de acuerdo a las teorías vigentes de cada momento. Son tres las metodologías principales con las que se han analizado dichos errores: el análisis contrastivo (AC), el análisis de errores (AE) y la interlengua (IL).

Entre los años 40 y 50 del siglo pasado, y como consecuencia de las teorías conductistas de Skinner, nace la corriente del 'Análisis Contrastivo' (AC). El error se consideraba un hábito incorrecto e intolerable en el aula, síntoma de fracaso del aprendizaje, que se intentaba evitar a toda costa a través de sanciones. Los procedimientos del AC contrastan el sistema de la L2 con el de la lengua materna del aprendiz para, por un lado, identificar las áreas de mayor dificultad de aprendizaje y que suponen mayor frecuencia de error, y por otro, establecer una jerarquía de dificultades para conocer las principales causas del proceso de adquisición de la lengua meta. Uno de los autores más representativos de la teoría, Lado (1957:2) sostiene que «aquellos elementos que sean parecidos en su lengua nativa le resultarán más sencillos y los que sean distintos le serán más difíciles».

S. P. Corder (1967) impulsó la corriente de 'Análisis de Errores' (AE), una corriente que supuso un cambio en la valoración del error. Corder demostró que no todos los errores se deben a transferencias de la L1, y por tanto, los errores deben ser analizados desde varias perspectivas. Según el autor, los errores tienen un triple significado. En primer lugar, para el profesor, un análisis sistemático de los errores le indicarán dónde se sitúa el aprendiz entre la L1 y la L2. En segundo lugar, para el investigador, al cual los errores le proporcionan información sobre cómo se adquiere una lengua. Por último, para el aprendiente el error es una herramienta para verificar las hipótesis sobre el sistema de la lengua que aprende. En conclusión, para el AE, el error es un elemento necesario en el proceso de aprendizaje. Esta metodología nos proporciona en estudios más actuales tres tipos de criterios de análisis: lingüístico, pedagógico y psicolingüístico.

Tanto el AC como el AE parten su análisis de la L1 y tienen como objetivo el dominio de la L2, por lo que se establece en un estadio intermedio entre la lengua materna y la lengua meta. Ese sistema lingüístico ha sido denominado *sistema aproximado* o *dialecto idiosincrático* entre otros, pero el término mayormente aceptado es el de *interlengua* (IL) (Selinker, 1972). La interlengua se define como un sistema lingüístico del hablante no nativo que se sitúa entre la L1 y la L2. Las características generales de la de la IL son las siguientes: es un sistema estructurado internamente, se puede observar en la actuación lingüística del aprendiz, es variable, y además, pueden darse fosilizaciones en las estructuras.

## Clasificación del error

En cuanto a la clasificación de los tipos de errores, se han propuesto diversos criterios en función del objetivo de estudio, así como la investigación, la enseñanza, la corrección, la pedagogía, etc. A continuación, se mencionan las clasificaciones más representativas

de los errores producidos por aprendices del español como lengua extranjera, la de G. E. Vázquez (1991), la de I. Santos Gargallo (1993) y la de S. Fernández (1997). No obstante, en las siguientes líneas se habla del criterio lingüístico de cada autora, dado que explicar cada criterio no es el tema específico de este artículo. Por último, se presenta una clasificación para los errores encontrados en el corpus.

El estudio de G. Vázquez (1991: 31-85) parte de cuatro tipos de criterios: el criterio lingüístico, el etiológico, el comunicativo y el pedagógico. Por otra parte, Vázquez considera que los errores intralingüales e interlingüales aparecen en cada uno de los componentes del sistema, los cuales pueden ser errores por interferencia fonológica, léxica, morfosintáctica, semántica y pragmática. Cabe señalar que, Vázquez (1999: 28) amplió los criterios añadiendo a su taxonomía el criterio pragmático y el cultural.

Los criterios presentados por I. Santos Gargallo (1993: 91-96) para la clasificación de los errores son los siguientes: el criterio descriptivo, pedagógico, etiológico-lingüístico, gramatical y comunicativo. En el criterio gramatical se encuentra una clasificación que se basa en las categorías gramaticales e incluye todos los niveles de la gramática tradicional: errores fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos.

La última clasificación que se encuentra es la de S. Fernández (1997). La taxonomía lingüística de esta autora tampoco coincide con ninguna de la de las dos autoras anteriores. Se puede resumir esta clasificación en los siguientes criterios: errores de descripción lingüística, de descripción de estrategias, de criterio pedagógico, de explicación de errores y de criterio comparativo. Para S. Fernández, los errores se pueden clasificar por subsistemas lingüísticos, de donde surge la siguiente tipología de errores: léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos.

S. Fernández hace una clasificación de criterio lingüístico que se adapta mejor al tipo de errores encontrados en el corpus. Dado que este corpus se limita a trabajos de expresión escrita producidos por estudiantes universitarios turcos de español como lengua extranjera a los que se les ha impartido un número reducido de contenidos de A1, este estudio se ciñe al análisis de errores de criterio lingüístico, sin tener en cuenta otras perspectivas de análisis.

## Corpus

El corpus de datos utilizados para el presente artículo está constituido por 46 trabajos de estudiantes turcos de entre 18 y 22 años de la Facultad de Letras de una universidad pública de Turquía. Los estudiantes participantes en esta investigación, además, tienen experiencia en la adquisición de otras lenguas extranjeras, al menos un nivel B1 en inglés y un nivel A1 en alemán.

En el momento de la recopilación del corpus, los estudiantes estaban cursando el primer nivel (nivel A1) y ya habían recibido 30 horas de clases de español.

A continuación, se presenta una tabla con todos los contenidos que se trabajaron en las clases de español antes de la recopilación de las producciones escritas. En la siguiente tabla, elaborada a partir del Plan Curricular del Instituto Cervantes<sup>17</sup>, se recogen las funciones de la lengua, los contenidos gramaticales, las tácticas y estrategias pragmáticas, y las nociones específicas.

---

<sup>17</sup>[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

FUNCIONES	GRAMÁTICA	Tácticas y estrategias pragmáticas	NOCIONES ESPECÍFICAS (orientativo)
1. Dar y pedir información			
1.1. Saludar, el alfabeto			
1.2. Presentarse a uno mismo	Pronombres de sujeto Nombres propios y formas de tratamiento Verbos ser, llamarse, apellidarse, tener, vivir Números del 1-100	Nacionalidad ser + [nacionalidad] ser de Diferencia entre tú y usted	Datos personales nombre, apellido, dirección, correo electrónico, calle, país, ciudad, pueblo, número de teléfono, móvil, nacionalidad, edad
1.3. Pedir información	Los interrogativos	En interrogativas directas, con pronombres interrogativos qué, quién, cuánto, adverbios interrogativos dónde, cómo, locución interrogativa por qué	
1.4. Dar información	Género y número de los adjetivos Formación del plural Verbos regulares	Presente hoy, ahora	Profesiones y lugares de trabajo
1.5. Pedir y expresar opinión	Verbo creer	Yo, también / tampoco Repetición de la opinión / valoración	
2. Influir en el interlocutor			
2.1. La comunicación en clase	Demostrativos El artículo definido e indefinido	Demostrativo neutro para identificar un objeto Uso del artículo indefinido Uso del artículo definido	Material educativo y mobiliario de aula Lenguaje de aula Instrucciones en el aula
3. Identificar y describir			
3.1. Presentar a otra persona	Posesivos	Presentaciones informales y formales	Relaciones familiares Relaciones sociales
3.2. Descripción física y de carácter	Grado (muy, bastante, un poco)	Es (muy / bastante / un poco) + adj.	Carácter y personalidad Características físicas

Se les ha pedido a los estudiantes que escriban una redacción en clase de español en un tiempo límite de 20 minutos. En estas redacciones los estudiantes han realizado un trabajo de producción escrita, en el que se presentan y describen a sí mismos y a otros miembros de su familia.

### Análisis de Errores

Siguiendo la metodología de Corder (1967) para el análisis de errores (AE), se ha analizado el corpus y organizado el estudio de la siguiente forma:

1. Recopilación del corpus

2. Identificación de los errores
3. Catalogación de los errores
4. Descripción de los errores
5. Explicación de los errores
6. Terapias propuestas para solventarlos con un objetivo didáctico

En cuanto a los tipos de errores, se ha utilizado la clasificación del criterio lingüístico de S. Fernández (1997) con algún cambio para hacer una clasificación propia y adaptada a los tipos de errores recopilados en el corpus.

Se han distribuido los errores en tres apartados: 1. Errores léxicos, 2. Errores gramaticales y 3. Errores gráficos.

## 1. Errores léxicos

En este apartado se agrupan los errores relacionados con el léxico en dos subgrupos; el de errores de forma y el de errores de significado.

### 1.1 Forma

#### 1.1.1 Formaciones no atestiguadas en español

\*factoria

#### 1.1.2 Barbarismos-préstamos

\*London \*Istanbul \*Izmir<sup>18</sup>

#### 1.1.3 Género (como rasgo del nombre)

\*Soy turca (escrito por un hombre) \*una hotel

#### 1.1.4 Número

### 1.2 Significado

#### 1.2.1 Ser / Estar/ Tener

\* Es veintitrés años

#### 1.2.2 Lexema con semas comunes pero no intercambiables

El es \*largo, pelo\*recto

#### 1.2.3 Otros

Mi \*nieto se llama

La frecuencia de errores de léxico en los aprendientes de español es de un 8.45%.

## 2. Errores gramaticales

En este apartado se agrupan todos aquellos errores de tipo gramatical. A su vez, el grupo se divide en varios apartados:

### 2.1 Forma (paradigma)

En este apartado se recogen todos los errores relacionados con la confusión en la formación del verbo, género o número:

\*se llamo

<sup>18</sup> Según el tratamiento de topónimos en el diccionario panhispánico de dudas de la RAE el uso de la forma tradicional española "Esmirna" se prefiere al uso del término local "Izmir".

\*se apellido

## 2.2 Concordancia

Los errores de concordancia entre género, número o en persona son, sin duda, uno de los apartados donde los estudiantes comenten más errores. Representa en total, un 13.86% de los errores encontrados en las producciones escritas.

\*Tiene el pelo castaña

\*Sus ojo son marrones

\*Mi familia viven en Manisa

## 2.3 Artículo

El uso u omisión del artículo es otro error común de los estudiantes.

\*Pelo es corto

\*tiene el gafas

## 2.4 Verbos

En este apartado se ha detectado que los estudiantes, frecuentemente, hacen un uso excesivo de los verbos en la oración.

\*es tiene 20 años

## 2.5 Preposiciones

Se han recogido los errores de omisión, adición o confusión de preposiciones.

\*Mi padre es Nevsehir

\*Soy Antalya

## 2.6 Estructura de la oración

En este apartado, tiene una frecuencia alta de errores, un 10,21% del total. Se han agrupado los errores de orden en la oración y de omisión del verbo o pronombre reflexivo.

\*Mi padre nombre es

\*Alí nombre de mi padre

\*Esra mi hermana

## 3. Errores gráficos

Este grupo se divide a su vez en 7 subgrupos y representa un 48% de los errores.

### 3.1 Alteración del orden de las letras

\*dieciseite

### 3.2 Confusión de fonemas

\*profesor \*estudiante \*ajos

### 3.3 Omisión de letras y letras sobrantes

\*estudiante

### 3.4 Uso incorrecto de mayúsculas

\*es Abogado \*soy de Antalya

### 3.5 Uso de grafemas propios del turco

\*Rıdvan \*İzmir

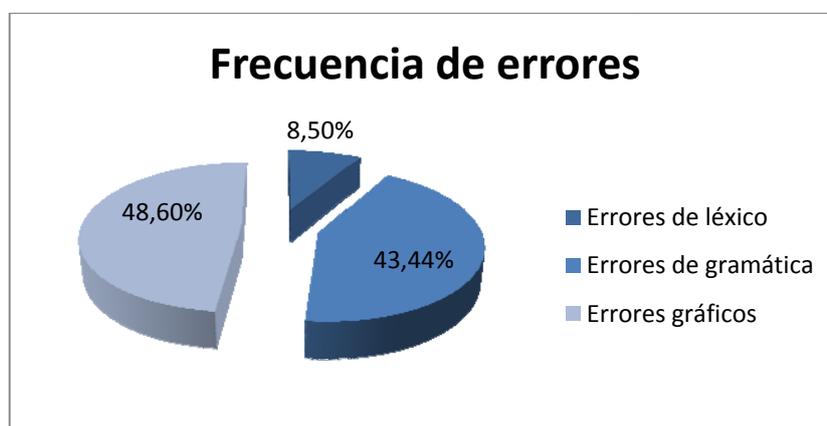
### 3.6 Puntuación y otros signos

\*Es joven,delgado. \*Soy una chica, alta

### 3.7 Separación y unión de palabras

\*Tam bien

En el siguiente gráfico se muestra la frecuencia de errores producidos por los estudiantes en los tres principales grupos: errores de léxico, errores de gramática y errores gráficos.



Se han detectado en las redacciones un número elevado de errores gráficos, un 48,06%.

Sin embargo, en este apartado, cabe aclarar que se han encontrado muchos errores individuales, es decir, los que caracterizan o un hablante no nativo en particular y no a un grupo (Vázquez, 1987).

Los errores gramaticales tienen un total del 43,44%. Si entramos en detalle (ver tabla más abajo), se puede observar que la concordancia es la que más errores muestra (13,76%); seguido de la forma del verbo (10,38%), y la estructura de la oración (10,14%).

Los errores léxicos muestran un 8,5% del total, siendo los errores de significado los más comunes (5%).

El siguiente cuadro muestra la frecuencia de errores en detalle, incluyendo todos los subapartados de la clasificación:

Errores	Frecuencia
<b>Errores de léxico:</b>	
Forma	3,14%

Significado	5,31%
<b>Errores de gramática:</b>	
Estructura de la oración	10,14%
Preposiciones	1,2%
Verbos	3,38%
Artículos	4,58%
Concordancia	13,76%
Forma (paradigma - verbo)	10,38%
<b>Errores gráficos:</b>	
Alteración del orden de las letras	0,72%
Confusión de fonemas	21,73%
Omisión de letras y letras sobrantes	3,86%
Uso incorrecto de mayúsculas	8,69%
Uso de grafemas propios del idioma turco	9,90%
Puntuación	2,9%
Separación y unión de palabras	0,2%

### Explicación de los errores

Como el objeto de este estudio no es explicar tanto la causa sino identificar los errores, en este apartado se va a intentar determinar, brevemente, cuáles son las causas más comunes de los errores producidos por los aprendientes.

Antes, es importante hacer una aclaración para definir qué se entiende por explicación del error. Según el autor Dulay<sup>19</sup> *la explicación del error se refiere al proceso de adquisición del lenguaje e implica la interacción entre los mecanismos internos y los factores externos que se ven involucrados. Se trata de dar cuenta de las estrategias que adopta el aprendiente y de inferir las causas que inducen al error a partir de los datos que nos proporcionó la descripción.*

Para la explicación del error en el presente trabajo de investigación de AE se ha elegido una breve clasificación entre errores interlingüales y errores intralingüales. Esta primera división ha sido utilizada por autores como Vázquez (1999) o Fernández (1997), que además, realizan clasificaciones detalladas sobre el criterio etiológico.

#### 1. Errores interlingüales

En este apartado se analizan las interferencias de otras lenguas, pueden ser de la propia lengua turca o de otras L2.

Se han detectado algunos errores de interferencias de la lengua turca. Uno de los apartados en los que los estudiantes producen más errores es en la estructura de la oración y en los errores ortográficos como en el uso propio de los grafemas turcos y uso incorrecto de mayúsculas.

<sup>19</sup>Citado a través de Alexopoulou, 2006

\*Mi padre nombre es Arif

\*Rıdvan<sup>20</sup>

\*KAYA<sup>21</sup>

O errores de interferencia por otra L2:

\*Soy un estudiante

## 2. Errores intralingüales

Son aquellos que ocurren al producirse un conflicto interno con la L2. En este grupo se han encontrado errores de yuxtaposición, por ejemplo en los errores de concordancia o errores de confusión en la forma del verbo:

\*su ojo

\*se llamo

## Propuesta Didáctica

En esta última parte del estudio, se hace una propuesta didáctica que puede ser útil para prevenir o corregir los errores de concordancia de género y número que cometen, con mucha frecuencia, los alumnos turcos en las primeras horas del aprendizaje de ELE.

Se ha elegido trabajar la concordancia porque es donde los estudiantes muestran más errores comunes, es decir, de grupo, y tiene una frecuencia del 13,76 % del total.

A continuación, se hace una presentación de la unidad didáctica y se explica paso a paso la secuenciación de las actividades. Al final del documento se puede encontrar, en el Anexo 1, una hoja de trabajo para llevar la actividad a clase. En el Anexo 2 se encuentran las tarjetas recortables para el juego.

Título:	¿ Amigos o enemigos?
Competencias (MCER):	Lingüísticas y pragmáticas
Nivel:	A1
Objetivos:	Prevenir o corregir problemas de concordancia
Destrezas:	Comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral
Contenido funcional:	Describir físicamente a una persona, proporcionar información sobre una persona (profesión, carácter, etc.)
Contenido gramatical:	Concordancia de género y número
Contenido léxico:	Información personal (profesión, carácter, descripción física)
Destinatarios:	Parejas, grupos cerrados y grupo clase
Duración:	30-40 minutos
Material necesario:	Hojas de trabajo, tarjetas

<sup>20</sup>Nombre propio en turco.

<sup>21</sup>En la lengua turca en registro formal los apellidos se escriben en mayúsculas.

Secuenciación de la actividad:

- 1) **Introducción:** Se presenta el título de la actividad y se aclaran posibles dudas de vocabulario enseñando una foto de amigos y otra de enemigos conocidos mundialmente (por ejemplo, una foto de los amigos Woody y Buzz de la película Toy Story y otra de los enemigos Tom y Jerry.)
- 2) **Repaso teórico:** Se recuerda la teoría gramatical sobre la concordancia de género y número y se leen algunos ejemplos. A continuación, se da una muestra de diferentes frases que se pueden crear a partir de dos palabras, cambiando el género y el número. A partir de la muestra, los alumnos deberán intentar escribir en el cuadro posibles frases correctas.
- 3) **Corrección de errores:** Los alumnos, en parejas, deberán encontrar el error de concordancia de cada frase y corregirlo. Al terminar todos, se corrige la actividad en clase abierta.
- 4) **Juego:** Para terminar, se propone un juego para consolidar la concordancia de género y número. En grupos de 3 o 4 personas alrededor de una mesa, se le entrega a cada alumno una hoja para jugar. En la hoja podrán ver una foto de una persona famosa y, debajo de esta, dos columnas. En una columna pone “es” y en la otra pone “tiene”.

En la mesa, se colocan las tarjetas boca abajo. Se explica a los alumnos que deberán describir físicamente a la persona famosa que tienen. Para ello, en turnos deberán darle la vuelta a una tarjeta y leer la información. Si lo que pone en la tarjeta sirve para describir físicamente a la persona famosa, deberán quedarse con la tarjeta. Si no, deberán volver a darle la vuelta y dejarla como estaba. Es importante que recuerden que la frase tiene que concordar en género y número, por ello, todos deberán estar atentos para que nadie coja una tarjeta que no concuerde. No se podrá volver a coger una tarjeta con la misma palabra o frase.

Ganará el primer estudiante que consiga completar la descripción, con seis tarjetas, sobre la persona famosa.

- 5) **Cierre:** Como tarea final, se puede pedir a los estudiantes que escriban un texto describiendo a la persona famosa que les ha tocado. Deberán describir a la persona físicamente, y además, añadir más información, así como el nombre, la edad, la profesión, etc.

**¿AMIGOS O ENEMIGOS?**

❖ ¿Sabes qué significa amigos? ¿Y enemigos? ¿Tienes muchos amigos? ¿Tienes enemigos?

❖ En español hay algunas palabras que son “amigas” y otras que son “enemigas”:

Palabras “amigas”:

La **✓**chica**✓** es **✓** simpática

Palabras “enemigas”:

La **✗** chico

❖ Ahora fíjate en las siguientes frases:

Escritor/ Turquía

El escritor es turco

La escritora es turca

Los escritor**es son** turcos

Las escritora**s son** turcas

❖ ¿Puedes hacer lo mismo con las siguientes palabras?

Arquitecto/Argentina	Dentista/Italia	Camarero/Canadá

❖ En parejas, intentad descubrir el error en las siguientes frases:

- a. El chico es abogada.
- b. José y Juan es profesores.
- c. Las chicas españolas son muy simpático.
- d. Ali es bajito y delgada.
- e. La chica tiene el pelo castaña.
- f. Arda Turan tiene los ojos marrón.

❖ Intenta encontrar las tarjetas para completar la descripción del famoso de la foto:

FOTO DE FAMOSO/A	
ES	TIENE

❖ ¿Qué más sabes de él/ella? Continúa la descripción del famoso/a de la foto.

---



---



---



---



---



---

ANEXO 2: Tarjetas para recortar ✂

EL PELO RUBIO	EL PELO CASTAÑO	EL PELO MORENO	CALVO
EL PELO CORTO	EL PELO LARGO	EL PELO RIZADO	EL PELO LISO
ALTO	ALTA	BAJITO	BAJITA

GORDITO	GORDITA	DELGADO	DELGADA
JOVEN	MAYOR	JOVEN	MAYOR
LOS OJOS MARRONES	LOS OJOS AZULES	PELIRROJO	PELIRROJA
LOS OJOS VERDES			

## BIBLIOGRAFÍA

- Alba Quiñones, V. (2009). *El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada. Sitio Web: [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_5316e9a63dc81.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf)
- Alexopoulo, A. (2006). *Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva*. Revista Porta Linguarum. Sitio Web: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero5/alexopoulou.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero5/alexopoulou.pdf)
- Saito, A. (2002) *Análisis de errores en la expresión escrita de los estudiantes japoneses*. En Redele. Sitio Web: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005\\_BV\\_03/2005\\_BV\\_03\\_13Saito.pdf?documentId=0901e72b80e40236](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_03/2005_BV_03_13Saito.pdf?documentId=0901e72b80e40236)
- Corder, S. P. (1967). «The significance of learners' errors». En Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, pp. 161-170.
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gómez Molina, J.R. *La adquisición de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras* Apuntes del Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Universidad de Alcalá de Henares. Fecha de clase: octubre 2013.
- Instituto Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE. Instituto Cervantes. Fecha de consulta: Septiembre 2015. [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)
- Lado, R. (1957): *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press. Traducido (1973): *Lingüística contrastiva, lenguas y culturas*, Madrid: Alcalá.
- Penadés, Martínez, I. (2003) *Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de los errores*. Lingüística en la red. Sitio Web: [http://www.linred.es/articulos\\_pdf/LR\\_articulo\\_051120032.pdf](http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf)
- Selinker, L. (1972) *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics, 10,3pp. 219-231
- Santos Gargallo, I. (1993) *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Vázquez, G. (1987). *Hacia una valoración positiva del concepto de error*. En Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como lengua extranjera. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa Grupo Didacalia.
- Vázquez, G. (2009). *Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada. Sitio Web: [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_5319adfd414b.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5319adfd414b.pdf)

# Luces, cámara... ¡Adaptación!: reflexiones e ideas para trabajar material audiovisual en la clase de ELE

Carles Navarro Carrascosa  
Universidad Hacettepe (Ankara)  
[c.navarro.carrascosa@hotmail.com](mailto:c.navarro.carrascosa@hotmail.com)

## Introducción

Cada vez es más frecuente que los docentes de lenguas extranjeras utilicemos medios audiovisuales en nuestras clases, como recurso didáctico. Sin embargo, esto no siempre ha sido así. Tradicionalmente ha existido una cierta reticencia a usar el cine como recurso didáctico, pues, como apunta Carracedo (2010:229), el cine ha sido «relegado al lugar del entretenimiento y desprestigiado [del ámbito académico] por entenderlo como una actividad dentro del ámbito del ocio». Para unos, es una pérdida de tiempo, pues el trabajo fuera de los libros y de las gramáticas no es auténtico trabajo; para otros, el material audiovisual convierte a los estudiantes en agentes pasivos en el proceso de enseñanza.

Como decíamos, esta reticencia cada vez está menos presente en el *portfolio* de los profesores. No obstante, en la enseñanza de lenguas con medios audiovisuales sigue habiendo ciertos prejuicios, incluso entre los docentes que recurren con frecuencia a los vídeos como complemento del aula:

- Por un lado, se tiende a pensar que el trabajo con cortometrajes (o vídeos, en general) está limitado al trabajo de la comprensión auditiva (pues el vídeo, entre otras cosas, se escucha) y a la introducción de elementos socioculturales (pues son creaciones artísticas propias de la cultura de la lengua que se enseña y, habitualmente, son un reflejo de las costumbres de la sociedad). Por ello, ha habido una exclusión de estas actividades, por norma general, en los niveles iniciales, ya que, según se asume, es un trabajo demasiado dificultoso para los estudiantes de dichos niveles.
- Por otra parte, cuando se prepara una actividad con un cortometraje, se tiende a pensar en un nivel concreto y unos contenidos determinados, quizás porque en el cortometraje seleccionado se usan mucho determinadas estructuras (por ejemplo, la campaña de *Coca Cola* de hace unos años en la que un hijo hacía de intermediario entre sus dos

padres, que estaban enfadados, era perfecta para trabajar el estilo indirecto)<sup>22</sup>, así que tendemos a clasificar el trabajo con ese cortometraje dentro de un determinado nivel y para un determinado contenido.

A lo largo de estas páginas, pretendo invitar al lector a una reflexión sobre el trabajo de cortometrajes españoles en la que, a partir de dos de ellos, demostraré como los dos puntos anteriores no son más que un obstáculo para el profesor, pues un mismo cortometraje puede tener varias explotaciones, en distintos niveles, incluso en niveles iniciales.

### Para qué y cómo se usan los cortometrajes en el aula de ELE

Sobre los motivos por los cuáles el docente de lenguas podría (o debería) utilizar cortometrajes (o cine en general) en el aula se han escrito ya varios trabajos. Pero podemos resumir las razones más importantes en las que coinciden la mayoría de los autores:

- Ayuda a despertar la curiosidad de nuestros estudiantes (Carracedo, 2010: 229).
- Nos saca de la rutina del aula. En la introducción apuntábamos a la tendencia a considerar el cine y los medios audiovisuales como un recurso limitado al entretenimiento. Aunque no compartimos esta idea, sí creemos que podemos aprovecharla en nuestro beneficio, utilizando las actividades con material cinematográfico para sacar a nuestros alumnos de la rutina de la gramática y enfocar el trabajo de una forma diferente y más atractiva, pero sin que deje de ser trabajo.
- «Transmiten mucha información cultural, sobre hábitos y costumbres sociales» (Vizcaíno, 2007: 62), lo cual nos ayuda a combinar la instrucción de esta parte del aprendizaje de una lengua con otro tipo de materiales, como textos, que suelen ser los más frecuentes.
- Facilita ejercicios de enfoque comunicativo (Alonso Varela, 2011: 16). Los cortometrajes se pueden utilizar como pretexto para hablar. A veces es difícil encontrar un tema que motive a nuestros estudiantes a hablar, encontrar un pretexto que lleve a nuestros estudiantes a producir. Un cortometraje puede ser un soporte idóneo para ello.
- Por otro lado, se ha argumentado en infinidad de ocasiones que los materiales cinematográficos son muestras reales de lengua. Carracedo (2010: 232), Vizcaíno (2007: 61) y muchos otros afirman que un cortometraje nos ofrece producciones reales de lengua para presentar a los aprendientes en clase. Sin embargo, nosotros discrepamos de esta idea, pues una producción real de lengua suele ser espontánea, en pocas ocasiones y dependiendo del contexto es preparada. Por lo tanto, creemos que considerar el lenguaje que utilizan los personajes de una película como muestra real de habla es ir muy lejos. No obstante, sí es cierto que es un material más original, en el sentido más amplio de la palabra, que los preparados exclusivamente para estudiantes de español, pues están destinados a hablantes nativos de la lengua.

Habiendo mencionado los motivos más señalados por la mayoría de docentes, pasemos a hacer un repaso de cómo se suelen trabajar los cortometrajes en el aula de lenguas. Sandra Soriano (2010: 50) señala tres tipos de actividades dependiendo del momento de la película en la que se trabaje:

- Actividades previas al visionado del corto.
- Actividades durante el visionado.
- Actividades posteriores al visionado.

Las actividades de **pre-visionado** tienen como objetivo preparar al estudiante para la comprensión del corto y facilitar el trabajo posterior. Pueden ser actividades de presentación sobre el tema cultural o gramatical que se va a trabajar; instrucción del vocabulario que va a aparecer en el film; avance de hipótesis sobre el contenido (se puede trabajar, por ejemplo, con el título o el cartel).

---

<sup>22</sup> Anuncio de Coca-Cola de la campaña de 2002: <https://www.youtube.com/watch?v=PouNe-sJoi8#t=13>

Las actividades que se hacen **durante el visionado** suelen ser menos frecuentes, pues la tendencia de la mayoría de los docentes es *darle al play* y no recuperar la dinámica de la clase hasta que salen los créditos. En nuestra opinión esto fomenta la idea de que trabajar con cine puede convertir al alumnado en un ente pasivo y por eso recomendamos hacer actividades a lo largo de la proyección, haciendo pausas, repitiendo escenas, etc. Soriano señala la importancia de «explicar en qué consiste el visionado, para que [los alumnos] se fijen en los aspectos importantes en los que deben centrar su atención»<sup>23</sup>. Compartimos con esta autora la importancia de dejar claro a los estudiantes que no es necesario que comprendan la totalidad de los diálogos, «si no una parte, lo que se le pide, o lo más importante para comprender la globalidad de la película»<sup>24</sup>. Para ello, pueden desempeñar un papel muy importante las actividades de pre-visionado.

Las actividades de **post-visionado** suelen tener, según Soriano (2010: 51), el objetivo de «fomentar la utilización de los exponentes gramaticales y léxicos en las diferentes actividades de lengua y en un contexto comunicativo, intentando tener la escena o el cortometraje como eje central.»

Carracedo (2010: 232) señala temas y actividades que se repiten en la mayoría de actividades o unidades didácticas diseñadas para trabajar con cortometrajes. Así, la descripción de los personajes y de las relaciones entre ellos o la formulación de hipótesis sobre el final o una posible continuación después de la última escena del film son las actividades más recurrentes a la hora de planificar el trabajo.

### **Para qué y cómo deberían usarse los cortometrajes en el aula de ELE**

Antes de responder al *cómo* y al *para qué* deberían usarse los cortometrajes en la clase de ELE, sería mejor responder al *cómo no* y al *para qué no*. Alonso Varela resume muy bien estas ideas:

Si no tenemos en cuenta el nivel que debemos impartir, nos centramos en usar ejemplos estereotipados o artificiales de la lengua o que no están contextualizados, solo centramos nuestras clases en la práctica gramatical, no trabajamos las cuatro destrezas, no tenemos en cuenta aspectos culturales, por ejemplo, y sin embargo ponemos un corto, la clase no va a mejorar por mucho trabajo que nos haya supuesto encontrarlo y editarlo. El problema no está en el cortometraje, ni en nuestros conocimientos técnicos, sino en todo el planteamiento de la clase, por lo que no debemos esperar que los cortos sean el ingrediente fundamental que nos falta para hacer que una clase funcione bien.<sup>25</sup>

El hecho de poner un cortometraje en el aula no va a hacer que nuestras clases sean mejores de manera automática. No se trata de poner un vídeo porque sí, a modo de relleno. Si no hay un objetivo claro (sea el que sea) y el trabajo que se propone con la unidad didáctica que va a introducir el cortometraje no encaja con los planteamientos y el currículum del curso, es mejor evitarlo, pues nuestros estudiantes notaran nuestra falta de preparación, sentirán que han perdido el tiempo y perderán la confianza en nuestro papel como guías durante su aprendizaje.

Para reflexionar sobre cómo utilizar los cortometrajes en las clases de ELE, Galué (2012: 116) propone cuatro ejes en torno a los cuales deben girar siempre nuestras propuestas:

- a) Los contenidos gramaticales y léxicos del corto.
- b) Los contenidos socioculturales.
- c) Los contenidos pragmáticos.
- d) Las destrezas comunicativas.

Si nos preguntamos qué podemos trabajar con el cine, en concreto con cortometrajes, podemos señalar varios puntos:

---

<sup>23</sup> 2010: 50.

<sup>24</sup> 2010: 50.

<sup>25</sup> 2011: 14.

- Un punto gramatical concreto. Cuando el trabajo en el aula se hace demasiado pesado con los contenidos gramaticales, siempre podemos procurar cambiar la forma de instrucción sin abandonar el foco en la forma. Siempre se puede dar con un cortometraje que se preste a explotar uno o varios contenidos gramaticales. No necesariamente tiene que aparecer en exceso la estructura meta, ni siquiera es necesario que aparezca, simplemente nos basta con que se preste a la producción de la misma. Por ejemplo, una situación misteriosa, que se puede dar en casi todos los cortometrajes, nos puede servir para hacer hipótesis y trabajar el futuro simple.
- Contenidos socioculturales. Este punto sí es necesario que esté presente, en mayor o menor medida, en el cortometraje o el vídeo con el que vayamos a trabajar para poder realizar una buena explotación de la misma, coherente con su temática. Por ejemplo, en el cortometraje *Esposados* de Juan Carlos Fresnadillo, cuya explotación didáctica veremos en el apartado 6, trabajamos la lotería de Navidad en España, con todo lo que ello supone, la expectación que genera, entre otras cosas. No es obligatorio que se trabajen este tipo de temáticas, pero si se trabajan, deben aparecer con el cortometraje, requisito que no teníamos con los contenidos gramaticales.
- Pragmática: gestos, ironía, chistes, dobles sentidos, etc. También es importante que el corto o vídeo que vayamos a utilizar contenga los elementos que queremos trabajar, pues en este caso lo habitual será que el vídeo tenga una función ilustrativa. Recomendamos vídeos del desaparecido programa de humor de Televisión Española *Splunge*<sup>26</sup>.
- Expresión oral. Podemos trabajarla de varias formas con material audiovisual: el tema del vídeo puede provocar un debate, por ser un tema polémico (la pena de muerte, las oficinas de empleo temporal...), o puede sugerir, si es un film con escaso diálogo, que los estudiantes lo escriban y representen, entre otras muchas actividades.
- Expresión escrita. Puede ser trabajada, también, de muchas maneras: desde escribir un resumen o una opinión del corto, hasta redactar un final alternativo. Puede haber tantas actividades como la imaginación del docente sea capaz de crear.
- Comprensión auditiva. Algunos cortometrajes o vídeos son especialmente interesantes para trabajar esta destreza. Recomendamos algunos monólogos del programa de televisión *El Club de la Comedia*, algunos de los cuales también se pueden utilizar para trabajar la competencia sociocultural.
- Léxico. Aprovechar el tema del corto seleccionado, podemos sacar mucho vocabulario para trabajarlo. Recomendamos trabajar el vocabulario en las actividades de pre-visualización, para que durante el visionado vayan reconociendo los elementos a los que hacen referencia las nuevas voces que han aprendido y, de esa forma, continúan trabajándolas de forma pasiva.

## Cuándo

Antes de pasar a presentar las actividades que quiero proponer con algunos cortometrajes, me parece interesante plantear una última reflexión: ¿a partir de qué niveles podemos empezar a trabajar con cortometrajes o vídeos de corta duración? Como ya comentábamos en la introducción, la tendencia es evitar este tipo de trabajos en los niveles iniciales (A1) y no empezar con ellos hasta A2. De hecho, si buscamos en la red, es muy difícil (no digo imposible) encontrar unidades didácticas o actividades con cortometrajes pensadas para niveles principiantes. Vivas Márquez (2009) justifica esta carencia:

Este hecho es aún más común en las clases destinadas a niveles iniciales (A1-A2), donde habitualmente se descarta el uso del cortometraje como recurso didáctico de trabajo. La razón no es otra que la idea de que el alumno no va a poder comprender la historia que se está contando y, por lo tanto, se va a generar en él un sentimiento de frustración, además del posible aburrimiento que puede suponerle la visualización de algo que no comprende lingüísticamente.

Pero no hay que olvidar, y a esto también apunta la autora, que la comunicación no se limita a la descodificación del sistema lingüístico. Esto no quiere decir, ni mucho menos que cualquier cortometraje pueda ser trabajado en niveles iniciales,

<sup>26</sup> Enlaces de vídeos recomendados citados en la bibliografía específica.

igual que tampoco nos parece apropiado trabajar cualquier cortometraje en niveles intermedios y del mismo modo que no utilizaremos cualquier material audiovisual para trabajar las oraciones condicionales. Pero lo que sí queremos destacar es la idea de que en los niveles iniciales sí que podemos usar cortometrajes, vídeos y materiales similares para trabajar con los estudiantes principiantes. No olvidemos que podemos encontrar muchos materiales en los que se utilice un lenguaje sencillo, los diálogos sean muy básicos o, incluso, algunos en los que no se articule palabra.

### Práctica I: Cortos para todos

Como venimos comentando, cualquier momento del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera puede ser bueno para trabajar con cortometrajes en el aula, así los estudiantes de niveles iniciales también pueden beneficiarse de estas prácticas, siempre y cuando se tengan en cuenta dos puntos básicos a la hora de seleccionar el cortometraje:

- Debe ser una historia que pueda ser comprensible para nuestro grupo. Con esto no se pretende insinuar que el lenguaje sea escaso en el film que se vaya a trabajar, pero sí que conviene que sea un registro sencillo, que pueda ser comprensible para alguien con pocos conocimientos de la lengua meta. Insistimos en que el objetivo de trabajar con cortos no es que los estudiantes sean capaces de entender el cien por cien de las estructuras gramaticales y/o el léxico que aparezca en los mismos, el objetivo es ofrecer con la película un nuevo elemento que motive el trabajo.
- La duración del cortometraje en estos niveles iniciales no debe exceder los diez minutos, ya que, como ya hemos mencionado, deben ser historias con una línea argumental sencilla, fácil de comprender, y si la historia se alarga nuestros estudiantes pueden perderse en el argumento. Además, una breve duración de la película nos permitiría un segundo visionado, si la actividad preparada así lo exigiera.

A continuación, vamos a ejemplificar el trabajo con un cortometraje en niveles iniciales con una explotación didáctica del film *Promoción (prohibida su venta)*, del director Luis Arribas de la Cruz (2003). En este corto, que se desarrolla en un vagón de tren, ninguno de los personajes habla a lo largo de los diez minutos aproximados de duración, por lo que la comprensión de la historia se basa en la comunicación visual.

<b>ACTIVIDAD:</b> <i>Una mañana en un tren</i>	
<b>Apartado (según el MCERL):</b>	Cine
<b>Nivel:</b>	A1
<b>Material necesario:</b>	Corto <i>Promoción (prohibida su venta)</i> .
<b>Objetivo:</b>	Trabajar con un medio audiovisual; romper la rutina de la clase; practicar y reforzar contenidos ya aprendidos.
<b>Destreza:</b>	Expresión oral y expresión escrita.
<b>Contenidos funcionales:</b>	Describir personas, narrar el día a día, expresar motivos.
<b>Contenidos gramaticales:</b>	<i>Por, para, porque</i> , presente de indicativo.
<b>Contenidos léxicos:</b>	Descripción física, el carácter; profesiones.
<b>Forma de trabajo:</b>	En parejas.
<b>Secuenciación:</b>	
<u>Actividad de pre-visualización:</u>	
Explicamos el título y lo que significa, de este modo entenderán la actitud del personaje del jubilado, y qué papel tiene el objeto en torno al cual gira toda la acción.	
<u>Actividades durante la visualización (haciendo pausas en los tiempos indicados):</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Minuto 2:00.</i> Tenemos cuatro pasajeros dentro del tren. ¿Son nuestros estudiantes capaces de imaginar qué profesiones tienen? Repasamos, de esta manera, el vocabulario de las profesiones. Por la estética, los complementos y las acciones,</li> </ul>	

seguramente dirán que nuestros personajes son una estudiante, un hombre de negocios o un banquero y un jubilado. El cuarto pasajero es más difícil de clasificar, por lo que los estudiantes tendrán que justificar su elección.

- *Minuto 3:00.* ¿Qué hacen estos personajes? Puesto que en este cortometraje no hay diálogos, toda la película se basa en acciones (uno duerme, otro lee el periódico, otra estudia, etc.) cuyos verbos podremos repasar con nuestros estudiantes. Así, les pediremos que, por parejas, formulen frases del tipo: *La estudiante estudia, el banquero lee el periódico, etc.*<sup>27</sup>
- *Minuto 5:10.* Un pasajero, el hombre con corbata, se va, por lo que parece, un poco molesto. Los alumnos tienen que expresar los motivos por los cuales se marcha de esa manera del vagón, y tienen que hacerlo utilizando *por* + sustantivo, *para* + infinitivo y *porque* + presente de indicativo. Así, producirán oraciones como *se va por el jubilado, se va para leer, se va porque quiere leer.*
- *Minuto 5:30.* El jubilado, por fin, abre la caja. Antes de que se desvele que hay en el interior, nuestro grupo de estudiantes hace una lluvia de ideas sobre cuál puede ser el regalo. Con esta actividad, que rompe un poco con la dinámica de la clase, se pretende que el grupo recupere la atención por la historia de la película, amplíen su vocabulario con una actividad de colaboración de todo el grupo, al mismo tiempo que relacionamos el ecuador de la proyección con el principio y el final de la misma. Cuando finalmente se desvela que es una radio lo que había en la caja, podemos premiar a los estudiantes que hayan acertado (en caso de que alguien lo haya hecho).
- *Minuto 5:50.* Aparece un nuevo personaje. Cada pareja tiene que preparar una presentación de este hombre al resto de pasajeros, informando sobre cómo se llama, a que se dedica, cuántos años tiene.
- *Minuto 7:30.* Ahora ya conocemos un poco a todos los pasajeros. Cada pareja tiene que elegir a un personaje y hacer una descripción física y de carácter del mismo. El profesor debe asegurarse de que entre todas las parejas describen a los cuatro personajes que están en el vagón en este momento del film.
- *Minuto 8:20.* Se acabó el viaje. Ahora todos los personajes vuelven a sus vidas. Cada pareja describe el día a día del personaje que describieron antes desde el momento en que abandonan el tren cada mañana.
- *A partir del minuto 8:50 hasta el final.* Vemos el final del film, en el que seguimos al jubilado. ¿Qué radio prefiere? ¿Por qué crees que la prefiere? ¿A quién le hace un regalo? ¿Cómo es? ¿Qué profesión tiene? Esta última ronda de preguntas, que, si el profesor o la profesora lo desea, se puede hacer volviendo al trabajo de grupo con toda la clase, sirve para repasar, otra vez, todos los contenidos que hemos trabajado, pero ampliando el vocabulario, pues este último personaje al que nos referimos, es una contorsionista con la que se cruza el jubilado, y su descripción hará que aparezcan nuevos adjetivos y sustantivos.

## Práctica II: Un cortometraje, dos niveles

En este último apartado pretendemos ejemplificar como un mismo cortometraje es susceptible de ser trabajado en distintos niveles, bien adaptando una misma unidad didáctica o bien preparando explotaciones diferentes, ajustándonos a lo que queramos trabajar. El cortometraje que hemos seleccionado es *Esposados* de Juan Carlos Fresnadillo (1996) y los niveles de trabajo que proponemos son B1 y B2. A continuación presentamos las respectivas fichas. Se podrá observar que la unidad didáctica es la misma, simplemente adaptamos las actividades y los objetivos a cada nivel.

<b>ACTIVIDAD:</b> <i>Esposados</i>	
<b>Apartado (según el MCERL):</b>	Cine
<b>Nivel:</b>	B1
<b>Material necesario:</b>	Corto <i>Esposados</i>

<sup>27</sup> En un nivel A2, si quisiéramos trabajar este mismo corto, podríamos hacer la misma actividad con *ESTAR* + *GERUNDIO*.

<b>Objetivo:</b>	Desconectar de la rutina habitual; transmitir contenidos culturales; practicar, de forma comunicativa e interactiva, algunos contenidos gramaticales.
<b>Destrezas:</b>	Comprensión auditiva, expresión escrita, expresión oral, interacción.
<b>Contenidos funcionales:</b>	Contar historias pasadas, contar planes de futuro y expresar opinión, acuerdo y desacuerdo.
<b>Contenidos gramaticales:</b>	Pasados, futuro simple y presente de subjuntivo.
<b>Contenidos léxicos:</b>	Lotería de Navidad, costumbres españolas, relaciones.
<b>Forma de trabajo:</b>	Individual y/o en parejas.
<b>Secuenciación:</b>	
<u>Actividades de pre-visualización:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducimos vocabulario relacionado con la temática del corto y con la cultura española: <i>lotería de Navidad, el Gordo, boleto, sorteo, caja fuerte, jubilación.</i></li> <li>• Una vez introducidas estas palabras, les hablamos del sorteo de la Lotería de Navidad y de todo lo que supone para los españoles. Después les pedimos que imaginen que les ha tocado el Gordo y que utilicen todas las estructuras de futuro que conocen para escribir un texto explicando qué van a hacer con todo el dinero que les ha tocado.</li> <li>• La siguiente actividad introduce la temática principal del cortometraje con un debate: ¿Cambia el dinero a la gente? ¿Pueden cambiar nuestras personas más queridas al recibir una gran cantidad de dinero?</li> </ul>	
<u>Actividades para después de ver el corto:</u>	
A continuación, enumeramos las actividades tal y como se le presentan a los estudiantes una vez finalizada la película:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponemos a prueba tu comprensión: resume brevemente la historia que acabas de ver.</li> <li>• Describe brevemente a los personajes principales: ¿Cómo es Antonio? ¿Y Concha? Compara las impresiones de tus compañeros a ver si coinciden con la tuya.</li> <li>• Vamos a debatir: ¿Por qué crees que Antonio mata a su mujer? ¿Es por el dinero o porque no la soporta?</li> <li>• Vamos a debatir: Opina sobre el plan de Antonio: ¿por qué ha fallado? En tu opinión, ¿es un plan absurdo o ha fallado por mala suerte?</li> </ul>	

<b>ACTIVIDAD:</b> <i>Esposados</i>	
<b>Apartado (según el MCERL):</b>	Cine
<b>Nivel:</b>	B2
<b>Material necesario:</b>	Corto <i>Esposados</i>
<b>Objetivo:</b>	Desconectar de la rutina habitual; transmitir contenidos culturales; practicar, de forma comunicativa e interactiva, algunos contenidos gramaticales.
<b>Destrezas:</b>	Comprensión auditiva, expresión escrita, expresión oral, interacción.
<b>Contenidos funcionales:</b>	Contar historias pasadas, contar planes de futuro y expresar opinión, acuerdo y desacuerdo. Ponerse en el lugar de otro.
<b>Contenidos gramaticales:</b>	Pasados, futuro de indicativo, presente de subjuntivo y condicionales.
<b>Contenidos léxicos:</b>	Lotería de Navidad, costumbres españolas, relaciones.
<b>Forma de trabajo:</b>	Individual y/o en parejas.
<b>Secuenciación:</b>	
<u>Actividades de pre-visualización:</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducimos vocabulario relacionado con la temática del corto y con la cultura española: <i>lotería de Navidad, el Gordo, boleto,</i></li> </ul>	

*sorteo, caja fuerte, jubilación.*

- Hablamos de las tradiciones navideñas en España: La lotería, las estrenas, los platos típicos, los Reyes Magos... Después, les pedimos que nos describan cómo es esta época del año en su país. En caso de que en el país de los estudiantes no se celebre la Navidad, como es el caso de Turquía, se les puede pedir que nos describan cómo son las fiestas típicas equivalentes, en nuestro caso, Kurban Bayram.
- Al igual que en la adaptación de esta actividad para un nivel B1, les pedimos a los estudiantes que se imaginen que les ha tocado el Gordo de Navidad y que nos comenten que harían con el premio. Pero en este caso, en vez de pedirles que utilicen estructuras de futuro, les pediremos que construyan oraciones condicionales, del tipo *si me tocara el Gordo de Navidad, me compraría un piso en Estambul.*

Actividades para después de ver el corto:

En este apartado, las actividades son las mismas que en la versión de B1 de esta actividad, pero añadiendo los siguientes puntos:

- Ponte en el lugar de Antonio, ¿qué habrías hecho tú?
- Imagina lo que pasa después de la película: por parejas, escribid un diálogo entre Antonio y un policía que lo interroga después de ser detenido. Haz que Antonio sea curioso y le pregunte al policía su opinión sobre lo sucedido.
- Comparte con nosotros: ¿Alguna vez has hecho alguna tontería por dinero? ¿Has sentido que el dinero te cambiaba? Puedes decir algo de verdad o contar una mentira. Después de oír todas las historias, debemos pensar y opinar sobre quién ha mentido y quién ha dicho la verdad.

## 1. Bibliografía

### 1.1. Bibliografía citada

- ALONSO VARELA, Ana María (2011): «Los cortometrajes en el aula de ELE», en *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester, 1 de julio de 2011*, Manchester, Instituto Cervantes, pp. 13-23.
- CARRACEDO MANZANEDA, Celia (2010): «Diez ideas para aplicar el cine en el aula», en *El currículo de ELE en Asia-Pacífico. Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (Manila, 20-22 de noviembre de 2009)*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en la web [www.cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/publicaciones-centros/manila\\_2009.htm](http://www.cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/publicaciones-centros/manila_2009.htm)
- GALUÉ, Dexy (2012): «El cortometraje en la clase de ELE», en *Eventos VIII*. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_evts/article/view/6472](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_evts/article/view/6472)
- SORIANO, Sandra (2010): *Con cortos y sin cortes: una propuesta didáctica para el uso de cortometrajes en la clase de ELE*, en *MarcoELE, revista de didáctica ELE*, núm. 10.
- VIVAS MÁRQUEZ, Julia (2009): «El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2», en *RedELE*, número 17. <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2009/tercera.html>
- VIZCAÍNO ROGADO, Iván (2006): *Cine para la clase de ELE: aprendizaje del español a partir de fragmentos cinematográficos*, Biblioteca virtual RedELE, número 8, segundo semestre 2007. <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/JAVilchez.shtml>

### 1.2. Bibliografía recomendada

- ADELMAN, Anna; BUSEMANN, Samuel; FLÜGGE, Sabina (2010): «*Hola, desconocida* (Javier Rebollo, 1998)», en *Filmhefte für den Spanischunterricht. Cinemateca*, 10.
- EHRSAM, Max (2013): *Estrenos de cine. Short Spanish Films and Activities Manual*, Boston, Heinle / Cengage.
- GARCÍA MUÑOZ, Rosa M. y SÁEZ GALCERÁN, Patricia (2011): «¿Quieres ser mi amiga?», en: *MarcoEle. Revista de didáctica de español como lengua extranjera* 12, 2011.
- GARZELLI, Beatrice (2013): La explotación del cortometraje en la clase de español LE: Un perro andaluz (1929), Belarra (2002) y Ana y Manuel (2004), en *RedELE* 25.
- GIMENO UGALDE, Esther y MARTÍNEZ, Sonia (2008): «Trabajar con cortometrajes en LE/L2. Una secuencia didáctica para *Éramos pocos* (de Borja Cobeaga)», en *RedELE* 14.
- RAMOS ÁLVAREZ, Antonio y PASCUAL MIGUELÁNEZ, Alicia (2007): «*El balancín de Iván*. Cortometraje de Darío Stegmayer» en *MarcoEle. Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, núm. 7.

### 1.3. Enlaces de cortometrajes y vídeos

- Anuncio Coca-Cola (campana 2002): <https://www.youtube.com/watch?v=PouNe-sJoi8#t=13>
- Vídeos *Splunge* (TVE): <https://www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc>

<https://www.youtube.com/watch?v=D1giqAzlaCk>

- Vídeo *El Club de la Comedia*: [https://www.youtube.com/watch?v=EPkJZleW\\_jg](https://www.youtube.com/watch?v=EPkJZleW_jg)
- *Esposados* (1996), Juan Carlos Fresnadillo: <https://www.youtube.com/watch?v=SiRPrK4Iet4>

<https://www.youtube.com/watch?v=SURKifEbYjk>

<https://www.youtube.com/watch?v=K9T15L7hCA0>

- *Promoción (prohibida su venta)* (2003), Luis Arribas de la Cruz: <http://cortosclasicos.blogspot.com.tr/2012/10/39-promocion-prohibida-su-venta.html>



EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN TURQUÍA

DIRECCIÓN DE PROGRAMAS  
EDUCATIVOS