

MÁSTER UNIVERSITARIO EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA

Integración del contenido audiovisual en la enseñanza de ELE: propuesta didáctica basada en la serie *Clanes*

Presentado por:

Aradia del Mar Roldán Jurado

Dirigido por:

María Rosario Ferrer Simó

2024-2025

Índice de contenidos

1.	<i>Introducción</i>	1
A	Justificación	1
B	Objetivos	4
C	Metodología	6
2.	<i>Marco teórico</i>	8
A	La importancia de la pragmática en la enseñanza del español	8
B	El lenguaje coloquial y la fraseología en la enseñanza de ELE	11
C	Aspectos interculturales en el aula de ELE	16
3.	<i>Propuesta didáctica</i>	22
A	Presentación	22
B	Cronograma de los ítems didácticos extraídos de la serie <i>Clanes</i>	23
C	Actividades a desarrollar en la unidad didáctica	25
4.	<i>Resultados esperados</i>	48
5.	<i>Conclusiones</i>	50
6.	<i>Referencias bibliográficas</i>	51
7.	<i>Anexos</i>	54

Índice de tablas y figuras

Figura 1: Actividad 5.1 de la unidad didáctica.....	9
Figura 2: Actividad 13 de la unidad didáctica	18
Tabla 1: Actividad 7.2 de la unidad didáctica	14
Tabla 2: Ficha de contextualización de la competencia intercultural	18
Tabla 3: Episodio 1	23
Tabla 4: Episodio 2	23
Tabla 5: Episodio 3	24
Tabla 6: Episodio 4	24
Tabla 7: Episodio 5	24
Tabla 8: Episodio 6	24
Tabla 9: Actividad 1 de la unidad didáctica.....	25
Tabla 10: Actividad 2 de la unidad didáctica	27
Tabla 11: Actividad 3 de la unidad didáctica	28
Tabla 12: Actividad 4 de la unidad didáctica	30
Tabla 13: Actividad 5 de la unidad didáctica	31
Tabla 14: Actividad 6 de la unidad didáctica	34
Tabla 15: Actividad 7 de la unidad didáctica	36
Tabla 16: Actividad 8 de la unidad didáctica	38
Tabla 17: Actividad 9 de la unidad didáctica	40
Tabla 18: Actividad 10 de la unidad didáctica	42
Tabla 19: Actividad 11 de la unidad didáctica	43
Tabla 20: Actividad 12 de la unidad didáctica	45
Tabla 21: Actividad 13 de la unidad didáctica	46
Tabla A. 1: Material de apoyo	55

Tabla A. 2: Ítems fraseológicos, capítulo 1	57
Tabla A. 3: Modelo de glosario	58
Tabla A. 4: Personajes principales de la serie Clanes.....	60
Tabla A. 5: ¿Cómo diferenciar entre frase hecha, refrán o lenguaje malsonante?...62	
Tabla A. 6: Actividad 7.2 de la unidad didáctica	63
Tabla A. 7: Ficha de contextualización de la actividad 8.1	64
Tabla A. 8: Actividad 9.1.1 de la unidad didáctica.....	65
Tabla A. 9: Actividad 9.2 de la unidad didáctica	66
Tabla A. 10: Fragmentos extraídos del capítulo 4 y 5.....	67
Tabla A. 11: Definiciones de correspondientes a la actividad 10.....	67
Tabla A. 12: Actividad 10.1 de la unidad didáctica.....	67
Tabla A. 13: Actividad 11 de la unidad didáctica	69
Tabla A. 14: Fichas juego de memoria parte 1	70
Tabla A. 15: Fichas juego de memoria parte 2	70
Tabla A. 16: Ficha de contextualización competencia intercultural	71
 Figura A. 1: Ficha de contextualización competencia intercultural.....	71
 <i>Ilustración 1: A tu vera, Dolor y Gloria.</i>	54
<i>Ilustración 2: Serie Clanes</i>	56
<i>Ilustración 3: Actividad 10.2 de la unidad didáctica</i>	68

Resumen y palabras clave

Este Trabajo de Fin de Máster se enmarca en el ámbito de la pragmática aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y propone la introducción del contenido audiovisual como herramienta didáctica. La propuesta didáctica está basada en la serie española *Clanes* y su objetivo principal es el desarrollo de la competencia comunicativa y la oralidad en el aula, acercando a los aprendientes a un uso más natural del lenguaje hablado en España. Es importante resaltar que la unidad didáctica está dirigida a grupos reducidos y a un nivel B2 avanzado.

En la propuesta se analizan aspectos clave como los coloquialismos, la fraseología y la interculturalidad, para facilitar un aprendizaje más auténtico y contextualizado. Asimismo, se combinan un enfoque práctico y reflexivo que fomentan la interacción y la evolución de la competencia intercultural.

Para alcanzar estos objetivos se presenta una serie de actividades diseñadas para aplicar estos contenidos en el aula de ELE de una forma dinámica y lúdica, con la utilización de materiales audiovisuales y sus subtítulos.

Palabras clave: pragmática, competencia comunicativa, oralidad, coloquialismos, fraseología, competencia intercultural, contenido audiovisual.

Abstract and keywords

This master's dissertation falls within the field of pragmatics applied to the teaching of Spanish as a foreign language (ELE) and proposes the integration of audiovisual content as a didactic tool. The didactic proposal is based on the Spanish series *Clanes*, with the primary objective of developing communicative competence and oral skills in the classroom, bringing learners closer to a more natural use of the language as spoken in Spain. It is important to highlight that the didactic unit is designed for small groups and aimed at an advanced B2 level.

The proposal analyses key aspects such as colloquialisms, phraseology, and interculturality to facilitate a more authentic and contextualised learning experience. Furthermore, it combines a practical and reflective approach that fosters interaction and the progression of intercultural competence.

To achieve these objectives, a series of activities is presented, designed to apply these contents in the ELE classroom in a dynamic and engaging way, making use of audiovisual materials and subtitles.

Keywords: pragmatics, communicative competence, oral skills, colloquialisms, phraseology, intercultural competence, audiovisual content.

1. Introducción

A Justificación

Actualmente aprender una lengua extranjera es mucho más sencillo que años atrás, no porque las lenguas en sí hayan cambiado su estructuración o se hayan vuelto más simples, sino porque con la llegada y avance de la globalización todo es mucho más accesible y la cantidad de recursos y herramientas que poseemos facilita el aprendizaje. Además de la inmensa cantidad de materiales didácticos digitales que son alcanzables para un gran porcentaje de la población, se hayan también muchos materiales que pueden ser utilizados para la enseñanza y que cumplen con muchos de los objetivos que cualquier docente querría llevar a cabo en sus clases.

En la enseñanza de lenguas extranjeras los objetivos pueden ser diversos según el curso y el profesor, pero, en realidad, lo más perseguido últimamente por parte de los docentes es simple y básico: una buena comunicación, es decir, que la comunicación fluya y el alumno pueda ser independiente al usar la lengua. Gracias a los avances tecnológicos y a los métodos de los últimos años, aprender una nueva lengua puede ser algo más interesante para los alumnos, ya que, anteriormente o quizás aún en la actualidad, enseñar simplemente la lengua artificial que transmiten los manuales no era lo más práctico ni motivador en el aula.

La introducción del contenido audiovisual está siendo clave en los cursos de lenguas extranjeras, dado que entran en juego elementos visuales y auditivos que despiertan muchas vías de aprendizaje. Películas, series y otros medios audiovisuales fomentan tanto el interés por el idioma, como por contextos socioculturales reales que enriquecen la comprensión intercultural, así lo señalaban estudios de Herrero y Vanderschelden (2019).

Uno de los objetivos más buscados en la enseñanza es despertar el interés de sus alumnos, además, también si de lenguas extranjeras se trata, se intenta que los aprendientes dejen su lengua materna a un lado y puedan sentirse cómodos y hablar de una forma natural en la lengua que se aprende, por supuesto, dependiendo de los niveles y la metodología. Este segundo punto es muy difícil de conseguir si el alumno no se encuentra haciendo una inmersión lingüística o su entorno no está relacionado con el contexto de la lengua que se está aprendiendo.

En los últimos años ha crecido mucho la tendencia de la utilización de material audiovisual en clase, películas; series; programas televisivos; podcast; etc. La introducción de este nuevo material, por supuesto, en español y creado para hablantes del español, produce una cantidad de input muy útil y de valor para los aprendientes, dado que no solamente facilita gran material para las clases, sino que este tipo de contenido genera una conexión emocional con el idioma y la cultura, con lo cual los alumnos serán más propensos a interesarse o a prestar más atención en clase. Esto es una forma innovadora para ellos a la hora practicar las competencias que les pide el nivel, es decir, el mismo contenido que le ofrece el libro, pero de otra forma mucho más dinámica. No se trata de la desvalorización ni del desuso de los manuales hasta ahora utilizados, sino de crear una conexión entre los dos tipos de lenguaje enseñados en el aula, sin ninguna duda, como ya se me menciona anteriormente esto dependerá del objetivo del curso. Si se compara una clase de español como lengua extranjera (ELE) de nivel B1 en una universidad que se encuentra en un país de habla hispana, el input más conveniente para los aprendientes será el lenguaje cotidiano y no un lenguaje tan académico. Sin embargo, si se trata de un curso de español avanzado para la especialización en el ámbito laboral de la abogacía, el lenguaje académico cobra mucho más valor. El contenido audiovisual en este caso serviría de apoyo para ambos lenguajes, así como para la diferenciación de los mismos.

El factor motivacional, ya mencionado anteriormente, va muy ligado a la introducción de este material en la clase de ELE, ya que, además de ser usado en clase, si los aprendientes se motivan pueden seguir experimentado este aprendizaje fuera del aula. No tan recientemente, ya señala Krashen (1992) que aquel alumno que estudia sin ansiedad y puede relacionarse de una forma más natural y relajada con el idioma aprenderá mejor.

Cabe mencionar que no solamente los alumnos se acercarán más a este uso del lenguaje cotidiano, también al contexto cultural que necesariamente deben aprender para el dominio de la lengua.

En este estudio se llevará a cabo la introducción del contenido audiovisual de una serie española reciente, *Clanes* (Vaca Films, 2024). Es una serie ambientada en la región gallega de Cambados, una narrativa que trata dinámicas del narcotráfico y sus consecuencias en las relaciones familiares, sociales y legales.

La propuesta didáctica que se va a elaborar a lo largo del proyecto está dirigida a un grupo de estudiantes con nivel B2.2. El grupo se encontraría estudiando un curso de español para extranjeros que oferta la escuela de idiomas. Se trataría de un grupo que demuestra dominio en el nivel y que ha empezado a incorporar elementos propios de niveles más avanzados, así como el dominio del humor, la ironía, el lenguaje figurado y el empleo de subordinadas complejas. El notable éxito de este grupo se atribuye a su tamaño y al ritmo de trabajo que, por supuesto, es tan eficaz debido a la inmersión lingüística que los estudiantes están haciendo en el país, en este caso, España.

Esta serie, además de ser actual, no representa los estereotipos más típicos en relación con la lengua española en España, es decir, una variedad del español más neutralizada o de zonas más conocidas, como Madrid o Barcelona. Por lo cual, esto permitirá que se puedan trabajar en clase muchos aspectos diferentes que no están tan presentes en materiales didácticos convencionales, desde, por supuesto, el acento, hasta el diferente uso de tiempos verbales con respecto a otras partes del país. No solamente por esto es interesante, también presenta dentro de su autenticidad lingüística y cultural gran afluencia de fraseología y coloquialismos que serán analizados en clase, convirtiéndose de esta manera en un recurso muy valioso para desarrollar las competencias lingüísticas, sobre todo la comprensión auditiva y la expresión oral. Los giros argumentales de la serie facilitan muchos debates o simulaciones factibles en clases, fomentando de esta manera un aprendizaje más activo.

La serie también presenta diferentes contextos a lo largo de su desarrollo, lo que también es interesante de analizar, en vista de que uno de los objetivos de esta unidad didáctica será alcanzar la mayor naturalidad y variedad posible de la lengua española en clase. La pragmática aquí juega un papel fundamental y debido a los cambios y avances de la serie se podrá experimentar con ella en clase adecuadamente, aportando contenido variado y práctico para las actividades. Por un lado, se refleja un lenguaje cotidiano en muchas escenas; por otro lado, queda muy retratado también el lenguaje utilizado en contextos más profesionales, cuando se tratan de temas legales o, por el contrario, el lenguaje utilizado en el contexto del narcotráfico.

La elección de esta serie principalmente es por su riqueza lingüística y sociolingüística, ya que, aunque se desarrolle en Galicia, no todos los personajes

hablan con esta diferenciación, hay muchos otros que también representan variedades interesantes del español. En relación con los temas de la serie, se destacan dinámicas familiares, la justicia o la reflexión de valores, el contexto también puede resultar interesante para los aprendientes. Al ser una serie dramática, probablemente, atraerá más la atención de los estudiantes, provocando de esta forma que aumente la empatía de los alumnos y crezca así la curiosidad de explorar el idioma y la cultura. Sumado a ello, no menos importante, las características culturales del grupo seleccionado que experimentará esta propuesta didáctica deben ser analizadas previamente. En este tipo de actividades didácticas se debe tener en cuenta la diversidad cultural del grupo de estudiantes, ya que estas podrían afectar a la interpretación de los contenidos y a la sensibilidad de los alumnos. Por este motivo, es muy importante hacer una selección consciente del material o del grupo con el que se va a realizar la propuesta didáctica.

B Objetivos

Por un lado, el objetivo principal de este estudio es introducir una propuesta didáctica novedosa para que los estudiantes de ELE se sientan más cerca de lengua que estudian y demostrar que no solamente son importantes las reglas lingüísticas, sino que también se le debe dar mucho peso a todos los elementos no lingüísticos que van unidos a la lengua y como ya señala López Martínez (2020), harán más fácil su comprensión y expresión. De todas las herramientas que el docente puede utilizar en el aula, el contenido audiovisual contiene muchos elementos que forman el marco situacional en el que se produce el intercambio comunicativo o, como lo llama Montoussé (2006), el juego comunicativo, donde aparecen papeles determinados como la broma, la ironía, el doble sentido o la ambigüedad.

Por otro lado, dentro de los objetivos específicos se dan los siguientes:

Primeramente, el objetivo primordial es fomentar la motivación de los alumnos en las clases de español, ya que esto será el motor fundamental para establecer una base sólida a lo largo del curso. La enseñanza de lenguas extranjeras sin una motivación o interés por parte del alumnado puede ser un reto muy agotador, por lo que una de las preocupaciones de los docentes es despertar este interés en clase. Al usar contenido audiovisual se realizarán breves inmersiones lingüísticas y se les presentará a los aprendientes un contexto social y cultural identificado con la lengua

que están estudiando. Además de las ventajas que puede tener tanto en la comprensión auditiva, como en la expresión oral, los alumnos pueden generar muchos sentimientos que les motiven a querer interactuar más con la lengua. En resumen, el contenido audiovisual tiene múltiples funciones en clase, por ejemplo “provocar una respuesta inmediata, estimular la participación o promover actitudes de investigación” (Hernández, 1998, p. 217).

En segundo lugar, se llevará a cabo un análisis de componentes pragmáticos en clase de una forma no explícita. En este caso, la propuesta didáctica ha sido pensada para un grupo de alumnos con un nivel avanzado, por lo tanto, si ya la pragmática en cualquier nivel, como parte de la lingüística representa una gran parte en el aprendizaje de una lengua, con este grupo será muy conveniente trabajarla en clase. No hay mejor forma para dar relevancia a la pragmática en clase que analizar este contenido audiovisual hecho por nativos y en el que es tan fácil reconocer actos de habla.

En tercer lugar, se incrementará la visibilidad de los coloquialismos a través de la serie *Clanes*, así como los fraseologismos, modismos, paremias y sus diferentes contextos. Esta inquietud nace de la dificultad que a veces se da en el aula a la hora de enseñar a los aprendientes algunos contextos donde los registros son diferentes a los que normalmente han aparecido en los manuales. El reconocimiento de diversos contextos o intenciones en una lengua extranjera requiere un dominio avanzado del idioma, por esta misma razón es algo que habría que incentivar en clase y convertir este tipo de contenido en algo más común para los alumnos, dado que los corpus de materiales audiovisuales facilitan el avance en la adquisición de la lengua.

Por último, se trabajará en clase la disciplina de la interculturalidad con el contexto sociocultural de la serie. En efecto, la interculturalidad engloba todos los objetivos mencionados anteriormente y se señala como un punto transversal en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En aula de ELE se pueden encontrar diferentes contextos culturales, por lo que aún es más interesante crear un espacio para valorar las diferentes culturas. En la serie *Clanes*, al desarrollarse en un contexto cultural específico como el de Galicia, aparecen múltiples aspectos culturales propios de la región, así como costumbres, la lengua gallega o dinámicas sociales. Conectar con la cultura de la lengua que se estudia es un aspecto muy importante en la enseñanza de idiomas, ya que permite a los aprendientes establecer vínculos significativos que enriquecen su proceso de aprendizaje y esto puede ser muy beneficioso, así lo

colabora Céspedes Suárez, (2023) en su artículo, *Emociones, plurilingüismo e interculturalidad: trabajar y fomentar su importancia con alumnos de ELE Barbadosenses*, donde hace un análisis del componente emocional como vía de adquisición para la competencia comunicativa intercultural.

C Metodología

En este estudio lo más pertinente es emplear un enfoque cualitativo porque, como señala Stake (1995), no se busca generalizar los resultados, se busca la comprensión de las dinámicas específicas en el aula. El enfoque cualitativo servirá para explorar la intersección entre cultura, emociones y aprendizaje, que ayudará a analizar el uso de materiales audiovisuales y a interactuar con ellos, así como los significados culturales que emergen de estos materiales.

Primeramente, se llevará a cabo un análisis del contenido a trabajar en clase, se examinarán las escenas específicas de *Clanes* para identificar elementos culturales, lingüísticos y pragmáticos de relevancia para la propuesta didáctica, que cumplan con los objetivos propuestos y se adapten al nivel del grupo, así como lo defiende Gómez (2015) cuando habla de materiales auténticos.

En segundo lugar, se formulará la unidad didáctica que estará compuesta por varias sesiones. A continuación, se trabajará en clase con los subtítulos de la serie, de esta forma será mucho más fácil analizar todos los puntos propuestos anteriormente. Se plantearán breves ejercicios de contextualización antes de empezar cada actividad y los ejercicios propuestos se dividirán por grupos dependiendo de la destreza a la que pertenezcan, es decir, comprensión auditiva, comprensión escrita, expresión oral o expresión escrita.

El enfoque adaptado en esta unidad didáctica es un enfoque natural, ya que lo que se persigue es una adquisición de la lengua, puesto que los aprendientes ya tienen un nivel lo suficientemente independiente como para ir un paso más allá de la teoría gramatical y las reglas que forman la lengua española. Según autores como Krashen, la adquisición no se da en la mayoría de los casos con el aprendizaje de una lengua extranjera, sino a la hora de aprender la lengua materna, sin embargo, en esta propuesta didáctica se aspira a que los aprendientes se sumerjan en la lengua extranjera y reciban una gran cantidad de input comprensible para conseguir dicha

adquisición. En contraste con otros cursos impartidos de nivel B2 avanzado, en los cuales se siguen unas pautas específicas para conseguir las competencias que el nivel expone según el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), en esta unidad didáctica prevalece la naturalidad de la lengua y el rechazo a la programación de la gramática, ya que lo que se desea es adquirir el español. Por consiguiente, el input aportado a los alumnos será de calidad, para que de esta forma ellos puedan integrar las estructuras de la lengua sin necesidad de exponer explícitamente cuáles son las reglas que dictaminan estas diversas formas de habla o peculiaridades. Por esta razón, la espontaneidad juega un papel muy importante en las actividades propuestas, debido a que los alumnos tienen que actuar con autonomía y actuar de una forma, probablemente, menos mecánica a la hora de adquirir nuevos aspectos.

Es fundamental emplear un input comprensible en el aula, ya que influye directamente en la capacidad de los alumnos para adaptarse y asimilar la información proporcionada. Esto implica, por ejemplo, complementar ciertas expresiones con gestos, mímica o, en este caso particular, con contenido audiovisual, que estará presente en todos los ejercicios para reforzar la comprensión. No obstante, utilizar un input comprensible en clase no significa que no se generen dudas o que los alumnos comprendan todo el material que reciben, sino que como defiende Krashen en la hipótesis de del input comprensible, siempre debe existir la fórmula “i+1” para que el aprendizaje siga avanzando y aumentando de nivel. Por un lado, la “i” de la fórmula de Krashen representa el mensaje comprensible y, por otro lado, “+1” representa el hecho de ir más allá y plantearse posibles problemáticas que el aprendiente resolverá de manera autónoma, en el caso de la unidad didáctica este “+1” se ve reflejado en algunas actividades de documentación autónoma.

A su vez, el método natural expuesto por Krashen y Terrel en su libro *The Natural Approach* (1983), establece objetivos clave que se perseguirán en esta unidad, como la prevalencia de la comprensión antes de la producción y sobre todo la importancia y cabida a la comunicación real. Es decir, se busca preparar a los aprendientes para interactuar en situaciones auténticas fuera del aula, para las cuales, sin una inmersión lingüística o una formación específica, difícilmente podrían desenvolverse de forma efectiva. Otro punto a destacar de este método es la desestimación de la perfección formal, sobre todo en la oralidad y destacar actividades cotidianas que puedan darse en la vida real y la resolución de problemas.

2. Marco teórico

A La importancia de la pragmática en la enseñanza del español

Es indiscutible que la pragmática es una de las bases más importantes y estudiadas en el ámbito lingüístico, ya que influye en diferentes aspectos (sociológicos, psicológicos y culturales). Así lo afirmaba Charles Morris (1955), el autor que definió esta ciencia como “la ciencia de la relación de los signos con sus intérpretes”, lo cual es muy lógico si se avanza en el estudio de la pragmática, dado que esta disciplina se encarga de analizar las reglas que se dan en la lengua para obtener una comunicación real. Al mantener una conversación se crean una serie de normas y usos debidos al contexto, mayoritariamente, sin ni si quiera pensar en ello, y el lenguaje que se utiliza se adapta según la situación o el receptor del mensaje. Esto, sin ninguna duda, es algo llamativo para la mente humana que colabora aún más a la investigación.

En este caso la lengua a estudiar es el español, una lengua llena de paremias y fraseología en su lenguaje cotidiano y para comprender estos fenómenos necesitamos conocer cómo afecta la pragmática al lenguaje y cuáles son sus objetivos.

En pocas palabras, como menciona Escandell (1996:20), “la cuestión no puede, pues plantearse exclusivamente en términos de corrección gramatical, sino también de adecuación discursiva. Y puesto que para explicar los contrastes existentes vuelve a ser necesario recurrir a conceptos como los de *interlocutor*, *situación*, *contexto* o *conocimiento compartido*, parece claro que solo un enfoque pragmático podrá dar cuenta de manera completa de las condiciones que regulan la elección entre diversas variantes”. Uno de los objetivos de este estudio es transmitir de la forma más fácil a los aprendientes de ELE que es necesario ser consciente del contexto y demás aspectos mencionados para tener un buen manejo de la lengua y que no se den infortunios lingüísticos debido al desconocimiento. En este caso, se utiliza contenido audiovisual para analizar a través de la escucha y subtítulos de la serie *Clanes* cómo influye el reconocimiento de la pragmática a la hora de entender claramente las diferentes formas de expresión. Sin embargo, no será necesario que los alumnos adquieran intencionalmente conocimientos específicos de la disciplina como tal, sino que sepan reconocer mediante los enunciados aparecidos en la serie qué quieren conseguir los interlocutores y por qué lo dicen de una forma específica u otra y qué recursos utilizan para ello.

En la unidad didáctica propuesta se pueden encontrar diferentes actividades que ayudan a los aprendientes a identificar los aspectos decisivos para la comunicación desde de la pragmática, pero en este caso se va a analizar el ejercicio 5.1 que se encuentra en el anexo II. Ya que esta actividad plantea el desarrollo de un diálogo oral utilizando ítems fraseológicos que han aparecido en la serie *Clanes* y es un ejercicio donde se les aporta a los aprendientes todos los conceptos necesarios para recrear una situación real y recalcar el peso de la pragmática en la comunicación.

Figura 1: Actividad 5.1 de la unidad didáctica

Anexo II: desarrollo de un diálogo con el uso de ítems fraseológicos

¿Podrías hacer amigos en una plazoleta?

5.1 Forma tu grupo en clase y realiza un diálogo utilizando las expresiones aprendidas anteriormente. Debe haber al menos seis interacciones. Posteriormente representaréis de forma oral el diálogo en clase.

¡Recuerda!, es un contexto coloquial en un espacio público y los participantes tienen entre 17 y 22 años, piensa en qué temas podrían interesarles a estos jóvenes y cómo podríais encajar las unidades fraseológicas. Nuevas expresiones también son bienvenidas. La entonación, gestos y posturas también juegan un papel importante en esta actividad.

Ítems fraseológicos extraídos de la serie *Clanes*

- ◆ “Hacer algo” como un cabrón
- ◆ Maderos
- ◆ Venderse a pares
- ◆ Ir pisando huevos
- ◆ Tener a alguien en el bote

En primer lugar, se hace referencia al contexto, el diálogo debe ser coloquial y tendrá lugar en un espacio público, los personajes ficticios se encuentran en un rango bastante joven de edad, es decir, deben hacer una adecuación sociolingüística empleando un registro adecuado a ello. En segundo lugar, se encomienda que utilicen las expresiones específicas vistas en la serie, por lo que tendrán que conocer bien el significado de cada una de ellas y ajustarlas a la conversación que van a proponer en el diálogo. En tercer lugar, el enunciado remarca que no solamente el lenguaje oral será importante en este ejercicio, sino que se debe hacer énfasis en la entonación, gestos y posturas, ya que todos estos conceptos influirán en la interpretación del mensaje.

La actividad no solamente resulta interesante por el aprendizaje per se de las unidades fraseológicas, sino porque el grupo de aprendientes puede sentirse identificado con la representación oral, podría aplicarlo a la vida real, debido a que son jóvenes de la misma edad y que realizan una inmersión lingüística en España.

Este ejercicio constituye un reflejo de la manifestación de los distintos actos de habla defendidos por Searle. El principal propósito para los alumnos es evidenciar cómo la forma de comunicarse varía en función de los objetivos perseguidos, los interlocutores y el contexto en que se desarrolla la acción.

En este caso, tras la realización del ejercicio, sería posible utilizar algunos ejemplos proporcionados por los propios aprendientes para ilustrar los diferentes actos de habla, sin necesidad de explicarlos teóricamente, ni mencionar sus categorías explícitamente. El objetivo principal es demostrar cómo el uso del lenguaje se adapta según el interlocutor, la relación que se mantiene con este, el momento en que ocurre la comunicación y la edad de los hablantes.

A continuación, se presenta un ejemplo concreto de esta actividad:

Dos amigos están hablando en la plazoleta y uno le pide al otro que le pase la bolsa de patatas, entonces, se expondrían en clase tres opciones:

- *¿Me podrías pasar la bolsa de patatas, por favor?*
- *Pásame la bolsa de patatas, por fa.*

- *¿Te importaría pasarme la bolsa de patatas?*

Con este ejemplo se pretende ilustrar en clase cuál es la forma más adecuada o normalizada para comunicarse entre amigos siendo adolescentes, llevando a cabo un tipo de habla directivo. Es decir, el objetivo del hablante es que el oyente realice una acción.

Claramente ninguna de las tres formas es incorrecta, pero sería muy inusual que dos adolescentes de 17 años utilicen el primer ejemplo en un ámbito de ocio, como en el que se propone en la actividad 5.1. De ahí la importancia de la adquisición de la lengua y no solamente el aprendizaje basado por reglas lingüísticas y gramaticales.

La competencia pragmática no solo contribuye al desarrollo de las habilidades lingüísticas, sino que también desempeña un papel fundamental en la adquisición de competencias culturales. Un mayor dominio de la competencia comunicativa permite evitar posibles choques culturales, ya sea porque el aprendiente ha desarrollado estrategias comunicativas más eficaces o porque posee un conocimiento previo sobre las distintas formas de interacción propias de otras culturas.

Por ejemplo, las normas de comportamiento y las dinámicas de relación varían según la procedencia de los hablantes. En el caso de un estudiante de ELE, si comprende que en español la cortesía no se emplea con la misma frecuencia en contextos cercanos como ocurre en países como Alemania o Inglaterra, podrá interpretar correctamente determinadas interacciones. De este modo, cuando se enfrente a una situación comunicativa real, no experimentará un malentendido lingüístico. Así, un hablante inglés o alemán comprenderá que la presencia reducida de fórmulas de cortesía no es un signo de falta de educación, como podría percibirse en su cultura, sino una característica propia de la pragmática en español.

B El lenguaje coloquial y la fraseología en la enseñanza de ELE

No son escasas las dificultades que surgen en los planes de estudio del español cuando los docentes quieren incorporar o presentar el lenguaje coloquial en el aula.

En primer lugar, se debe definir qué elementos pueden clasificarse dentro de los coloquialismos y en qué contextos son utilizados. Una de las definiciones más acordes a la actualidad es la que propone García, (2015), quien sostiene que los elementos

coloquiales son expresiones, normalmente orales, que se producen con escasa planificación y que requieren una relación cercana entre los interlocutores, dándose en situaciones distendidas, pero sin descartar su presencia en otros contextos.

Sin embargo, el término "coloquialismos" sigue generando numerosas dudas y a menudo se compara con otros adjetivos como "informal", "familiar" o "vulgar". Como señala García (2015), no se deben equiparar conceptos como "familiar" y "coloquial", ya que el primero hace referencia a un uso del lenguaje propio de contextos en los que existe un vínculo estrecho entre los interlocutores. En cambio, las expresiones coloquiales aparecen en situaciones de proximidad comunicativa, independientemente del grado de relación entre los participantes.

Los coloquialismos no solo están relacionados con el uso lingüístico de los hablantes en sus actos cotidianos de comunicación, si no que estos integran todos los elementos fonéticos, morfosintácticos, léxico-semánticos y pragmáticos propios de la lengua que los interlocutores utilizan en contextos específicos, (García, 2015).

Por consiguiente, esta diversidad dificulta aún más la enseñanza de estas expresiones en la clase de ELE, ya que el español no se limita a un solo país ni a una única cultura. El abanico de variaciones coloquiales es tan extenso que sería incompleto intentar abarcar todas las formas que pueden ser habituales para los hablantes nativos. Sin embargo, este no debe ser un motivo para omitir su presencia en el aula de ELE, sino que, por el contrario, resalta la importancia de incorporar los coloquialismos en la enseñanza, dado el peso que su uso tiene para lograr una comunicación eficaz y exitosa.

Si se acude a consultar el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y el *Marco Común Europeo de Referencia* en el nivel B2, que es el nivel que poseen los supuestos aprendientes que elaborarán esta unidad didáctica, la diferenciación de registros es muy superficial, ya poseen la independencia suficiente como para intervenir de forma adecuada en diferentes contextos que podrían darse en la vida cotidiana, aunque no se menciona nada sobre coloquialismos. El objetivo de este estudio no es solo enseñar a los aprendientes qué son los coloquialismos o cómo reconocerlos, sino también la adecuación de su uso, garantizando, en todo momento, que no se produzca ningún infortunio comunicativo. Para ello, se empleará como recurso los subtítulos de

la serie *Clanes*, que proporcionarán elementos de interés y una muestra representativa del lenguaje real del español de España.

Si las dificultades para abordar en el aula el tema de los coloquialismos ya son considerables, en el caso de introducir los fraseologismos en la clase de ELE, la situación se complica aún más cuando los aprendientes no han alcanzado el nivel C1, es decir, cuando aún no son "usuarios competentes" según el MCER. En estos casos, las dificultades se incrementan notablemente y la tendencia a practicar o exponer fraseología en el aula se vuelve prácticamente nula.

Primeramente, para hablar de fraseología en el ámbito de ELE es conveniente definir dicho término. El *Diccionario de la Real Academia Española* (RAE) aporta cinco diferenciaciones, de las cuáles se ha escogido la siguiente:

- 'Conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo' (DLE, s.v. fraseología,)

Esta definición ha sido seleccionada porque explica que el ámbito fraseológico recoge todo tipo de frases hechas, refranes, modismos, etc., lo cual resulta de interés para la propuesta didáctica, ya que en ella se verán reflejadas estas expresiones para mejorar la competencia comunicativa de los aprendientes.

En el ámbito de ELE los manuales ofrecen en su mayoría una escasa aportación de fraseologismos o lo hacen de manera muy poco significativa. Como afirma Molina, (2011) los refranes o paremias que aparecen en los manuales de ELE aparecen siempre de una forma lúdica o como título de unidad, pero nunca se hace una especificación de que son refranes o frases hechas, ni mucho menos se trabaja con estas unidades fraseológicas. Por consiguiente, siempre se llega la misma cuestión: ¿Cómo se pueden introducir estos aspectos en clase? En este caso, se trabajará con un contenido audiovisual actual y con una variación del español específica que ayudará a los aprendientes a reconocer estas peculiaridades de la lengua y, de esta forma, fomentar su uso en la vida cotidiana cuando los aprendientes practiquen el español.

Tanto para tratar en el aula los coloquialismos como las unidades fraseológicas se ha propuesto la siguiente actividad en la unidad didáctica:

Tabla 1: Actividad 7.2 de la unidad didáctica

Diálogos en contextos coloquiales, véase el Anexo III.

7.2 Completa los siguientes diálogos con las expresiones anteriores.			
A: ¿Te han arreglado ya el coche? B: Sí, me lo han arreglado hoy por fin, pero creo que me han cobrado más de lo que deberían. El mecánico me ha dicho que tenía muchos más problemas de lo que yo pensaba... <u>No sé si me está timando.</u> C: Ya te digo yo que todos los mecánicos... (1)	A: Mamá, ¿puedo ir el sábado a la fiesta de Sara? B: Ya sabes que tienes el examen de recuperación, tienes que estudiar este fin de semana, Laura. A: Pero... <u>Sara se va a cabrear conmigo si no voy.</u> B: ... (2) Sara no tiene exámenes, ¿verdad? Cuando apruebes y llegue el verano podrás disfrutar más. Ahora a estudiar.	A: ¿Has visto cómo se peleaba María con el jefe? B: Ya sabes que siempre están igual... A: Pero María tiene razón, nunca salimos a nuestra hora. B: Sí, pero... tú sabes, luego podemos pedir otras cosas a cambio. <u>Siempre que podamos averiguar buenos tratos con él...</u> ... (3)	A: Víctor, <u>el niño</u> ha venido otra vez por la mañana. Ya sabes lo que pasó la última vez. B: No te preocupes, yo hablaré con él. Es normal, tiene 17 años ¿Qué esperas? Aun así, tengo que ... (4)

Las expresiones aportadas anteriormente son las siguientes:

- Aquí paz y después gloria.
- *Ni pero, ni pera.*

- *Ser un mamón.*
- *Leerle la cartilla a alguien.*

En los cuatro diálogos aportados se reconocen algunos rasgos coloquiales, además se proporciona contexto para poder comprender las diferentes situaciones en las que tiene lugar. Por ejemplo:

- No sé si me está timando: el verbo *timar* hace referencia a una acción de engaño o fraude, normalmente, cuando existen fines lucrativos de una manera informal o no muy ética. El contexto del diálogo deja ver que es una conversación entre dos personas que se conocen, ya que saben la información actual el uno del otro, por lo tanto, la relación de los interlocutores es cercana. En conclusión, se puede decir que *timar* se utiliza en situaciones más cotidianas y en un ambiente más cercano y relajado, por consiguiente, se reconoce como lenguaje coloquial.
- Sara se va a cabrear conmigo si no voy: en este caso el verbo que hace referencia a los coloquialismos es *cabrearse*, expresa descontento o irritación y se utiliza en un registro informal. Asimismo, transmite un sentimiento más intenso que otros verbos como *enfadarse* o *molestarse* y, además, es frecuente especialmente en el español de España.
- Siempre que podamos averiguar buenos tratos con él: el detonante de esta frase es el significado que recoge el verbo *averiguar*. Al acudir a la RAE, se encuentran sinónimos como *indagar*, *investigar*, *examinar*, *buscar* o *explorar*. Sin embargo, la tercera acepción destaca por el uso en la lengua coloquial, alude a la acción de *reducir a alguien a la razón*.
- el niño: en primer lugar, la palabra *niño* contribuye al carácter coloquial del lenguaje, pues el contexto del diálogo sugiere que los interlocutores son los padres y que, por lo tanto, están transmitiendo familiaridad o cercanía utilizando el sustantivo *niño* para referirse a un adolescente o joven, en este caso su hijo. Tal generalización es habitual en diversas culturas hispanohablantes, especialmente por parte de los padres, aunque los jóvenes ya no sean propiamente niños y denota una forma más afectiva para referirse al individuo.

En la actividad 7.2 no solamente se hace referencia al lenguaje coloquial, sino también a los fraseologismos que aparecen en la serie trabajada en clase. En este caso se han escogido los mencionados anteriormente para completar la actividad porque tienen diferentes tipologías, es decir, hay refranes, modismos y frases hechas.

- Aquí paz y después gloria: en este caso se ha elegido esta locución proverbial porque con la ayuda del contexto del capítulo, la intención de la expresión se puede comprender claramente y sobre todo les ayuda a entender las situaciones sociales en las que se puede utilizar.
- Ni pero, ni pera: en este caso se trata de una locución o juego de palabras que permite a los estudiantes identificar el uso de las frases idiomáticas en el español y ayuda a desarrollar el sentido del humor en el uso de la lengua extranjera.
- Ser un mamón: este tipo de frase hecha pertenece al lenguaje coloquial y además de reforzar lo anteriormente visto en clase, ayuda a los alumnos a identificar situaciones con registros más informales y situaciones diversas, como en este caso que podría ser utilizada de una manera despectiva o humorística.
- Leerle la cartilla a alguien: el tratamiento de este modismo en clase facilita la comprensión de expresiones utilizadas para transmitir autoridad en el lenguaje coloquial usado en España e incluso permite explorar contextos humorísticos según la intención del hablante.

C Aspectos interculturales en el aula de ELE

En primer lugar, la interculturalidad se define como la competencia que permite al individuo relacionarse con otras culturas, no solo a través de la adaptación a la cultura de la lengua meta, sino también mediante el conocimiento y la reflexión sobre su propia cultura. Esta competencia facilita la creación de un espacio en el que ambas formas de vida convivan, se respeten mutuamente y fomenten la diversidad.

“En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la interculturalidad se materializa en un enfoque cultural que promueve el interés por entender al otro en su lengua y su

cultura. Al mismo tiempo concede a cada parte implicada la facultad de aprender a pensar de nuevo y contribuir con su aportación particular. Los aprendientes construyen sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados. En ese discurso todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad.” (Centro Virtual Cervantes, s.f., párr. II-III)

La competencia comunicativa intercultural (CCI) es un componente esencial en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera, y se encuentra debidamente reflejada en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Sin embargo, a menudo se asocia a niveles avanzados como el C1 o C2, dada la complejidad de su desarrollo y su implementación en el aula. Entre los aspectos más desafiantes de la CCI, se encuentran, por un lado, cuestiones pedagógicas como: ¿Cómo enseñar la interculturalidad de manera efectiva en el aula?; ¿Qué tipo de contenidos culturales y qué herramientas metodológicas son más adecuadas para integrar en las clases de español como lengua extranjera?; ¿Cómo evitar la reproducción de estereotipos y clichés asociados a la lengua y cultura del español? Estas cuestiones destacan la necesidad de un enfoque reflexivo y crítico, que permita abordar las diversas manifestaciones culturales sin caer en generalizaciones. Por otro lado, la evaluación de la CCI presenta posibles desafíos, ya que su evaluación exige una reflexión profunda y un conocimiento cultural extenso por parte del aprendiente, lo que hace que su evaluación sea aún más compleja en el caso de estudiantes aún muy jóvenes. No obstante, aunque no resulte sencillo, el desarrollo de esta competencia no es imposible, pero requiere un compromiso significativo por parte del docente, quien debe crear un entorno adecuado para el aprendizaje intercultural. A su vez, en el contexto del aula, otras competencias comunicativas, como las lingüísticas y pragmáticas, suelen tener una mayor prioridad, relegando a la CCI a un segundo plano. Sin embargo, la integración de la competencia intercultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje es crucial para la formación de los alumnos a la hora de desenvolverse en un mundo cada vez más globalizado y diverso.

El objetivo de promover el desarrollo de esta destreza en la unidad didáctica radica en que, mediante el empleo de material audiovisual, la competencia intercultural puede ser abordada y analizada de manera más accesible para los estudiantes. Además, los ejercicios propuestos, al estar vinculados con la serie y contar con material de apoyo que refleja situaciones “reales” de la cultura de la lengua meta de aprendizaje, no representan grandes dificultades para los aprendientes. No obstante, en clase se

llevará a cabo una introducción a la CCI, en la que se definirán sus objetivos y se proporcionarán ejemplos y diversos aspectos. De este modo, los estudiantes podrán identificar y comprender con claridad dicha competencia.

La serie escogida para la unidad didáctica es una extensa fuente de aspectos culturales del español que pueden ser utilizados para el aprendizaje de ELE y para explotar la CCI, no solamente en términos lingüísticos, si no por las situaciones culturales que se pueden visualizar en ella, como: gastronomía, estereotipos, relaciones interpersonales, representación de la identidad gallega, influencia del narcotráfico en la cultural local, conflicto entre valores tradicionales y modernidad, etc.

En la última actividad propuesta de la unidad didáctica se utiliza una ficha de contextualización, donde se explica al alumnado de manera breve y concisa qué es la competencia intercultural y qué finalidad tiene a la hora de aprender una lengua extranjera:

Figura 2: Actividad 13 de la unidad didáctica

Identidad de la serie Clanes y análisis intercultural, véase Anexo VI

¿Qué es la competencia intercultural?

La **competencia intercultural** es la capacidad de interactuar de manera efectiva y respetuosa con personas de diferentes culturas. Implica comprender, aceptar y adaptarse a distintas formas de pensar, comunicarse y comportarse. Para todo lo mencionado anteriormente es necesario reconocer tu propia cultura, ya que este será el comienzo para desarrollar la competencia intercultural.

Tabla 2: Ficha de contextualización de la competencia intercultural

Véase Anexo II

Aspecto	Definición	Ejemplo
Conocimiento cultural	Tener conocimiento de la cultura, costumbres, valores y normas sociales.	Saber que en algunos países puede estar mal visto no dejar propina en un servicio.

Conciencia de estereotipos	No generalizar sobre un grupo cultural debido a los estereotipos.	No se debe asumir que todas las personas de un país son iguales o piensan lo mismo.
Resolución de conflictos	Habilidad para resolver malentendidos culturales con respeto y comprensión.	Si, por ejemplo, en una reunión el turno de palabra no se está desarrollando de forma ordenada según tu opinión, se debe preguntar si en su cultura es común hablar de forma más dinámica.

En esta ficha de contextualización lo más destacado son los ejemplos, ya que de esta manera el aprendiente puede hacerse una idea y comprender que estos detalles, los cuales no siempre se tienen en cuenta a la hora de aprender una nueva lengua y profundizar en la cultura, son cruciales para que la comunicación sea totalmente exitosa y no dé lugar a infortunios comunicativos.

El primer ejemplo, asociado al conocimiento cultural, es un ejemplo sencillo y que se podría ampliar aún más con información de la serie, entre otros, la forma que tienen de dirigirse al personal de un restaurante en la serie *Clanes*, debido a que para muchos de los aprendientes puede ser peculiar que se utilice un lenguaje tan coloquial, la ausencia de cortesía o la forma tan cercana de comunicarse entre desconocidos. Además, en este caso no solamente se tiene en cuenta el español utilizando en España, sino el estrato social que se ve reflejado en la serie y la forma de comunicarse que tienen particularmente los gallegos.

En el segundo ejemplo, relacionado con la conciencia de estereotipos, el objetivo principal es deconstruir este tipo de pensamientos generalizados sobre una cultura, aunque, como se corroborará durante la visualización de la serie, es complicado desprenderse de ideas que han sido fijadas y que constantemente se alimentan a través de fuentes como medios de comunicación, experiencias limitadas, opiniones o incluso materiales educativos muy sujetos a clichés. En la hipótesis actual, se hace hincapié en que sería una ideal totalmente falsa y carente de lógica asociar la imagen de los gallegos con el narcotráfico.

Por último, el tercer ejemplo aportado a los aprendientes trata la habilidad para resolver malentendidos culturales; es decir, resolución de conflictos cuando existen dos perspectivas totalmente diferentes, con la concienciación de que ninguna es más correcta que la otra. Simplemente se debe conocer cuál es la mejor manera de abordar el tema. En este supuesto caso aportado, un conflicto debido al turno de palabra influiría también, sin ninguna duda, el carácter de la persona, por ejemplo, si tiene una forma de actuar más directa preguntaría sin rodeos cómo funciona el turno de palabra, sin embargo, si la persona es más tímida y no le resulta tan fácil comunicarse de forma directa, esperaría a que los demás participantes le dejaran intervenir. Otro enfoque relacionado con este último aspecto en la serie podría ser las relaciones interpersonales, qué valores sustentan estas relaciones en la serie y si están influenciadas por algún aspecto cultural. Por ejemplo, las relaciones familiares, las relaciones laborales o de amistad. Este punto podría discutirse en clase y se le podría cuestionar a los alumnos cómo se desarrollarían estas relaciones en su cultura y qué diferencias o similitudes encuentran.

A continuación, después de la contextualización sobre la CCI, en la actividad 13 de la unidad didáctica se les pregunta a los alumnos sobre los rasgos de identidad gallega identificados en la serie. Para ello se les aporta preguntas en forma de guía:

- ¿Qué elementos de la cultura gallega os han sorprendido más?
- ¿Cómo se representan las relaciones familiares en *Clanes*?
- ¿Se puede apreciar la gastronomía gallega en la serie?
- ¿Crees que la serie representa estereotipos de la cultura gallega? ¿Por qué?

Las cuestiones anteriores tienen como objetivo los siguientes puntos:

1. Análisis crítico de las representaciones culturales en el contenido audiovisual: las cuestiones invitan a los aprendientes a reflexionar sobre cómo ha aparecido la cultura gallega representada en la serie. Lo más representativo de este ejercicio es que los alumnos pueden desarrollar su propia opinión sobre la construcción cultural presente en la serie trabajada, teniendo en cuenta la autenticidad de las representaciones y la posible aparición de estereotipos.

2. Desarrollo de la CCI a través del contraste: los estudiantes identifican elementos culturales cotidianos, como la gastronomía y las relaciones familiares, que pueden contrastarse con sus culturas. Este trabajo por parte del aprendiente fomenta la habilidad de interpretar y comprender diferentes perspectivas sin prejuicios. Los elementos mencionados anteriormente, gastronomía y relaciones, aunque puedan parecer menos significantes, son fundamentales para una comprensión integral de la cultura.
3. Fomento del pensamiento crítico: al tratar en clase la existencia de estereotipos en la representación cultural, se promueve el pensamiento crítico y autocrítico de los estudiantes, debido a que se cuestionan también las propias concepciones culturales de los alumnos.

3. Propuesta didáctica

A Presentación

La unidad didáctica constará de siete sesiones, cada una tendrá una duración de una hora y media. En cada sesión se llevarán a cabo diversas actividades, todas ellas interrelacionadas con el visionado de la serie seleccionada, el análisis del corpus, actividades orales y trabajo autónomo de documentación. A diferencia de otras unidades didácticas, en este caso no se propondrá una tarea final, sino que se procederá a una recapitulación continua de los nuevos conceptos y prácticas a medida que avance la unidad. Las temáticas de cada módulo se abordarán de manera reiterativa, pero con matices diversos a lo largo de la unidad, por lo que no será necesario un ejercicio final para evaluar los conocimientos adquiridos durante el proceso. Paralelamente, el propio estudiante podrá reflexionar sobre el grado de interés que le ha suscitado la unidad y evaluar lo que realmente ha aprendido, así como la manera en que puede aplicar dicho conocimiento en situaciones de la vida real.

Cabe volver a mencionar que el grupo con el que se trabajará esta unidad didáctica es un grupo de nivel B2.2, un grupo pequeño y que tiene un ritmo de trabajo muy fluido. Por esta misma razón se va a implementar un gran número de actividades con material alternativo y no siguiendo solamente el manual propuesto. La unidad didáctica está diseñada para grupos de no más de 15 alumnos y se debe de contar con material electrónico en clase, al menos un proyector para reproducir fragmentos de la serie y altavoces para escuchar de forma adecuada el audio. Además, sería necesario que cada aprendiente disponga de un dispositivo, ya sea un móvil, tablet u ordenador, para poder realizar algunas actividades en las que será necesario documentarse mediante fuentes electrónicas. Exceptuando estos materiales, no será necesario nada adicional fuera de lo habitual en una clase: un bolígrafo, hojas en blanco y el material proporcionado por el docente.

Inicialmente se les mostrará a los aprendientes el programa de la unidad didáctica, de esta forma ya pueden saber cómo se va a trabajar en clase y lo más importante, sobre qué, además de ser algo muy práctico para el enseñante, también lo es para el alumno. Ya que de esta forma el alumno puede incluso avanzar fuera de clase, por ejemplo, en el visionado de la serie, búsqueda de vocabulario, documentación

genérica o simplemente puede organizarse o prepararse mejor para las clases al conocer los temas que serán vistos.

Las referencias elegidas para trabajar en clase serán vistas en orden, es decir, capítulo a capítulo, a su vez, se irán incorporando las actividades que ayudarán a los aprendientes a acercarse a las competencias perseguidas en la propuesta didáctica. Las competencias propuestas a tratar con el grupo de aprendientes son la pragmática, fraseología junto al lenguaje coloquial y la competencia intercultural. De una manera muy gradual se van a ir presentando en clase estos temas que son de gran importancia a la hora de estudiar una lengua extranjera, como bien remarca el MCER todo acercamiento a las expresiones de sabiduría popular refuerzan la competencia sociocultural del alumno y, por supuesto, se va a poder interactuar de una forma mucho más natural con otras personas nativas sin generar infortunios comunicativos. Según el MCER la adecuación sociolingüística de un nivel B2 ya es suficiente para que el aprendiente actúe de una forma totalmente clara y con un registro adecuado a la situación, la conversación con nativos no es para nada artificial y se evitan errores importantes a la hora de formular.

B Cronograma de los ítems didácticos extraídos de la serie *Clanes*

Tabla 3: Episodio 1

00:35	(1) 00:35 - Limpiar como un cabrón.
04:21	(2) A: ¿Sabes lo de “Eres más vago que la chaqueta de un guardia”? Pues les faltó lo de Civil B: No me toques los cojones
05:21	(3) ¡Putos maderos! ¡No hay quien se los quite!
15:25	(4) Las venden a pares
15:47	(5) Vas pisando huevos
38:25	(6) Joder...La tengo en el bote, ¿eh?

Tabla 4: Episodio 2

12:28	(7) se reparte y aquí paz y después gloria
34: 08	(8) Ni pero ni pera.
34:34	(9) - ¿Quién te lo dijo, el mamón de tu padre?

Tabla 5: Episodio 3

04:40	Y, cuando le leas la cartilla, dejás que se vaya al instituto. ¿Vale?
-------	---

Tabla 6: Episodio 4

11:23	(11) ¿A quién se le ocurre hacer el cabra con la moto?
26:41	(12) - Ya sabes que yo te quiero mucho, ¿no? Sí, como la trucha al trucho.
28:58	(13) – Solo vino a chupar del bote.

Tabla 7: Episodio 5

19:47	(14) Va más a saco que nunca, no se corta.
36:53	(15) Creo que esperan a que salgamos para agarrarnos con todo el tomate.

Tabla 8: Episodio 6

2:31	(16) - Dicen que estoy como un toro.
7:42	(17) Es que no sé si lo estás diciendo simplemente para echar un polvo, ¿sabes?
14:29	(18) Me cago en diez. Saliste a tu tío, ¿eh?

C Actividades a desarrollar en la unidad didáctica

Primera sesión: Introducción al material audiovisual

Tabla 9: Actividad 1 de la unidad didáctica

¿Series o películas? ¿Audio original o doblado?

Objetivos	◆ Comprobar el conocimiento previo sobre contenido audiovisual en español ◆ Práctica de la oralidad ◆ Adquisición de nuevo vocabulario ◆ Despertar interés en los aprendientes
Competencias a trabajar	◆ Competencia oral ◆ Competencia gramatical ◆ Competencia léxica ◆ Competencia semántica ◆ Competencia pragmática
Método de enseñanza empleado	Método natural
Organización del grupo	En parejas
Modalidad de actividad	Actividad oral
Metodología	Primeramente, se presentará el título de la primera actividad, como son dos preguntas, empezaremos interactuando con los alumnos. A continuación, se reproducirá un fragmento de una película española, tras visionar el vídeo se plantean las siguientes cuestiones: ○ ¿Has reconocido a algún actor / actriz / famoso en el vídeo? ○ ¿Has podido comprender los diálogos de la escena? ○ ¿Crees que es una película actual? ○ ¿Has visto recientemente alguna serie o película española? ¿Cuáles?

	○ ¿Te parece muy complicado verlas en audio original? ¿Las ves con subtítulos? ○ ¿Qué tipo de contenido audiovisual te gusta? Tras contestar a estas preguntas se expondrá en clase una tabla con vocabulario relacionado con el contenido audiovisual y también algunas expresiones de utilidad para entablar conversaciones. Entonces, los aprendientes deben realizar un diálogo espontáneo ayudándose del material. El diálogo está basado en una situación cotidiana entre amigos, por lo cual no es apropiado utilizar un lenguaje muy formal. Algunos ejemplos del vocabulario y expresiones que se les aportan: ○ subtítulos ○ doblaje ○ plataforma online ○ cine comercial / independiente ○ cortos (cortometrajes) ○ películas basadas en hechos reales ○ películas de dibujos (películas de animación) ○ ¿Te parece interesante el cine independiente? ○ ¿Prefieres ir al cine o ver alguna plataforma en casa? ○ El cine de terror me da pereza. ○ Me cansa / aburre mucho Netflix, prefiero...
--	--

	○ ¿Es más fácil para ti ver películas en español de España o español de Latinoamérica? Después de haber escuchado atentamente a los alumnos practicar con el nuevo léxico y saber sus intereses, se procede a un debate genérico, donde todos intercambian sus respuestas y dan más detalles de sus gustos. Finalmente se vuelve a plantear otra pregunta: ¿Se puede mejorar el español viendo series? ¿Por qué?
Duración	40 minutos
Material	◆ Escena de <i>Dolor y Gloria</i>.¹ ◆ Pizarra electrónica con acceso a Internet. ◆ Hojas en blanco o material electrónico para escribir notas.

Tabla 10: Actividad 2 de la unidad didáctica

Antes de ver una serie...

Objetivos	◆ Búsqueda autónoma de información ◆ Exposición oral ◆ Expresar opinión ◆ Familiarización con la serie
Competencias a trabajar	◆ Competencia comunicativa ◆ Competencia léxica ◆ Competencia gramatical
Método de enseñanza utilizado	Método natural
Organización del grupo	Dos grupos de cinco alumnos

¹ Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Mllwsn87VPc>

Modalidad de actividad	Documentación autónoma Exposición oral en clase, práctica de la argumentación y expresión de opinión.
Metodología	En primer lugar, se les anunciará a los alumnos el título de la serie que vamos a visionar y trabajar en clase junto a una fotografía de la serie. En segundo lugar, se les propondrá dividir la clase en dos grupos de cinco alumnos y deberán buscar información sobre la serie. A continuación, harán una pequeña presentación oral. Habrá dos tareas diferentes para que cada grupo lleve a cabo una. Por un lado, buscar información sobre la trama, personajes y localización de la serie. Por otro lado, deben descubrir si es una serie totalmente ficticia o está basada en hechos reales, si es así, ¿en cuáles? Además, deben comentar si han visto alguna vez una serie con la misma temática en español o en otra lengua.
Duración	20 minutos
Material	◆ Pizarra electrónica ◆ Aparato electrónico con acceso a Internet. ◆ Hojas en blanco o material electrónico para escribir notas.

Tabla 11: Actividad 3 de la unidad didáctica

¡Empezamos!

Objetivos	◆ Comprensión auditiva del fragmento ◆ Toma de notas ◆ Reconocimiento de acentos ◆ Identificación de los personajes
-----------	--

Competencias a trabajar	◆ Competencia comunicativa ◆ Competencia léxica ◆ Competencia gramatical ◆ Competencia sociolingüística ◆ Competencia intercultural ◆ Competencia pragmática
Método de enseñanza utilizado	Método natural
Organización del grupo	Individual
Modalidad de actividad	Reproducción de la mitad del primer capítulo de la serie en clase.
Metodología	Los aprendientes deberán estar atentos a la reproducción del fragmento del episodio con subtítulos en español y seguir las siguientes tareas: ○ Toma de notas de vocabulario que desconozcan. ○ Identificación a los personajes mencionados en la actividad anterior ○ Reconocimiento de los rasgos de la lengua gallega, debido a la documentación anterior se sabe que la serie transcurre en Galicia. ○ ¿Se han podido reconocer otros acentos? La otra mitad del capítulo tendrán que visionarla en casa y plantearse las mismas preguntas, ya que en la próxima clase se comenzará hablando sobre ello y serán vistos algunos ítems para analizarlos. Se les recomienda a los alumnos hacer un primer visionado con subtítulos y un segundo sin ellos.
Duración	30 minutos
Material	◆ Pizarra electrónica o proyector. ◆ Hojas en blanco o material electrónico para escribir notas.

	♦ Acceso a la plataforma donde se reproduce el capítulo.
--	--

Segunda sesión: Mejora tu español y diviértete a la vez, sí, ¡es posible!

Tabla 12: Actividad 4 de la unidad didáctica

¿Mejor con subtítulos?

Objetivos	♦ Identificar el contexto de la serie ♦ Adquisición de nuevo vocabulario y expresiones ♦ Identificación del lenguaje coloquial
Competencias a trabajar	♦ Competencia comunicativa ♦ Competencia léxica ♦ Competencia gramatical ♦ Competencia pragmática ♦ Competencia sociolingüística
Método de enseñanza utilizado	Método natural
Organización del grupo	Individual
Modalidad de actividad	Responder preguntas en relación con los personajes Exposición oral de las notas que han escrito Relacionar ítems extraídos del Episodio 1 con expresiones sinónimas.
Metodología	Primeramente, se les preguntará a los estudiantes cómo ha ido el visionado en casa: ○ ¿Han visto el fragmento primero con subtítulos y luego sin ellos? ○ ¿Ha sido difícil entender los diálogos? ○ ¿Qué expresiones o palabras han anotado?

	○ ¿Son notables las diferencias con respecto a las variedades diatópicas entre los personajes? En segundo lugar, serán explicadas las anotaciones de los aprendientes y a continuación realizarán un ejercicio para afianzar la comprensión. De modo que se les entregará una ficha técnica donde tendrán que relacionar expresiones del Episodio 1 con sus significados y con expresiones sinónimas. Se permite seguir buscando información sobre el contexto en clase si es que aprendiente aún no lo ha hecho o tiene dudas. Los ítems utilizados en la ficha son los siguientes: (1) Limpiar como un cabrón (2) ¿Sabes lo de “eres más vago que la chaqueta de un guardia”? Pues les faltó lo de civil. (3) ¡Putos maderos! ¡No hay quien se los quite! (4) Las venden a pares (5) Vas pisando huevos (6) Joder... La tengo en el bote, ¿eh?
Duración	40 minutos
Material	◆ Pizarra electrónica ◆ Aparato electrónico con acceso a Internet. ◆ Hojas en blanco o material electrónico para escribir notas. ◆ Ficha técnica para trabajar los ítems seleccionados.

Tabla 13: Actividad 5 de la unidad didáctica

¿Podrías hacer amigos en una plazoleta?

Objetivos	♦ Creación de un glosario ♦ Práctica oral ♦ Adquisición del español en situaciones reales ♦ Refuerzo de las habilidades pragmáticas ♦ Introducción cultural de los espacios públicos en España
Competencias a trabajar	♦ Competencia comunicativa ♦ Competencia léxica ♦ Competencia gramatical ♦ Competencia pragmática ♦ Competencia sociolingüística
Método de enseñanza utilizado	Método natural
Organización del grupo	Grupos de tres y cuatro integrantes.
Modalidad de actividad	Actividad léxica, cultural y reflexiva. Juegos de rol e interactividad.
Metodología	Al principio se les proporcionará a los alumnos un modelo de glosario con las expresiones vistas en el primer episodio y las sinónimas aportadas en la actividad. De esta forma ellos mismos podrán seguir completando el glosario y añadiendo más términos o expresiones. El glosario incluye algunas características adicionales como, contexto de uso y un ejemplo. A continuación, se va a poner en práctica la adquisición de las expresiones vistas anteriormente. Se formarán tres grupos y cada grupo utilizará dos expresiones en un diálogo llevando a cabo un juego de rol.

	Por consiguiente, se explicará a los aprendientes la importancia de los espacios públicos para los adolescentes o estudiantes en España. Plazas o parques son puntos de reunión muy frecuentes para los jóvenes. Estos jóvenes utilizan jergas que van cambiando muy rápidamente según van avanzando los años, sin embargo, hay muchas expresiones que se mantienen en el tiempo y que serían muy fáciles de escuchar en cualquiera de estos espacios públicos. El reto que se plantea a los alumnos es el siguiente: ¿Seríais capaces de hacer amigos y entablar conversación con jóvenes de vuestra edad en espacios abiertos? ¿Sería la comunicación efectiva? ¡Vamos a comprobarlo! Por lo tanto, se deben interpretar tres situaciones reales, donde jóvenes de entre 17 y 22 años mantienen conversaciones en un espacio público utilizando las expresiones que aparecen en la ficha técnica anterior. También son bienvenidas nuevas expresiones, siempre que encajen con el contexto. Por último, se expondrán los diálogos en clase y se tendrán también en cuenta los gestos, posturas y entonación de los alumnos. Al terminar la clase se les encomienda a los alumnos ver el episodio 2 y 3 en casa y traer de nuevo notas y preguntas para la siguiente clase.
Duración	50 minutos
Material	♦ Hojas en blanco o material electrónico para escribir notas. ♦ Ficha técnica para trabajar los ítems seleccionados. ♦ Glosario

Tabla 14: Actividad 6 de la unidad didáctica

Trama, personajes y sus características

Objetivos	♦ Motivación a través del contenido audiovisual ♦ Rapidez y naturalidad en la oralidad ♦ Confianza en el aula
Competencias a trabajar	♦ Competencia comunicativa ♦ Competencia léxica ♦ Competencia gramatical ♦ Competencia pragmática ♦ Competencia sociolingüística
Método de enseñanza utilizado	Método situacional
Organización del grupo	Individual y en grupos.
Modalidad de actividad	Actividad léxica, cultural y reflexiva. Juego de rol. Gamificación.
Metodología	Para empezar, será explicada en clase la locución verbal “engancharse a”, ya que puede ser algo desconocido o no muy frecuente para los alumnos. Se aclarará que es muy frecuente en la jerga juvenil en relación con el contenido audiovisual, internet o juegos. Los aprendientes, tras haber visto el segundo y tercer episodio de la serie, ya tienen una idea de su desarrollo e identifican bien el tema principal. Como se les pedía en la actividad anterior traerán sus notas con algunas palabras, expresiones o incluso contexto extralingüístico.

	Pues bien, una vez leídas las anotaciones y aclaradas las dudas, se dará paso a la realización de la actividad. Se han elegido cinco personajes principales de la serie, como hay 10 alumnos en clase, se formarán grupos de dos y tendrán que describir a un personaje. La asignación será por sorteo y los alumnos no sabrán que personaje les ha tocado a los demás, pero sí cuáles son los cinco personajes posibles. Principalmente tendrán que responder las siguientes preguntas, las cuestiones serán modificadas según las anotaciones aportadas por los estudiantes. ○ ¿Qué objetivos crees que tiene tu personaje? ○ ¿Te sientes identificado con el personaje? ○ ¿Es muy difícil para ti comprender sus intervenciones? ○ ¿Puedes identificar alguna variedad diatópica con facilidad? En caso afirmativo, ¿cuál? ○ ¿Crees que el personaje cambiará a lo largo de la serie? Una vez estén las descripciones escritas, se les encomendará a los aprendientes que nuevamente por parejas hagan una pequeña representación sobre el personaje. Deben imitar su acento, entonación o incluso pueden repetir algo que hayan visto en los episodios si se acuerdan. Rasgos extralingüísticos también son bienvenidos. Los demás estudiantes deben apuntar en una hoja a quién creen que representan y por qué, tienen que justificarlo cuando las cinco parejas ya hayan hecho la pequeña interpretación. En ese
--	--

	momento se pondrán en común las anotaciones y ganará el juego la pareja que más personajes haya acertado y mejor lo haya justificado. La justificación de los grupos la van a evaluar ellos mismos, es decir, se dará lugar a una autoevaluación.
Duración	50 minutos
Material	♦ Hojas en blanco o material electrónico para escribir notas. ♦ Tarjetas con los nombres de los personajes

Tabla 15: Actividad 7 de la unidad didáctica

Estudiar y no practicar, es como arar y no sembrar

Objetivos	♦ Consolidación de frases hechas ♦ Identificación de la lengua mal sonante ♦ Visibilidad de la importancia de la paremiología
Competencias a trabajar	♦ Competencia comunicativa ♦ Competencia léxica ♦ Competencia gramatical ♦ Competencia pragmática ♦ Competencia sociolingüística
Método de enseñanza utilizado	Método natural
Organización del grupo	Individual
Modalidad de actividad	Actividad léxica, cultural y reflexiva.
Metodología	En primer lugar, se refrescarán en clase los siguientes términos: ○ Refranes ○ Frases hechas ○ Lenguaje mal sonante Una vez estén aclarados los términos y se hayan dado ejemplos en clase, se dará lugar la

	entrega de la ficha técnica que se va a trabajar. En la ficha aparecen dos actividades. En primer lugar, los aprendientes tendrán que definir qué han entendido cuando estos fenómenos han aparecido en el episodio 2 y 3 y señalar qué fenómenos lingüísticos son, es decir, si es un refrán, una frase hecha o un rasgo del lenguaje mal sonante. En segundo lugar, tendrán que completar en diferentes diálogos huecos con los ítems, de esta forma se comprobará si han podido adquirir su significado. Por último, añadirán estas expresiones a su glosario, además de forma voluntaria, podrán añadir el equivalente en su lengua. Los ítems que aparecen en la ficha técnica se reflejan en la primera actividad tal y como están en el corpus de la serie, sin embargo, en la segunda actividad serán sacados de ese contexto para que puedan utilizarlos en otras situaciones: (7) Aquí paz y después gloria. (8) Ni pero, ni pera. (9) Ser un mamón (10) Leer la cartilla A los estudiantes se les encomendará visionar el capítulo 4 y 5 en casa y hacer lo mismo que con los anteriores, traer anotaciones, solamente que ahora ya podrán identificar términos vistos en clase.
Duración	40 minutos
Material	◆ Hojas en blanco o material electrónico para escribir notas. ◆ Ficha técnica ◆ Pizarra

Tabla 16: Actividad 8 de la unidad didáctica

Lo que nosotros haríamos

Objetivos	♦ Desarrollo de la expresión oral y pensamiento crítico ♦ Argumentación mediante el análisis de posturas
Competencias a trabajar	♦ Competencia comunicativa ♦ Competencia léxica ♦ Competencia gramatical ♦ Competencia pragmática ♦ Competencia sociolingüística
Método de enseñanza utilizado	Método natural
Organización del grupo	Dos grupos de tres personas y uno de cuatro.
Modalidad de actividad	Actividad reflexiva, oral, juego de rol.
Metodología	Primeramente, como en cada clase, los aprendientes comentarán sus anotaciones en clase después de haber visionado los episodios 4 y 5 en casa. En segundo lugar, se visualizará en clase una escena del capítulo 4, comprendida entre los minutos 4:40 y 5:50. Se trata de una escena dramática en la que los tres personajes que aparecen tienen posturas muy opuestas. Por un lado, está Samuel, el afectado, quien ha traicionado a su banda y ha sido descubierto, enfrentando un castigo por haberse comunicado con la policía. Por otro lado, su esposa, angustiada por el miedo, desea protegerlo, ya que su vida ha estado en peligro. Finalmente, el policía, a pesar del riesgo que ha corrido Samuel, insiste en que continúe colaborando y revele nombres a las autoridades. Los alumnos tendrán que desarrollar

	un posicionamiento específico para cada personaje, sin considerar lo que va a pasar a continuación en la serie. Van a desarrollar su propia postura y lo harán en equipo. La clase se organizará en tres grupos, dos de tres y uno de cuatro. Cada equipo escogerá un personaje y desarrollará su perspectiva, es decir, tendrá que describir cómo debería actuar ese personaje, qué debería hacer y por qué tendría que hacerlo así. Los grupos expondrán la defensa de su personaje de forma oral. Como apoyo para la actividad, cada personaje tendrá una ficha técnica específica, en la cual los aprendientes podrán basarse para construir y defender las posturas del personaje. Algunas de las preguntas que aparecen en las fichas técnicas: - ¿Cómo actuarías tú en su situación? - ¿Te sentirías mejor estando a salvo de tus enemigos o haciendo lo debido según la ley? - ¿Como policía te importa verdaderamente la vida de Samuel? - ¿Tendrías valentía y confianza para volver a hablar con tu banda sobre la situación? - ¿Buscarías ayuda en otro lado?
Duración	45 minutos
Material	◆ Hojas en blanco o material electrónico para escribir notas. ◆ Ficha técnica ◆ Pizarra electrónica o proyector.

Tabla 17: Actividad 9 de la unidad didáctica

Ya sabemos quiénes son los gallegos

Objetivos	♦ Análisis del pretérito indefinido en el español de Galicia y su comparación con otras variedades del español. ♦ Identificación de las particularidades de la entonación de los personajes. ♦ Reflexión y comprensión de expresiones coloquiales y estructuras lingüísticas propias del español.
Competencias a trabajar	♦ Competencia comunicativa ♦ Competencia léxica ♦ Competencia gramatical ♦ Competencia pragmática ♦ Competencia sociolingüística
Método de enseñanza utilizado	Método natural
Organización del grupo	Dos grupos de tres personas y uno de cuatro.
Modalidad de actividad	Actividad reflexiva, oral, documentación autónoma.
Metodología	La actividad comienza con una pregunta en la pizarra: ¿Podéis identificar a los gallegos en la serie <i>Clanes</i>? Se abrirá debate en la clase y se hablará de las diversas características propias del español hablado en Galicia. A continuación, se les encomendará a los alumnos buscar la siguiente información: “¿Por qué en el español oral de Galicia no hacen uso del pretérito perfecto, sino del pretérito indefinido? ¿Ocurre esto en otras zonas hispanohablantes?”

	Después de haber realizado la búsqueda autónoma de información tendrán que realizar una breve actividad, en la cual señalarán simplemente si los enunciados son verdaderos o falsos. Así, se corroborará si la búsqueda ha sido efectiva o si se ha podido incluso añadir información. La fase siguiente de la actividad contempla la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en el debate, por lo que se visionarán tres breves secuencias, cada una de 30 segundos, que presentan las intervenciones de distintos personajes secundarios. Tras la visualización, los alumnos continuarán con la segunda actividad de la ficha, que requiere un análisis sociolingüístico de las intervenciones. Identificarán los rasgos distintivos en el habla de los personajes y justificarán sus respuestas. La selección de fragmentos para el análisis en el aula corresponde a las siguientes secuencias temporales: ◆ Capítulo 4 Secuencia 1: minutos 18:40 – 19: 14 ◆ Capítulo 5 Secuencia 2: minutos 01:50 – 2:20 Secuencia 3: minutos 16:15 – 16: 46
Duración	45 minutos
Material	◆ Hojas en blanco o material electrónico para escribir notas. ◆ Ficha técnica ◆ Pizarra electrónica o proyector ◆ Acceso a la plataforma para reproducir las secuencias.

Tabla 18: Actividad 10 de la unidad didáctica

Dime con quién andas y te diré quién eres

Objetivos	◆ Desarrollo de la competencia comunicativa ◆ Comprensión pragmática del lenguaje ◆ Mejora de las habilidades de comunicación no verbal ◆ Desarrollo del pensamiento creativo
Competencias a trabajar	◆ Competencia comunicativa ◆ Competencia léxica ◆ Competencia pragmática ◆ Competencia sociolingüística
Método de enseñanza utilizado	Método natural
Organización del grupo	Cinco grupos de dos integrantes.
Modalidad de actividad	Actividad reflexiva, oral y lúdica. Documentación autónoma.
Metodología	En la última sesión de este curso no se encomendó el visionado de ningún nuevo capítulo, por lo tanto, se comenzará con el refuerzo de algunos ítems fraseológicos del capítulo 4 y 5. Los aprendientes recibirán una ficha técnica con cinco ítems a trabajar. En ella encontrarán definiciones que deberán relacionar con cada frase correspondiente, además de ejemplos adicionales como sinónimos. Después de haber aclarado y relacionado los ítems fraseológicos con sus sinónimos y definiciones se procederá a una actividad más práctica en clase. A continuación, se formarán 5 parejas, cada una de ellas tendrá que interpretar mediante la mímica un ítem que le tocará al azar. Durante el juego no se permitirá hablar, solamente podrán expresar el significado de su frase a través de la mímica, de esta forma

	trabajarán las habilidades de comunicación no verbal. Los ítems tratados en clase del capítulo 4 y 5 son los siguientes: (11) ¿A quién se le ocurre hacer el cabra con la moto? (12) - Ya sabes que te quiero mucho, ¿no? - Sí, como la trucha y el trucho. (13) Solo vino a chupar del bote (14) Va más a saco que nunca, no se corta (15) Creo que esperan a que salgamos para agarrarnos con todo el tomate.
Duración	40 minutos
Material	◆ Hojas en blanco o material electrónico para escribir notas. ◆ Ficha técnica ◆ Pizarra electrónica o proyector

Tabla 19: Actividad 11 de la unidad didáctica

Visionado colectivo y vinculación visual

Objetivos	◆ Desarrollo de la capacidad de interpretación ◆ Comprensión pragmática del lenguaje ◆ Observación de comportamientos sociales ◆ Aprendizaje de vocabulario contextualizado
Competencias a trabajar	◆ Competencia comunicativa ◆ Competencia léxica ◆ Competencia pragmática

	♦ Competencia sociolingüística
Método de enseñanza utilizado	Método natural
Organización del grupo	Individual
Modalidad de actividad	Actividad reflexiva y analítica.
Metodología	Después de finalizar la actividad anterior que potenciaba el aprendizaje del lenguaje no verbal a través de la mímica, se dará lugar al visionado de la mitad del capítulo 6 (22 minutos) en clase de forma conjunta. Tras visualizar el capítulo se formularán unas breves preguntas para comprobar que los aprendientes han podido seguir el hilo. ¿Se ha ganado Ana la confianza de Daniel? ¿Están organizando algo importante los Padín? ¿Cuál es el problema entre Naranjo y su mujer? Una vez contestadas y aclaradas de forma oral las preguntas en clase, se les entregarán a los alumnos una ficha con tres imágenes, las cuales tendrán que relacionar con tres ítems fraseológicos diversos. De esta forma se comprobará si han podido comprenderlos durante el visionado. Los ítems aparecerán en la ficha igual que aparecen en los subtítulos, lo que permitirá a los aprendientes construir un significado mediante el contexto. Las unidades fraseológicas de interés están destacadas en negrita para facilitar la identificación. (16) Dicen que estoy como un toro. (17) Es que no sé si lo estás diciendo simplemente para echar un polvo. (18) Me cago en diez. Saliste a tu tío, ¿eh?

	Será encomendado a los alumnos visualizar el resto del capítulo 6 y el capítulo 7 como tarea para la próxima sesión.
Duración	50 minutos
Material	◆ Hojas en blanco o material electrónico para escribir notas. ◆ Ficha técnica ◆ Pizarra electrónica o proyector

Sexta sesión: Aportación lingüística y sociocultural de la serie *Clanes*

Tabla 20: Actividad 12 de la unidad didáctica

Final de la serie y recapitulación de fraseologismos

Objetivos	◆ Desarrollo del discurso oral ◆ Capacidad de síntesis y resumen ◆ Consolidación de unidades fraseológicas ◆ Reflexión del proceso de aprendizaje
Competencias a trabajar	◆ Competencia comunicativa ◆ Competencia léxica ◆ Competencia pragmática ◆ Competencia sociolingüística
Método de enseñanza utilizado	Método natural
Organización del grupo	Individual
Modalidad de actividad	Actividad oral, de ejemplificación, cohesión y coherencia.
Metodología	La recta final de la unidad didáctica llegará en este punto y los aprendientes ya han visualizado el último capítulo de la serie, por lo que para empezar la clase van a contestar una serie de cuestiones de contextualización:

	¿Cuál es el desenlace de la serie? ¿Podrías resumir en dos minutos la serie Clanes? ¿Qué unidades fraseológicas o nuevos ítems del lenguaje coloquial has aprendido y podrías decir espontáneamente? A continuación, tras este breve debate en clase sobre el final de la serie y los conocimientos aprendidos, se les entregará a los estudiantes dos fichas. Por una parte, están las definiciones de diversos fraseologismos, por otro lado, están los ítems. Formarán parejas y jugarán al juego de la memoria. Es decir, el jugador debe acumular parejas, definición y ejemplo. El jugador que acumule antes más parejas gana el juego.
Duración	40 minutos
Material	◆ Hojas en blanco o material electrónico para escribir notas. ◆ Ficha técnica

Tabla 21: Actividad 13 de la unidad didáctica

Identidad de la serie Clanes y análisis intercultural

Objetivos	◆ Fomentación de la reflexión crítica sobre identidades culturales ◆ Práctica de la expresión oral ◆ Intercambio de perspectivas culturales
Competencias a trabajar	◆ Competencia comunicativa ◆ Competencia intercultural ◆ Competencia pragmática ◆ Competencia sociolingüística
Método de enseñanza utilizado	Método natural
Organización del grupo	Individual y en grupos.

Modalidad de actividad	Actividad analítica y cultural.
Metodología	En la última actividad los aprendientes tratarán la competencia intercultural utilizando la serie vista y trabajada en clase. Como apoyo para la actividad, recibirán una ficha teórica llena de ejemplos para que puedan comprender de qué trata esta competencia, que, aunque ya ha sido tratada en el curso de ELE, no se ha trabajado anteriormente en clase de forma explícita. Una vez aclarado el material de apoyo, se explicará la tarea a realizar. En primer lugar, los alumnos de forma individual escribirán los rasgos de identidad gallega identificados en la serie, los elementos culturales que les han llamado la atención y deberán hacer una comparación con su propia cultura de origen, destacando de esta forma similitudes y diferencias con su país. En segundo lugar, se formarán grupos pequeños, de cuatro y tres integrantes y pondrán en común las observaciones individuales. Tras las puestas en común del grupo, prepararán una presentación grupal donde comparen los rasgos de identidad gallegos encontrados en la serie con los de ellos mismos y se planteará si estos rasgos han sido estereotipados.
Duración	50 minutos
Material	◆ Hojas en blanco o material electrónico para escribir notas. ◆ Ficha técnica

4. Resultados esperados

En primer lugar, además de esperar un aprendizaje efectivo e innovador con esta unidad didáctica, se espera, sobre todo, que despierte interés en los aprendientes, es decir, que los motive a experimentar el aprendizaje de lenguas extranjeras con otros métodos, en este caso, a través del contenido audiovisual. La cuestión no es conseguir que a todos los aprendientes les guste la serie per se, sino conseguir su atención y acercarlos al lenguaje utilizado en España, en este caso, de la manera más natural posible. En el supuesto caso de que no se haya generado ningún tipo de interés por parte de los alumnos con este programa didáctico, se plantearía usar otro tipo de contenido audiovisual, se podría optar por un contenido más breve, ya que puede que, debido a la extensión de los capítulos o de la serie, la visualización pueda resultar pesada o aburrida para los alumnos si no están interesados. Otras opciones posibles serían cortometrajes o anuncios que contengan un aporte suficiente para poder explotar lingüística y culturalmente en clase. Otra problemática que podría presentarse sería la desmotivación debido a la dificultad de comprensión de la serie. Bajo estas circunstancias, la visualización de los capítulos tendría que realizarse de una forma más minuciosa, por ejemplo, con más pausas y con más ejercicios que ayuden a comprender situaciones comunicativas aparecidas en la serie. No obstante, no dejaría de ser un aprendizaje aún más completo, solamente habría que tener en cuenta cuánto podría aumentar el tiempo empleado en trabajar el programa propuesto.

En segundo lugar, uno de los resultados más esperados por parte del docente es que los aprendientes pongan en práctica las expresiones y el input que ha sido aportado en clase y extraído de la serie. En vista de que este programa se llevaría a cabo en un curso de español que realizan los aprendientes en una inmersión lingüística en España, sería de gran utilidad que ellos mismos puedan emplear las expresiones y el lenguaje cotidiano aprendido fuera del contexto académico para comprobar que la comunicación en español será más efectiva a la hora de hablar con nativos. En el momento de la práctica por parte del alumnado podrían darse algunos conflictos, por un lado, el reconocimiento de situaciones idóneas para utilizar un lenguaje más coloquial, lo cual se podría reforzar fomentando tareas comunicativas con simulaciones reales, una vez ya acabada la unidad didáctica propuesta. Por otro lado, la sobreabundancia de fraseologismos o frases hechas aprendidas en clase podría ser un inconveniente, por lo que se recomendaría comenzar con la utilización de estos de modo gradual, de esta forma, podrán incorporarlos de forma escalonada en su lenguaje habitual.

En tercer lugar, se aspira a desarrollar lo máximo posible la competencia intercultural en clase con la ayuda de la serie *Clanes*. Como ya se menciona anteriormente, es difícil corroborar si los aprendientes están adquiriendo la competencia, ya que hay muchos factores que afectan a su adquisición. Entre los puntos a destacar se presentan las diferencias en las normas de cortesía y formalidad, ello puede generar un choque cultural y genera dificultad a la hora de observar ambas perspectivas culturales sin que se produzca un extrañamiento o rechazo. La solución a esta problemática podría ser comentar las diferencias de la forma más natural posible y mostrando en todo momento comprensión y respeto al punto de vista del alumnado. Asimismo, se podrían mostrar las diferencias de cortesía entre la misma cultura hispanohablante, debido a que es muy variada y que, aunque a veces pueden generarse malentendidos entre hablantes de la misma lengua, no es algo trágico sino usual al darse tanta variedad. Otro aspecto significativo que podría generar problemas a los aprendientes es la generalización de la cultura española, por ejemplo, que identifiquen a todos los nativos con personas extremadamente familiares, ruidosas o informales, sobre todo, a la hora de comunicarse, lo cual puede generar infortunios comunicativos o reforzar prejuicios provocados por estereotipos o clichés. Por esta razón, es importante ser crítico durante la enseñanza de esta competencia y analizar a su vez los contextos, las excepciones o la diversidad posible dentro de una cultura.

5. Conclusiones

La presente propuesta didáctica ofrece la integración de elementos audiovisuales como un recurso pedagógico para la enseñanza de ELE, con el propósito de defender que el aprendizaje de lenguas extranjeras va mucho más allá de la adquisición de reglas gramaticales. Como se ha comentado a lo largo del trabajo, el uso de contenido audiovisual permite experimentar un contexto comunicativo más cercano a la realidad, en el que el aprendiente puede identificar aspectos no lingüísticos fundamentales para la interacción efectiva.

Como se presenta en los objetivos específicos planteados, la motivación del alumnado se puede potenciar considerablemente al introducir este tipo de contenidos en el aula, ya que este material facilita la inmersión cultural, lo cual resulta estimulante para los aprendientes. Asimismo, el contenido audiovisual proporciona herramientas muy útiles para entender la intención comunicativa y la adecuación en contextos reales.

Además, la introducción de coloquialismos y fraseológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje plantea la posibilidad de que los estudiantes desarrollen una comprensión más profunda de la lengua en uso. Utilizando la serie *Clanes*, se demuestra la importancia de exponer los aprendientes a registros, acentos o aspectos culturales que no se abordan en los manuales tradicionales.

Se ha destacado también la relevancia de trabajar la competencia comunicativa intercultural en el aula, lo que permitirá a los aprendientes conectar o acercarse a las culturas de las lenguas que estudian, favoreciendo de esta forma el aprendizaje significativo. La serie utilizada en la propuesta didáctica muestra un contexto cultural muy específico y facilita el enriquecimiento del proceso de aprendizaje durante la visualización y práctica de la unidad didáctica desde una perspectiva intercultural.

En conclusión, se promueve la integración y utilización de contenido audiovisual en la enseñanza de ELE como recurso pedagógico para promover la motivación y el desarrollo de competencias comunicativas. La utilización de estos recursos permitirá trabajar competencias pragmáticas, las cuales son altamente necesarias en un nivel avanzado como al que está dedicado este programa. Este enfoque, con un carácter lúdico y una metodología dinámica, motivará a los estudiantes a acercarse a la cultura española, al mismo tiempo que fortalecerá su confianza en la comunicación con nativos.

6. Referencias bibliográficas

- Herrero, C., & Vanderschelden, I. (2019). Using film and media in the language classroom: Reflections on research-led teaching. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 9 (2), 283-288.
- Krashen, S. D. (1992). *Fundamentals of language education*. Laredo Publishing.
- López Martínez, L. (2020). La difusión de la cultura en el aula de ELE a través de las series de televisión. En W. Nowikow, A. M. López González, M. A. Pawlikowska, M. Baran, & W. Sobczak (Eds.), *Lingüística hispánica teórica y aplicada: Estudios léxico-gramaticales, didácticos y traductológicos* (pp. 225-235). Universidad Católica Juan Pablo II de Lublin.
- Montoussé, J. (2006). Tendiendo puentes de conocimiento: El cine en el aula de lengua extranjera. *Centro Virtual Cervantes*.
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_02.pdf
- Hernández Luviano, G. (1998). El vídeo en el aula. En Secretaría de Educación Pública (Ed.), *Didáctica de los medios de comunicación: Antología* (pp. 207-222). Secretaría de Educación Pública.
- Vaca Films (Productora). (2024). *Clanes* [Serie de televisión]. Netflix.
- Céspedes Suárez, C. I. (2023). Emociones, plurilingüismo e interculturalidad: Trabajar y fomentar su importancia con alumnos de ELE barbadenses. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Educación, 38, 131-168.
<https://doi.org/10.17398/1988-8430Directory of Open Access Journals – DOAJ+2tejuelo.unex.es+2tejuelo.unex.es+2>

Gómez, R. (2015). *Materiales auténticos en la enseñanza de ELE: Análisis y propuestas didácticas*. Edinumen.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE.

Krashen, S., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Prentice Hall.

Esteve Faubel, R. P. (2021). Once aportaciones sobre nuevas tendencias en investigación educativa. En R. P. Esteve Faubel (Coord.), *Nuevas tendencias en investigación educativa* (p. 3). Universitat d'Alacant.
<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2021/12/16337-1-Nuevas-tendencias-en-Investigacion-Educativa.pdf>

Morris, C. (1955). *Signs, language, and behavior*. George Braziller.

Morris, C. (1994). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Paidós.

Escandell, V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel.

Gómez Torrego, L. (2001). El lenguaje actual de los jóvenes. *Carabela*, 50, 39-60.

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

Real Academia Española. (2025). *Fraseología*. En Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/fraseolog%C3%ADa>

PNGTree. (2020). Strong women continuous one line drawing minimalist design on white background – power of women gesture of supergirl minimalism style [Imagen]. PNGTree. https://de.pngtree.com/freepng/strong-women-continuous-one-line-drawing-minimalist-design-on-white-background--power-of-women-gesture-of-supergirl-minimalism-style_4823378.html?share=3

Pixers. (s.f.). Dibujos animados sexuales hombres y mujeres en la cama [Imagen]. Pixers. <https://pixers.es/vinilos/dibujos-animados-sexuales-hombres-y-mujeres-en-la-cama-59289499>

Educima. (s.f.). Dibujo para colorear furioso. [Imagen] Educima. <https://www.educima.com/dibujo-para-colorear-furioso-i25426.html>

Searle, J. R. (1980). *Actos de habla*. Cátedra. (Trabajo original publicado en 1969)

Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. En P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics* (Vol. 3, pp. 143-185). Academic Press.

Searle, J. R. (1976). “Una taxonomía de los actos ilocucionarios”, *Teorema: Revista internacional de filosofía*, 6 (1) 43-78.

Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Teoría y práctica del español coloquial en el aula de ELE. *Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 27
[https://www.academia.edu/11885663/ Teor%C3%ADa y pr%C3%A1ctica del espa%C3%B1ol coloquial en el aula de ELE en redELE Revista Electr%C3%B3nica de Did%C3%A1ctica del Espa%C3%B1ol como Lengua Extranjera n%C3%BAmero 27](https://www.academia.edu/11885663/Teor%C3%ADa_y_pr%C3%A1ctica_del_espa%C3%B1ol_coloquial_en_el_aula_de_ELE_en_redELE_Revista_Electr%C3%B3nica_de_Did%C3%A1ctica_del_Espa%C3%B1ol_como_Lengua_Extranjera_n%C3%BAmero_27)

Instituto Cervantes. (2015). *Plan curricular del Instituto Cervantes para la enseñanza del español como lengua extranjera*. <https://cvc.cervantes.es/>

Martín, J. P. (2009). *Frases hechas, modismos y refranes*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/saopaulo_2009/23_martin.pdf

Cervantes Virtual Cervantes. (s.f.). *Interculturalidad*. En *Diccionario de términos clave en ELE*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm

Alfa Películas. (27 de marzo de 2020). *A tu vera (Dolor y gloria) – Rosalía escena – [Alfa Películas]* [Archivo de Vídeo].
<https://www.youtube.com/watch?v=Mllwsn87VPc>

7. Anexos

Anexo A: Primera sesión

Actividad 1: ¿Series o películas? ¿Audio original o doblado?

A continuación, se visualizará el siguiente fragmento de la película *Dolor y Gloria*: [A tu vera \(Dolor y gloria\) - Rosalía escena - \[Alfa Peliculas\]](#)

Ilustración 1: A tu vera, *Dolor y Gloria*.



(El Español, 2019)

Tras el visionado se responden las siguientes cuestiones de forma oral:

- ¿Has reconocido a algún actor / actriz / famoso en el vídeo?
- ¿Has podido comprender los diálogos de la escena?
- ¿Crees que es una película actual?
- ¿Has visto recientemente alguna serie o película española? ¿Cuáles?
- ¿Te parece muy complicado verlas en audio original? ¿Las ves con subtítulos?
- ¿Qué tipo de contenido audiovisual te gusta?

1.1 Elabora un diálogo entre amigos utilizando este material de apoyo. El lenguaje no debe ser formal, ya que es una situación cotidiana.

Tabla A. 1: Material de apoyo

Vocabulario	Expresiones
Subtítulos	¿Te parece interesante el cine independiente?
Doblaje	¿Prefieres ir al cine o ver alguna plataforma en casa?
Plataforma online	El cine de terror me da pereza.
Cine comercial	Me cansa / aburre mucho Netflix, prefiero...
Cine independiente	¿Te llama la atención el cine independiente o prefieres el comercial?
Cortos (cortometrajes) ↔ Largometrajes	Me cuesta engancharme a las pelis de terror.
Cine basado en hechos reales	Netflix me resulta monótono, prefiero...
Cine de animación = películas de dibujos	¿Eres más de cine con palomitas o de peli en casa con mantita?
Documental	Nunca elijo películas de comedia, no me enganchan.
Versión original ↔ Versión doblada	Siempre termino dando vueltas en las plataformas sin encontrar nada que me guste.
Realidad virtual	Los documentales no son lo mío, me aburren un poco.

Planteamiento de la siguiente pregunta para generar debate oral en clase:

¿Se puede mejorar el español viendo series? ¿Por qué?

Actividad 2: Antes de ver una serie...

SERIE CLANES

Ilustración 2: Serie Clanes



(Esdinario, 2024)

2.1. Busca información de forma autónoma sobre la serie *Clanes*. La clase se dividirá en dos grupos para que cada uno de ellos lleve a cabo una búsqueda de información diferente.

- Grupo 1: Trama, personajes y localización de la serie.
- Grupo 2: ¿Es una serie de ciencia ficción o está basada en hechos reales? Si es así, ¿en cuáles? ¿Has visto alguna vez una serie con una temática parecida en español u otra lengua?

Tras la documentación, los grupos expondrán en clase de forma oral la información encontrada.

Actividad 3: ¡Empezamos!

3.1. A continuación, visualizaremos juntos la primera mitad del capítulo 1 de la serie *Clanes* en clase y se deben realizar las siguientes tareas:

- Toma de notas de vocabulario que desconozcas

- Identifica a los personajes mencionados en la actividad anterior
- ¿Reconoces algunos rasgos de la lengua gallega?
- ¿Has podido reconocer otros acentos?

Anexo B: Segunda sesión

Actividad 4: ¿Mejor con subtítulos?

Contextualización de forma oral:

- ¿Habéis visto el fragmento primero con subtítulos y luego sin ellos?
- ¿Ha sido difícil entender los diálogos?
- ¿Qué expresiones o palabras habéis anotado?
- ¿Son notables las diferencias con respecto a las variedades diatópicas entre los personajes?

4.1 Relaciona los siguientes ítems del capítulo 1 con sus definiciones y expresiones sinónimas. Busca información en internet si es necesario.

Tabla A. 2: Ítems fraseológicos, capítulo 1

Ítems fraseológicos	Definiciones	Expresiones sinónimas
1. Limpiar como un cabrón	a. Miembro del cuerpo policial (jerga)	1. Pitufos
2. Ser más vago que la chaqueta de un guardia	b. Vender algo de forma exitosa	2. Limpiar como un condenado
3. Maderos	c. Expresión coloquial utilizada para expresar que alguien está limpiando a fondo.	3. Ser un perro
4. Venderse a pares	d. Moverse muy despacio.	4. Venderse como churros

5. Ir pisando huevos	e. Ganarse la confianza o el afecto de alguien	5. Camelarse a alguien
6. Tener a alguien en el bote	f. Descripción de alguien sumamente perezoso	6. Ir a paso de tortuga

Actividad 5: ¿Podrías hacer amigos en una plazoleta?

Elabora tu propio glosario con las unidades fraseológicas y nuevo vocabulario que trabajaremos con la serie *Clanes*.

Modelo de glosario

Tabla A. 3: Modelo de glosario

Expresiones vistas en la serie <i>Clanes</i>	Expresiones sinónimas	Contextos de uso	Ejemplos
“Hacer algo” como un cabrón	“Hacer algo” como un condenado, “Hacer algo”, a tope / a muerte	Se utiliza en situaciones informales o coloquiales, y tiene un tono de exageración.	<i>Espero aprobar el examen porque he estado estudiando como una cabrona.</i>
Ser más vago que la chaqueta de un guardia	No dar un palo al agua Ser un perro	Contexto informal. Se usa en situaciones donde se habla de la actitud pasiva o floja de alguien.	<i>Mi hijo no hace ni la cama, es más vago que la chaqueta de un guardia.</i>
Madero	Pitufo Picoletto	Puede ser despectivo. Es un lenguaje totalmente informal, y se usa en contextos más	<i>¡Ojo con la cerveza! Allí están los maderos.</i>

		relajados o en el argot callejero.	
Venderse a pares	Venderse como churros Triunfar como la Coca-Cola	Contextos coloquiales, también contiene cierto énfasis.	<i>Las entradas de Bad Bunny se están vendiendo a pares.</i>
Ir pisando huevos	Ir a paso de tortuga	Expresión coloquial y de exageración.	• A: <i>¿Dónde están los demás?</i> • B: <i>Allí atrás, es que van pisando huevos.</i>
Tener a alguien en el bote	Camelarse a alguien Tener a alguien en el bolsillo	Se puede utilizar en diferentes contextos, personal, romántico o profesional. Es una expresión no formal.	<i>Ya tengo a Mario en el bote. Hoy he quedado con él a las 19:00.</i> <i>Ya le he presentado el proyecto a mi jefe, le ha encantado. Te digo que lo tengo en el bote.</i>

5.1 Forma tu grupo en clase y realiza un diálogo utilizando las expresiones aprendidas anteriormente. Debe haber al menos seis interacciones. Posteriormente representaréis de forma oral el diálogo en clase.

¡Recuerda!, es un contexto coloquial en un espacio público y los participantes tienen entre 17 y 22 años, piensa en qué temas podrían interesarles a estos jóvenes y cómo podríais encajar las unidades fraseológicas. Nuevas expresiones también son bienvenidas. La entonación, gestos y posturas también juegan un papel importante en esta actividad.

Ejemplo:

A: — ¿Qué pasa tío? ¿Cómo fueron ayer las fiestas de San Isidro?

B: — ¿Qué dice mi hermano? Uf, ¡ayer fue increíble! Lo pasamos genial, estuvimos gozando hasta super tarde. Por la mañana tenía una resaca increíble. Ayer **bebí como un cabrón**.

Anexo C: Tercera sesión

Actividad 6: Trama, personajes y sus características.

6. Formad parejas en clase, cada pareja obtendrá uno de los personajes principales de la serie aleatoriamente. La pareja tendrá que describir al personaje respondiendo las siguientes cuestiones:

- ¿Qué objetivos crees que tiene tu personaje?
- ¿Te sientes identificado con el personaje?
- ¿Es muy difícil para ti comprender sus intervenciones?
- ¿Puedes identificar alguna variedad diatópica con facilidad? En caso afirmativo, ¿cuál?
- ¿Crees que el personaje cambiará a lo largo de la serie?

Tabla A. 4: Personajes principales de la serie Clanes

		
Ana	Daniel	Nazario

 José Padín	 Samuel	 Laura
 Naranjo	 Berta	 Daniel
 Nilo		

6.1 Tras describir al personaje correspondiente tendréis que representar al personaje oralmente. Podéis imitar su forma de comunicarse, acento, gestos o incluso repetir algo que el personaje haya dicho en la serie.

6.2 Los demás deben adivinar qué personaje estéis interpretando y justificar cómo han llegado a esa conclusión. Por último, vosotros mismos debéis afirmar si la justificación de los demás equipos es válida o no.

Actividad 7: *Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente.*

¿Cómo diferenciar entre...?

Tabla A. 5: ¿Cómo diferenciar entre frase hecha, refrán o lenguaje malsonante?

Frase hecha	Refrán	Lenguaje malsonante
Una expresión formada por palabras que al unirse adquieren un significado figurado, es decir, diferente al literal de cada término por separado. <i>Meter la pata</i>	Expresiones breves que transmiten verdades universales, consejos o enseñanzas. Normalmente reflejan situaciones cotidianas. <i>A caballo regalado, no se le mira el diente</i>	Se refiere al uso de expresiones que son consideradas ofensivas, inapropiadas o vulgares. Suelen utilizarse para ofender o agredir verbalmente a otros, pero también para liberar tensión o emociones intensas. <i>Me cago en la hostia</i>

7.1 ¿Qué significan estas expresiones aparecidas en los últimos capítulos?
¿Has tenido problemas para entender los diálogos donde aparecían? ¿Te has documentado de alguna manera? ¿Podrías clasificarlas por refrán, frase hecha o lenguaje malsonante?

- Aquí paz y después gloria.
- *Ni pero, ni pera.*
- *Ser un mamón.*
- *Leerle la cartilla a alguien.*

7.2 Completa los siguientes diálogos con las expresiones anteriores.

Tabla A. 6: Actividad 7.2 de la unidad didáctica

A: ¿Te han arreglado ya el coche? B: Sí, me lo han arreglado hoy por fin, pero creo que me han cobrado más de lo que deberían. El mecánico me ha dicho que tenía muchos más problemas de lo que yo pensaba... No sé si me está timando. C: Ya te digo yo que todos los mecánicos...(1)	A: Mamá, ¿puedo ir el sábado a la fiesta de Sara? B: Ya sabes que tienes el examen de recuperación, tienes que estudiar este fin de semana, Laura. A: Pero... Sara se va a cabrear conmigo si no voy. B: ... (2) Sara no tiene exámenes, ¿verdad? Cuando apruebes y llegue el verano podrás disfrutar más. Ahora a estudiar.	A: ¿Has visto cómo se peleaba María con el jefe? B: Ya sabes que siempre están igual... A: Pero María tiene razón, nunca salimos a nuestra hora. B: Sí, pero... tú sabes, luego podemos pedir otras cosas a cambio. Siempre que podamos averiguar buenos tratos con él... ... (3)	A: Víctor, el niño vino otra vez por la mañana. Ya sabes lo que pasó la última vez. B: No te preocupes, yo hablaré con él. Es normal, tiene 17 años ¿Qué esperas? Aun así, tengo que ... (4)
--	---	---	---

Anexo D: Cuarta sesión

Actividad 8: Lo que nosotros haríamos.

Actividades preliminares orales:

¿Habéis reconocido en los capítulos 4 y 5 refranes, frases hechas o lenguaje malsonante?

8. Visionado de una breve escena del capítulo 4, comprendida entre los minutos 4:40 y 5:50.

8.1 Después de ver la escena donde los personajes reflejan tres posturas diferentes se formarán tres grupos y cada grupo debe representar un personaje y con él su postura. Para ello utiliza las siguientes fichas de los personajes.

Tabla A. 7: Ficha de contextualización de la actividad 8.1

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Samuel  Samuel se encuentra mentalmente paralizado, no es capaz de seguir colaborando con la policía después haber sido atacado por su propia banda. El miedo lo invade.	Clara  Clara está consternada, ya que Samuel estuvo a punto de morir y ha pasado muchísimo miedo. Solamente quiere que la policía deje de presionarlo y Samuel pueda recuperarse.	Naranjo  Naranjo sigue presionando a Samuel para que colabore y delate a los agresores. Pondría otra vez en riesgo la vida de Samuel para atrapar a los culpables.
¿Cómo actuarías tú en su situación?	¿Cómo actuarías tú en su situación?	¿Cómo actuarías tú en su situación?

¿Te sentirías mejor estando a salvo de tus enemigos o haciendo lo debido según la ley? ¿Tendrías valentía y confianza para volver a hablar con tu banda sobre la situación?	¿Podrías soportar que alguien a quién quieres esté en peligro de muerte? ¿Qué harías para ayudarle? ¿Buscarías ayuda en otro lado?	¿Si fueras policía pondrías en peligro la vida de una persona para obtener información en tu caso de investigación? ¿Como policía te importa la vida de Samuel?
---	--	---

Actividad 9: *Ya sabemos cómo son los gallegos*

Contextualización oral

¿Podéis identificar a los gallegos en la serie Clanes? ¿De qué manera?

9.1 ¿Por qué en el español oral de Galicia no hacen uso del pretérito perfecto, sino del pretérito indefinido? ¿Ocurre esto en otras zonas hispanohablantes? Realiza una breve investigación utilizando fuentes como el *Centro Virtual Cervantes*.

9.1.1 Después de realizar la documentación autónoma, responde a las siguientes cuestiones con verdadero o falso.

Tabla A. 8: Actividad 9.1.1 de la unidad didáctica

En Galicia se da tendencia al uso de diminutivos en <i>-iño, -iña</i>	
El español de Galicia tiende a cambiar el género de los sustantivos cuando hay un adjetivo delante	
En algunas zonas rurales gallegas se da el seseo	
La entonación de los gallegos no es muy marcada y no tiene muchos cambios dentro de una oración	
El pretérito perfecto compuesto “he llegado” se considera una estructura inusual en el español de Galicia	

Uso del pronombre sujeto más frecuentemente: <i>Yo fui al mercado</i> en lugar de siempre <i>Fui al mercado</i>	
Tendencia a diptongos suavizados por influencia de la lengua gallega: <i>tierra</i> → <i>terra</i>	

9.2 Indica con una X qué rasgos lingüísticos has reconocido en los siguientes fragmentos de los capítulos 4 (18:40 – 19:14) y 5 (01:50 – 2:20, 16:15 – 16:46). Anota aquello que pueda ayudarte a justificar tus respuestas.

Tabla A. 9: Actividad 9.2 de la unidad didáctica

	Secuencia 1, capítulo 4	Secuencia 2, capítulo 5	Secuencia 3, capítulo 5
Melodía cantarina, ligera elevación al final de las frases			
Uso del indefinido en lugar del pretérito perfecto para mencionar hechos recientes			

Anexo E: Quinta sesión

Actividad 10: *Dime con quién andas y te diré quién eres*

10. Indica cuál es la definición de los siguientes fragmentos extraídos de la serie *Clanes*. A continuación, señala qué ejemplo de la sección 10.1 podría encajar como sinónimo de las expresiones.

Fragmentos extraídos del capítulo 4 y 5.

Tabla A. 10: Fragmentos extraídos del capítulo 4 y 5

1. ¿A quién se le ocurre hacer el cabra con la moto?	2. - Ya sabes que te quiero mucho, ¿no? - Sí, como la trucha al trucho .	3. Solo vino a chupar del bote .
---	--	---

4. Va más a saco que nunca, no se corta nada.	5. Creo que están esperando a que salgamos para agarrarnos con todo el tomate .
--	--

Definiciones

Tabla A. 11: Definiciones de correspondientes a la actividad 10

A. En el contexto del tráfico de drogas hace referencia a ser sorprendido o detenido por las fuerzas de seguridad.	B. Aprovecharse de una situación o persona en un contexto económico o de privilegio.	C. Comportarse de forma imprudente o alocada sin pensar en las consecuencias.
--	--	---

D. Actuar con intensidad y sin moderación.	E. Expresión usada en tono de burla para expresar desinterés o rechazo hacia alguien.
--	---

10.1

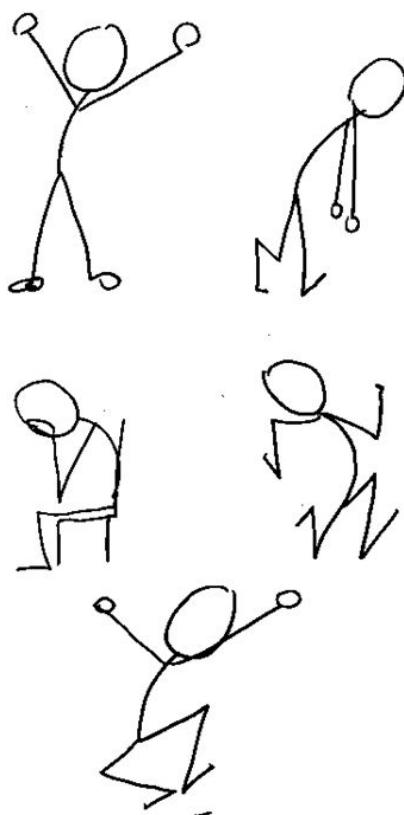
Tabla A. 12: Actividad 10.1 de la unidad didáctica

Nosotros iríamos a tope con nuestro proyecto si tuviéramos apoyo económico	Ese día no pudimos escapar de los guardas de seguridad del super, nos pillaron con las manos en la masa	• ¿No puedes estar sin trabajar unos meses? • No, tú es que como vives del cuento...
---	--	--

• - Venga, hazlo por mí, ¡porque me quieres! • - Sí, te quiero lo mismo que al lunes por la mañana.	María estaba haciendo el tonto con las copas hasta que una se rompió
--	--

10.2 Ahora, en parejas, representad la situación de estas frases hechas utilizando la mímica. Las otras parejas deben adivinar qué ítem fraseológico estáis representando.

Ilustración 3: Actividad 10.2 de la unidad didáctica



Actividad 11: Visionado colectivo de la primera mitad del capítulo 6 y vinculación visual

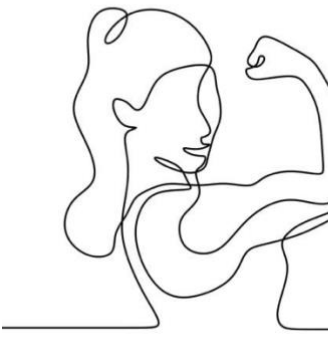
Tras el visionado se presentan las siguientes cuestiones para generar un debate preliminar

- ¿Se ha ganado Ana la confianza de Daniel?

- ¿Están organizando algo importante los Padín?
- ¿Cuál es el problema de Naranjo y su mujer?

11. Relaciona las siguientes imágenes con los ítems fraseológicos que han aparecido en el capítulo 6.

Tabla A. 13: Actividad 11 de la unidad didáctica

 A.	 B.	 C.
1. Dicen que estoy como un toro.	2. Me cago en diez. Saliste a tu tío, ¿eh?	3. Es que no sé si lo estás diciendo simplemente para echar un polvo.

Anexo F: Sexta sesión

Actividad 12: Final de la serie y recapitulación de fraseologismos

Cuestiones de contextualización para abrir debate al principio de la sesión:

- ¿Cuál es el desenlace de la serie?
- ¿Podrías resumir brevemente la serie *Clanes*?
- ¿Qué unidades fraseológicas o nuevos ítems del lenguaje coloquial has aprendido y podrías decir espontáneamente?

12. ¡Pon a prueba tu memoria! Formad grupos de dos integrantes y jugad con las siguientes fichas al juego de la memoria. El jugador que más parejas obtenga al final habrá ganado.

Tabla A. 14: Fichas juego de memoria parte 1

"Hacer la vista gorda"	"Irse de la lengua"	"Ser uña y carne"
"No está el horno para bollos"	"No hay mal que por bien no venga"	"Tener mala leche"
"Estar hasta las narices"	"Tener más cara que espalda"	"Cuando el río suena, agua lleva"
"Estar en las últimas"	"No pegar ni con cola"	"Echar un vistazo"

Tabla A. 15: Fichas juego de memoria parte 2

No es un buen momento para hacer bromas o para hablar de ciertos temas.	Si hay rumores sobre algo, es porque puede haber verdad en ello.	Estar muy cansado o cerca del agotamiento, o que algo esté a punto de terminar.
Algo negativo puede traer consigo algo positivo.	Fingir que no se ve algo o ignorar una situación a propósito.	Ser descarado o aprovecharse de los demás sin vergüenza.
Algo que no tiene sentido o que no encaja en una situación.	Mirar algo rápidamente o de manera superficial.	Estar harto o muy cansado de algo.

Decir algo que no se debía contar o revelar un secreto.	Ser inseparables o tener una relación muy estrecha.	Tener mal carácter o estar de mal humor.
---	---	--

Actividad 13: Identidad de la serie Clanes y análisis intercultural

Ficha de contextualización

¿Qué es la competencia intercultural?

Figura A. 1: Ficha de contextualización competencia intercultural

La competencia intercultural es la capacidad de interactuar de manera efectiva y respetuosa con personas de diferentes culturas. Implica comprender, aceptar y adaptarse a distintas formas de pensar, comunicarse y comportarse. Para todo lo mencionado anteriormente es necesario reconocer tu propia cultura, ya que este será el comienzo para desarrollar la competencia intercultural.
--

Tabla A. 16: Ficha de contextualización competencia intercultural

Aspecto	Definición	Ejemplo
Conocimiento cultural	Tener conocimiento de la cultura, costumbres, valores y normas sociales.	Saber que en algunos países puede estar mal visto no dejar propina en un servicio.
Conciencia de estereotipos	No generalizar sobre un grupo cultural debido a los estereotipos.	No se debe asumir que todas las personas de un país son iguales o piensan lo mismo.
Resolución de conflictos	Habilidad para resolver malentendidos culturales con respeto y comprensión.	Si por ejemplo en una reunión el turno de palabra no va de forma ordenada para ti, preguntar si en su

		cultura es común hablar de forma más dinámica.
--	--	--

13. ¿Qué rasgos de identidad gallega habéis reconocido durante la serie?

Intercambiad opiniones en grupo y enumeradlos. Usad las preguntas siguientes como guía:

- ¿Qué elementos de la cultura gallega os han sorprendido más?
- ¿Cómo se representan las relaciones familiares en *Clanes*?
- ¿Se puede apreciar la gastronomía gallega en la serie?
- ¿Crees que la serie representa estereotipos de la cultura gallega? ¿Por qué?

13.1 Ahora haz un ejercicio de interculturalidad y compara estos rasgos encontrados con los de tu propia cultura. Compártelo con tu grupo y, finalmente, expresad de forma oral cuáles podrían ser los choques culturales.

- ¿Qué similitudes y diferencias encontráis con las representaciones culturales de vuestros países?