



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Scienze del linguaggio

Tesi di Laurea

**El español coloquial en la clase de ELE:
unas calas en la enseñanza-aprendizaje de la
variedad coloquial y su fraseología a través
de los materiales audiovisuales**

Relatore

Ch. Prof.ssa Elena Dal Maso

Correlatore

Ch. Prof.ssa María Eugenia Sainz González

Laureanda

Anna Nizzetto

Matricola 864271

Anno Accademico

2020 / 2021

*A mis padres,
por haber sido siempre mi faro encendido.*

Abstract

Il presente progetto di tesi, che si compone di quattro parti principali, ha l'obiettivo di studiare l'importanza della varietà colloquiale dello spagnolo e la sua componente fraseologica nella conoscenza della lingua, e di analizzare l'utilizzo dei materiali audiovisivi autentici per l'insegnamento e l'apprendimento di quest'ultime. La prima parte è dedicata a stabilire cosa si intende per "spagnolo colloquiale", quali sono i tratti distintivi che caratterizzano questa modalità di uso della lingua e, inoltre, difende l'importanza del suo insegnamento nei contesti di apprendimento dello spagnolo come lingua straniera. La seconda parte si concentra su un'approssimazione teorica alla fraseologia spagnola, andando ad approfondire, in seconda battuta, le unità fraseologiche di nostro interesse: le locuzioni, e, in particolare, le locuzioni colloquiali. La terza parte mira ad esporre i vantaggi che comporta l'utilizzo di materiali audiovisivi autentici, quali film e serie tv in lingua originale, nell'acquisizione e miglioramento della lingua straniera. In questa sezione, inoltre, si incoraggia l'inclusione di questo tipo di materiali nelle lezioni di spagnolo, discutendo come questi possono diventare validi strumenti didattici per la trasmissione dei fenomeni del linguaggio colloquiale. La quarta parte consiste nella descrizione del sondaggio realizzato per indagare le percezioni degli studenti di spagnolo dei corsi triennali in lingue e culture straniere dell'Università Ca' Foscari di Venezia sull'utilizzo dei materiali audiovisivi per l'apprendimento della varietà colloquiale dello spagnolo e la sua fraseologia. Infine, si presenteranno delle proposte e considerazioni finali elaborate alla luce dei temi trattati.

Resumen

El presente trabajo de fin de máster, que consta de cuatro partes principales, tiene por objeto estudiar la importancia de la variedad coloquial del español y su fraseología en el dominio de la lengua, y analizar el uso de los materiales audiovisuales auténticos para la enseñanza y el aprendizaje de estas últimas. La primera parte establece lo que se entiende por "español coloquial", cuáles son los rasgos distintivos que caracterizan esta modalidad de uso de la lengua y, además, defiende la necesidad de su enseñanza en los contextos de

aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). La segunda parte lleva a cabo una aproximación teórica a la fraseología española para enfocarse, sucesivamente, en las características y la clasificación de las unidades fraseológicas de nuestro interés, esto es, las locuciones, y, en particular, las locuciones coloquiales. El objetivo de la tercera parte, en cambio, es reflexionar sobre las ventajas que puede llegar a brindar el uso de materiales audiovisuales auténticos, cuales películas y series televisivas en lengua original, en la adquisición y la mejora de los conocimientos y competencias lingüísticas; asimismo, se fomenta el uso de este tipo de materiales en el aula de ELE para realizar actividades didácticas destinadas a transmitir los fenómenos del lenguaje coloquial. La cuarta parte consiste en la descripción del sondeo realizado para indagar las percepciones de los estudiantes de ELE de los programas de grado en lenguas y culturas extranjeras de la Universidad Ca' Foscari de Venecia acerca de la utilización de los materiales audiovisuales para el aprendizaje de la variedad coloquial del español y su fraseología. Finalmente, se presentarán unas propuestas y consideraciones finales elaboradas a la luz de los temas tratados.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
1. EL ESPAÑOL COLOQUIAL.....	11
1.1. Hacia una definición de “español coloquial”.....	11
1.2. Las constantes lingüísticas del español coloquial.....	16
1.2.1. Nivel fónico.....	17
1.2.2. Nivel morfosintáctico.....	18
1.2.3. Nivel léxico-semántico.....	23
1.3. La enseñanza del español coloquial en la clase de ELE.....	27
2. LA FRASEOLOGÍA DEL ESPAÑOL COLOQUIAL.....	37
2.1. Aproximación a la fraseología española.....	37
2.2. Las locuciones: características y clasificación.....	47
2.3. Las locuciones coloquiales.....	57
2.4. La enseñanza de la fraseología en la clase de ELE.....	67
3. LOS MATERIALES AUDIOVISUALES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COLOQUIAL.....	71
3.1. Las ventajas de los materiales audiovisuales en la adquisición de la lengua extranjera.....	71
3.1.1. Competencia léxica.....	72
3.1.2. Competencia fonológica.....	75
3.1.3. Competencia extralingüística.....	76
3.1.4. Competencia sociolingüística.....	77
3.1.5. Competencia intercultural.....	78
3.1.6. Los subtítulos y su papel en el desarrollo de la competencia léxica.....	79
3. 2. Las películas y las series televisivas como herramientas didácticas en la clase de ELE.....	83
3.2.1. Películas y series televisivas, herramientas didácticas para la enseñanza-aprendizaje del español coloquial y su fraseología.....	92

4. LOS MATERIALES AUDIOVISUALES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COLOQUIAL Y SU FRASEOLOGÍA: EL CASO DE LA ENCUESTA VENECIANA.....	95
4.1. Presentación de la encuesta.....	95
4.1.1. Planificación.....	96
4.1.2. Elaboración del cuestionario.....	97
4.1.3. Suministración del cuestionario.....	101
4.2. Análisis y discusión de los resultados.....	102
4.2.1. Sección X: Datos personales.....	102
4.2.2. Sección A: Materiales audiovisuales.....	104
4.2.3. Sección B: Español coloquial y fraseología.....	111
4.2.4. Sección C: Expresiones coloquiales.....	115
4.2.5. A modo de balance.....	118
4.3. Decálogo para el uso de los materiales audiovisuales en la clase de ELE....	119
CONCLUSIÓN.....	123
BIBLIOGRAFÍA.....	133
ANEXO: CUESTIONARIO.....	143

INTRODUCCIÓN

Durante mis periodos de estancia en España, me he dado cuenta de que las personas que cruzaba por la calle y con las que interactuaba cotidianamente hablaban un español diferente de lo que había aprendido en clase, un español rápido, pintoresco, lleno de términos y expresiones que nunca había escuchado y que solo del contexto o de las explicaciones de mis interlocutores conseguía entender. Muy pronto descubrí que se trataba de lo que el lingüista y catedrático valenciano Antonio Briz denomina “español coloquial”, una auténtica variedad de la lengua española que los hablantes nativos emplean diariamente en los contextos informales.

De estas experiencias al extranjero ha crecido en mí la conciencia de que conocer la variedad coloquial del español, sus fórmulas y usos específicos, es realmente importante para los discentes de español como lengua extranjera (ELE) que quieren alcanzar un nivel de lengua tal que les permita entender con facilidad conversaciones entre nativos y, asimismo, participar en dichas conversaciones con destreza, expresándose con fluidez natural y utilizando entonaciones y claves no verbales propias de la comunicación española. De ahí la decisión de dedicar mi memoria de licenciatura al español coloquial, variedad que, a lo largo del presente trabajo, intentaré describir y sistematizar, analizando la importancia de su enseñanza en los contextos de aprendizaje del español como lengua extranjera, y proponiendo su transmisión a través del uso didáctico de materiales audiovisuales auténticos tales películas y series televisivas.

La idea de proponer la visión de materiales audiovisuales auténticos para aprender el lenguaje coloquial nace, esencialmente, de mi experiencia personal. Me he acercado al mundo de las películas y, sobre todo, de las series televisivas, durante mi primer año de universidad, cuando una docente de ELE nos propuso a los estudiantes seguir –para los que hubieran querido– una serie televisiva española en el tiempo libre. Desde entonces, he empezado a ver series españolas en lengua original cada vez más frecuentemente, siguiendo cada episodio de manera activa y enfocándome en lo que no entendía; al hacerlo, me he dado cuenta de que este hábito me ha llevado a aprender mucho a nivel gramatical y léxico, amén de mejorar mis habilidades de comprensión y producción oral, pero, sobre todo, me ha permitido adquirir términos, expresiones y usos propios del habla

coloquial española. Tras experimentar en primera persona la eficacia de los materiales audiovisuales auténticos en la transmisión y adquisición del español coloquial, he querido profundizar en el tema de la utilización de películas y series televisivas en el aula de ELE como herramientas didácticas para trabajar la variedad coloquial de la lengua y, en particular, su componente fraseológica.

Ahora bien, permítanme presentar en esta introducción una breve descripción de los contenidos y de los objetivos principales de los cuatro capítulos que componen el presente trabajo de fin de máster.

Primero que todo, en el primer capítulo intentaremos precisar y definir qué se entiende por “español coloquial”. Si bien cualquiera, propio o ajeno a la ciencia lingüística, reconoce la existencia de un uso coloquial de la lengua e, incluso, es capaz de señalar de forma intuitiva ciertos fenómenos como coloquiales, circunscribir y sistematizar esta modalidad de uso de la lengua no es tarea fácil. En este sentido, el objetivo prioritario del primer capítulo será dar respuesta a algunas interrogaciones planteadas en una inicial aproximación al tema, esto es: ¿qué es la variedad coloquial de la lengua?, ¿de qué modo se manifiesta?, ¿qué situaciones favorecen su empleo?, ¿cuáles son sus constantes?, ¿cómo se concretan dichas constantes en la conversación?

A partir de una exploración de la literatura existente en el ámbito, se intentará describir sistemáticamente la variedad coloquial del español, ese uso informal y no planificado de la lengua empleado por los hablantes nativos en contextos de interacción cotidiana. En concreto, se presentarán sus constantes y frecuencias lingüísticas, así como las condiciones comunicativas que las favorecen y los principios y estrategias comunicativas a que responden. Para mayor claridad, dividiremos la descripción en los distintos niveles de análisis lingüístico: nivel fónico, nivel morfosintáctico y nivel léxico-semántico, destacando para cada uno de ellos los rasgos más característicos del español coloquial.

Este primer capítulo no será solo un intento de sistematizar la variedad coloquial de la lengua española, sino también analizar la importancia de su aprendizaje para los discentes de ELE que quieren alcanzar un dominio completo de la lengua. En efecto, las recomendaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) son claras al respecto, y establecen que el dominio completo de un idioma extranjero se

manifiesta también en el dominio de los registros, incluyendo, por lo tanto, el registro coloquial. Uno de los objetivos principales del presente trabajo será, precisamente, defender la inclusión del español coloquial en las clases de ELE, y, a este propósito, el tercer apartado del primer capítulo se profundizará en el tema de la enseñanza de la variedad coloquial en los contextos de aprendizaje del español como lengua extranjera, examinando qué tipo de español coloquial debería enseñarse, en qué niveles y cómo enseñarlo.

El punto de arranque del segundo capítulo será, en cambio, interpretar de la manera más fiel posible el concepto de fraseología, es decir, las modalidades del habla típicas de una lengua o, más específicamente, la suma de unidades léxicas cuyo significado es la realización del pensamiento de una cultura, en nuestro caso, la española.

En concreto, el capítulo se abrirá con una aproximación teórica a la fraseología española, a través de la cual nos propondremos investigar el fenómeno y arrojar un poco de luz a cuestiones todavía no muy claras, como, por ejemplo, cuáles son las unidades objeto de estudio de la fraseología. Sucesivamente, nos enfocaremos en la descripción de las características y las clasificaciones de las unidades fraseológicas de nuestro interés, esto es, las locuciones. En el penúltimo apartado nos detendremos en las locuciones del español coloquial, con el principal objetivo de intentar precisar el concepto de “locución coloquial” –concepto aún poco definido tanto en los diccionarios como en los estudios que se han ocupado de ello– y los factores que determinan su inclusión en el registro coloquial. Nuestro propósito será, precisamente, establecer unos criterios básicos a partir de los cuales poder definir una dada locución como perteneciente al registro coloquial de la lengua.

Recordamos que las locuciones coloquiales se equivalen a aquellas expresiones idiomáticas que los nativos asimilan desde el nacimiento y a las que recurren con altísima frecuencia para expresarse cotidianamente. En este sentido, el último apartado del segundo capítulo se centrará en estudiar el peso que recubre la fraseología española en el dominio de la lengua, destacando, asimismo, la importancia de su enseñanza en los contextos de aprendizaje del español como lengua extranjera.

El tercer capítulo se dividirá en dos partes. En el primer apartado reflexionaremos sobre las ventajas que puede llegar a brindar el uso de los materiales audiovisuales

auténticos en la adquisición y la mejora de los conocimientos y competencias lingüísticas, ilustrando los beneficios que este tipo de materiales proporciona al discente de lengua extranjera. El objetivo de este apartado será, precisamente, sustentar y defender la idea según la que el visionado de películas y series televisivas en lengua original puede convertirse en una herramienta muy poderosa con vistas al aprendizaje de una lengua extranjera, y, en particular, de su variedad coloquial. En el segundo apartado, en cambio, analizaremos el uso didáctico de dichos materiales en el aula de ELE como recursos a partir de los cuales realizar actividades para introducir y trabajar los fenómenos de lenguaje coloquial, teniendo en cuenta tanto las ventajas como los límites que su utilización comporta.

En el cuarto y último capítulo se presentará la encuesta que hemos realizado para estudiar las percepciones de los discentes de ELE acerca de la variedad coloquial del español y su fraseología, y el uso de los materiales audiovisuales auténticos para el aprendizaje de estas últimas. La encuesta se ha llevado a cabo a principios de junio de 2021, al final de las clases del año académico 2020/2021, y se ha dirigido a los estudiantes de ELE de los programas de grado en *Lingue, civiltà e scienze del linguaggio* y *Mediazione linguistica e culturale* de la Universidad Ca' Foscari de Venecia.

La idea de elaborar un cuestionario sobre el español coloquial, su fraseología, y la utilización de películas y serie televisivas españolas para familiarizar y aprender estos últimos, tiene su origen en mi experiencia personal, y crece y toma forma conforme a mi curiosidad de saber si otros estudiantes de ELE habían experimentado una mejora de los conocimientos y competencias lingüísticas a través del visionado de este tipo de materiales y, sobre todo, de conocer sus opiniones al respecto.

Además de recoger las percepciones y opiniones de los estudiantes, la encuesta se pone el objetivo de sondear el conocimiento de dichos estudiantes acerca de las expresiones coloquiales del español más comúnmente empleadas en el habla cotidiana. A este propósito, se ha realizado una pequeña prueba compuesta por ocho preguntas destinadas a verificar cuánto, efectivamente, los estudiantes encuestados conocen las expresiones del español coloquial. El *corpus*, formado por ocho locuciones verbales coloquiales, se ha elaborado a partir del *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual* (DiLEA) de Penadés Martínez (2019).

Se iniciará este cuarto capítulo describiendo el procedimiento de construcción de la encuesta, desde su planificación hasta su actuación, terminando con la exposición y discusión de los datos recogidos; en conclusión, se hará un balance y unas consideraciones finales derivadas del análisis de los resultados obtenidos.

Al final del presente trabajo, se presentarán unas reflexiones finales centradas en proponer la inclusión de los materiales audiovisuales auténticos en la clase de ELE para introducir y trabajar el español coloquial y sus expresiones típicas; además, se formulará un decálogo compuesto por diez directrices destinadas a guiar los docentes de ELE en la utilización didáctica de este tipo de materiales. Resulta importante subrayar que nuestra intención no será la de crear una teoría universal con respecto a el uso de películas y series televisivas en las clases de lengua española, sino exponer nuestra investigación y análisis sobre el tema y, a partir de las conclusiones extraídas, sugerir una mayor presencia de este tipo de materiales en los programas de enseñanza de ELE, precisamente para presentar y enseñar la variedad coloquial de la lengua y su fraseología.

1. EL ESPAÑOL COLOQUIAL

En este primer capítulo se intentará precisar y definir el concepto de “español coloquial”, y se identificarán los que son los rasgos más característicos de esta modalidad de uso de la lengua a nivel fónico, morfosintáctico y léxico-semántico. En el tercer y último apartado del presente capítulo se profundizará en el tema de la enseñanza del español coloquial en un contexto de aprendizaje del español como lengua extranjera, destacando su importancia para el logro de un dominio completo del idioma en los discentes.

1.1. Hacia una definición de “español coloquial”

El español es una lengua compleja, compartida por más de quinientos millones de personas,¹ en la que coexisten numerosas variedades lingüísticas que difieren en función del espacio geográfico en que se hablan (variedades diatópicas o dialectos), del estrato sociocultural de los hablantes (variedades diastráticas o sociolectos), y de la situación comunicativa en que los hechos lingüísticos tienen lugar (variedades diafásicas o registros). Si las variedades diatópicas y diastráticas son investigadas, respectivamente, por la dialectología y la sociolingüística –que estudian el uso real que un determinado hablante hace de la lengua en su propio contexto espacial y sociocultural– las variedades diafásicas son tratadas principalmente por la pragmática, disciplina que se detiene en el uso que los hablantes hacen de la lengua en un determinado contexto comunicativo, es decir, las modalidades lingüísticas con las que los hablantes deciden expresarse dependiendo de las circunstancias. Dichas modalidades se identifican con los registros de la lengua, que convencionalmente se dividen en registro formal y registro informal o

¹ El Informe 2020 “El español: una lengua viva”, elaborado por David Fernández Vitores y dirigido y coordinado por la Dirección Académica del Instituto Cervantes, proporciona los siguientes datos:

– En 2020, casi 489 millones de personas tienen el español como lengua materna.

– El grupo de usuarios potenciales de español en el mundo (cifra que aglutina al Grupo de Dominio Nativo, el Grupo de Competencia Limitada y el Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera) supera los 585 millones (el 7,5% de la población mundial).

– El español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín, y la tercera lengua en un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español), después del inglés y del chino mandarín.

coloquial; de ahí que comúnmente se hable de “español formal” y “español coloquial” (Briz, 2019[1996]: 16).

A lo largo del último siglo muchos han sido los estudiosos que se han interesado por el llamado “español coloquial”; entre las aportaciones más relevantes destacan sin lugar a duda las de Beinhauer (1963), Criado de Val (1980), Cortés (2002), Narbona (1995), Vigarra (2005[1992]) y Briz (2019[1996]). Dichos autores han presentado definiciones diferentes del concepto de español coloquial, caracterizadas por descripciones y matices a veces contrastantes. A este respecto, López Serena (2007: 161) afirma que los problemas que más han incidido tradicionalmente en los estudios sobre el español coloquial han sido la falta de una definición clara y unitaria del objeto de estudio, así como la vacilación y falta de consenso terminológico a la hora de definirlo. En efecto, para hacer referencia a esta modalidad de uso lingüístico se han confundido los términos “coloquial”, “familiar”, “vulgar”, “popular”, “oral”, “conversacional”, entre otros, utilizando estos adjetivos como sinónimos. Para poner un ejemplo, la misma autora declara que

Sólo en las tres primeras páginas del prefacio a la primera edición de *El español coloquial* de Beinhauer se encuentran, para referirse a una misma realidad, los términos ‘español coloquial’, ‘lengua viva conversacional’, ‘lenguaje familiar y popular’ y ‘lengua hablada’. Años después, en el “Prólogo a la segunda edición española ‘corregida, aumentada y actualizada’”, la vacilación terminológica pervivirá en otro orden, al referirse Beinhauer indistintamente a “lenguaje hablado, conversacional, coloquial y, más que nada, espontáneo”. (López Serena, 2007: 163)

El ejemplo anterior nos muestra cómo los estudiosos que se han ocupado de investigar el español coloquial lo han limitado unas veces al ámbito de lo “familiar” o “popular”, otras veces simplemente lo han identificado con la lengua “hablada” o “conversacional”. Sin detenernos específicamente en la discusión terminológica que se había planteado entre dichos autores, nos parece importante aclarar el sentido de los términos que se confunden con más frecuencia.

En primer lugar, hay que distinguir el concepto de “familiar” del concepto de “coloquial”, ya que –como señala el director del Grupo de investigación Val.Es.Co Antonio Briz– el término *familiar*

no sólo recuerda en exceso las relaciones de parentesco, sino que, interpretándolo incluso con sentido más amplio, el de relación entre personas allegadas, sigue siendo restrictivo: se puede

hablar coloquialmente entre personas desconocidas (cf. la conversación que se entabla espontáneamente entre dos viajeros en un autobús). (Briz, 2019[1996]: 25)

Asimismo, no hay que confundir lo coloquial con lo vulgar.² Los vulgarismos son hechos lingüísticos derivados de la variedad diastrática del usuario, es decir, de su nivel de lengua bajo, mientras que los coloquialismos resultan de la situación de uso, es decir, del nivel de habla usado por los usuarios en determinados contextos comunicativos. En otras palabras, es erróneo pensar que el uso coloquial de la lengua es una característica propia de los hablantes procedentes de un estrato sociocultural bajo, puesto que, en determinadas circunstancias, también los usuarios con un nivel de lengua alto y medio pueden expresarse coloquialmente (piénsense, por ejemplo, en las conversaciones que tiene un profesor universitario con su familia y sus amigos afuera del contexto académico).

Además, resulta necesario diferenciar los sintagmas “español coloquial”, “español hablado” y “español conversacional”, ya que el primero hace referencia al registro lingüístico, el segundo al canal de comunicación y el tercero al tipo de discurso. Convenimos en que el español coloquial se manifiesta predominantemente en lo hablado, y que la conversación es el tipo de discurso prototípico de esta modalidad de uso de la lengua, sin embargo, esto no quiere decir que ellos les sean exclusivos. En efecto, lo oral y lo conversacional pueden aparecer también en contextos absolutamente formales, piénsese, por ejemplo, en las conferencias científicas, los discursos políticos o de protocolo social, las entrevistas profesionales y los debates entre académicos durante la celebración de un congreso. De igual forma, el español coloquial no es solamente hablado, hay rasgos de la lengua coloquial también en textos escritos –es el caso de los chats de WhatsApp o de ciertos artículos periodísticos y textos literarios que imitan la oralidad coloquial– y, por otro lado, no se manifiesta simplemente a través de la conversación, sino mediante otros tipos de discurso cuales tertulias televisivas o entrevistas radiofónicas.

Gracias a estas aclaraciones terminológicas podemos ahora definir el español coloquial como variedad diafásica o registro de la lengua que puede manifestarse a través del canal oral y del canal escrito –aunque con mayor frecuencia mediante el primero– y

² “Con el término *vulgar* nos referimos a ciertos usos incorrectos, anómalos o al margen de la norma estándar y de las normas regionales, resultantes de un nivel de lengua bajo.” (Briz, 2019[1996]: 26)

en diferentes tipos de discurso, si bien la conversación representa la manifestación discursiva más típica y más auténtica del español coloquial (razón por la cual las investigaciones sobre este tipo de lenguaje se centran mayoritariamente en el estudio del español coloquial conversacional). Más aún, cabe subrayar que el español coloquial no es dominio de ninguna clase social, sino que caracteriza el nivel de habla que cualquier hablante emplea cotidianamente en precisas situaciones comunicativas. Aun así, surge espontánea una pregunta, es decir ¿en qué consisten concretamente dichas situaciones comunicativas? A este respecto, Briz (2019[1996]: 30-31) propone una serie de rasgos que las identifican:

- 1) relación social o funcional de igualdad entre los interlocutores;
- 2) relación vivencial de proximidad entre los interlocutores;
- 3) marco discursivo familiar;
- 4) temática no especializada;
- 5) ausencia de planificación;
- 6) finalidad interpersonal;
- 7) tono informal.

Los cuatro primeros son rasgos que podríamos definir como externos a la lengua, y son los que determinan la situación comunicativa que favorece el uso coloquial de la lengua. Se trata de los que Briz denomina “rasgos coloquializadores”, puesto que, “además de favorecer la coloquialidad del discurso, cualquiera de estos tiene la capacidad de neutralizar la ausencia de los otros y, por tanto, de coloquializar una situación comunicativa, en principio, menos coloquial o no coloquial” (Briz, 2010: 126). Los últimos tres, en cambio, son rasgos estrictamente vinculados con la variedad en cuanto hecho comunicativo resultante de los cuatro primeros, y son los que Briz define “rasgos primarios”. Para entender aún mejor el contexto comunicativo en que se emplea el español coloquial, analizamos ahora detenidamente cada uno de dichos rasgos.

El tipo de relación social o funcional entre los interlocutores se refiere al mayor o menor grado de igualdad entre ellos en cuanto al estrato sociocultural, a la profesión o al papel ejercido en una determinada situación (p. ej., “un catedrático y un peón de albañil ingresados en el hospital en la misma habitación son funcionalmente enfermos” (Briz, 2019[1996]: 31), es decir, poseen el mismo papel de pacientes). Cuanto mayor es la igualdad social o funcional entre los hablantes, más informal será la situación

comunicativa. La relación vivencial de proximidad, por su parte, tiene que ver con el grado de conocimiento entre los interlocutores y con el hecho de si estos poseen saberes y experiencias compartidas. Otra vez, cuanto mayor es el grado de confianza entre ellos, mayor será el grado de informalidad situacional. Es lo que ocurre, por ejemplo, en las relaciones familiares, amistosas, de colegas de trabajo o del mismo equipo deportivo; en todos estos casos será más común que las conversaciones se desarrollen de modo informal. El tercer rasgo coloquializador hace referencia al marco discursivo, que está determinado por la relación que los interlocutores mantienen con el espacio físico en que se produce la interacción (p. ej., una oficina, un aula, un bar, una tienda, un autobús, la calle, etc.); más el marco discursivo es familiar y cotidiano, más informal será la situación comunicativa. Para acabar, el último rasgo concierne el tipo de temática: hablar sobre temáticas no especializadas o cotidianas contribuye a facilitar una situación comunicativa informal.

En cuanto a los rasgos primarios, hemos visto que una peculiaridad del registro coloquial es la ausencia de planificación del discurso. La planificación discursiva está relacionada con el grado de control que el hablante ejerce sobre su producción lingüística. Si en la comunicación formal dicha planificación está presente, en contextos comunicativos informales es más habitual su ausencia: el discurso se produce sobre la marcha, de modo espontáneo. Por lo que concierne a la finalidad de la interacción, podemos distinguir entre fin transaccional y fin interpersonal. La finalidad de la comunicación es transaccional cuando se persigue un propósito concreto –como es el caso de la conversación mantenida entre un vendedor y su cliente, o entre un médico y su paciente– y es interpersonal, en cambio, cuando el objetivo de la comunicación es simplemente socializar. En este último caso la lengua ejerce una función fática: saludar, agradecer algo, comentar los sucesos del día, contar un chiste, etc. En situaciones comunicativas informales el fin de la interacción es interpersonal, es decir, no se pretende obtener ningún beneficio de la interacción sino simplemente mantener el trato social con las personas, precisamente, socializar. Por último, el rasgo primario del tono informal, que es –como destaca Briz (2019[1996]: 31)– el resultado final de todos los rasgos anteriores y que, por eso, sirve también para nombrar el registro coloquial.

Una vez profundizado cada uno de los rasgos que determinan y definen la variedad coloquial de la lengua, podemos ahora enfocar nuestro análisis en las constantes lingüísticas con las que se manifiesta concretamente en el habla dicha variedad.

1.2. Las constantes lingüísticas del español coloquial

Como destaca Briz (2019[1996]: 17) en una primera aproximación al español coloquial, el registro coloquial de la lengua se caracteriza por manifestarse en precisas situaciones comunicativas y por producirse mediante una serie de constantes lingüísticas. En otras palabras, podemos reconocer el registro coloquial a través de la correlación entre los rasgos que identifican la situación de uso (los que hemos analizado anteriormente: relación de igualdad entre los interlocutores, relación vivencial de proximidad, marco discursivo familiar, temática no especializada, planificación sobre la marcha, finalidad interpersonal, tono informal) y el conjunto de los elementos lingüísticos que con frecuencia aparecen al hablar coloquialmente, los cuales –a su vez– se ven matizados por las características de los usuarios (procedencia geográfica, nivel de lengua, edad, profesión, etc.). Esto nos lleva a observar y afirmar que en el interior de la variedad coloquial –a pesar de que existen fenómenos constantes– caben muchas diferencias, diferencias derivadas de los rasgos dialectales y sociolectales de cada usuario. Desde luego, es cierto que el español coloquial de un andaluz presentará diferencias fonéticas con respecto al de un asturiano, o que el léxico coloquial empleado por un joven no será el mismo de lo utilizado por una persona mayor. Ahora bien, sin incluir las peculiaridades derivadas de las variantes diatópicas y diastráticas de los hablantes –lo cual resultaría una tarea inabarcable dada la multiplicidad y variedad del fenómeno– nos focalizaremos en la descripción de las constantes lingüísticas más destacadas, que, en suma, constituyen la “gramática” del español coloquial, y, más en concreto, de la conversación coloquial.

Para mayor claridad, dividiremos nuestra descripción en los distintos niveles de análisis lingüístico: nivel fónico, nivel morfosintáctico y nivel léxico-semántico, destacando para cada uno de ellos los rasgos más característicos del español coloquial y las estrategias comunicativas que se esconden en su uso. La línea a seguir será la de Briz (2019[1996]), por basar todas sus explicaciones en la pragmática, “disciplina que se

encarga de estudiar y plantear los principios, reglas, así como las estrategias que se siguen al usar la lengua en una situación determinada” (Briz, 2020[1998]: 67).

1.2.1. Nivel fónico

Entre las características del lenguaje coloquial a nivel fónico, es preciso destacar el papel clave que tiene la entonación en la formulación y transmisión del mensaje, puesto que el tono con el que nos expresamos puede variar el significado de los mensajes que producimos. Piénsense, por ejemplo, en expresiones del tipo “¡Vaya casa!” o “¡Vaya una casa!”,³ que dependiendo de la entonación pueden expresar una valoración positiva o negativa de la casa a la que hacen referencia, es decir, una intención comunicativa totalmente opuesta. De ahí que una de las funciones principales de la entonación es su función expresiva, que permite manifestar la precisa actitud y posición del hablante ante lo afirmado. Otra importantísima función de la entonación es su función demarcativa, que mediante los tonemas o inflexiones finales establece los enlaces y los límites entre los enunciados, y posee la capacidad de aludir al verdadero significado de los mismos en caso de ambigüedad.

Otra constante del español coloquial a nivel fónico son los alargamientos vocálicos, que a veces sirven al hablante como relleno de una pausa o como apoyo para pensar en lo que dirá a continuación (es el caso de *pueees* antes de decir algo), y otras como estrategia de intensificación o atenuación de lo dicho. En (1), por ejemplo, el alargamiento fónico tiene la función de intensificar la exhortación, en (2), en cambio, sirve para atenuar el mandato.

(1) ¡Dejaloo!

(2) No te vaayas.

(Briz, 2019[1996]: 49)

Otros rasgos fónicos propios de la conversación coloquial son las vacilaciones fonéticas, es decir pérdidas o adiciones de sonidos causadas por la rapidez de la elocución

³ En su ensayo “Sobre la partícula discursiva *vaya*”, Margarita Porroche Ballesteros (2017: 192) afirma que las construcciones del tipo ¡vaya (una) casa! permiten expresar una valoración positiva o negativa; el contexto y la entonación ayudan a discernir entre uno u otro. Sin embargo, la autora señala el predominio de los casos en los que se intensifican las cualidades negativas asociadas a un nombre, especialmente cuando el nombre está introducido por *un*.

y mayormente marcadas en los hablantes de estrato sociocultural bajo o medio-bajo.

Casos comunes de pérdidas o adiciones de sonidos son:

- la caída de la “d” intervocálica, algo ya casi sistemático en el caso de los finales en *-ado* e *-ido*: *cansao*, *cuidao*, *hablao*, *tocao*, *divertío*, *tenío*, etc.;
- la supresión de determinados fonemas o sílabas interiores o finales: *to(d)as*, *to(d)avía*, *pa(ra)*, *na(da)*, *verdá(d)*, *cuñá(da)*, etc.;
- las amalgamas y contracciones fonéticas debidas al *sandhi*⁴ sintáctico: *t’has caído*, *l’has bebido*, *l’he dicho*, *to’l mundo*, *p’allá*, etc.;
- la aspiración de la “s” en posición implosiva: *eh que* (es que), *te cuehta* (te cuesta), etc.

En último lugar, a caracterizar el lenguaje coloquial a nivel fónico concurre también la pronunciación marcada de ciertas sílabas, palabras o enunciados enteros que, a través de una serie de recursos suprasegmentales,⁵ añade información al mensaje comunicado porque actúa de refuerzo argumentativo de lo dicho o de intensificador de la actitud del hablante.

1.2.2. Nivel morfosintáctico

Como hemos podido ver en el primer apartado del presente capítulo, uno de los rasgos primarios del registro coloquial es su planificación sobre la marcha. El escaso control de la producción lingüística que el hablante tiene durante una conversación coloquial lo induce a utilizar una serie de estrategias sintácticas que lo ayudan a construir su discurso espontáneo y a conseguir el objetivo comunicativo previsto. Uno de los rasgos más notables de la construcción coloquial es la concatenación, es decir, la acumulación de los enunciados producidos que se añaden conforme vienen a la mente del emisor. Como resultado de la concatenación de los enunciados, el modo de glosar se presenta parcelado: hay un continuo ir y venir del discurso por parte del hablante, que surge

⁴ “Il termine *sandhi* indica i processi fonetici che intervengono tra segmenti contigui al confine di morfema o di parola: nel primo caso, si tratta di *sandhi interno* (alla parola) o *sandhi morfologico* [...]; nel secondo, di *sandhi esterno* o *sintattico* [...]. I fenomeni di *sandhi* esterno al confine di parola sono anche denominati tradizionalmente *fonotattici* (o *fonosintattici*) e consistono in alterazioni o sostituzioni a carico di fonemi finali e/o iniziali di parola nel dominio del sintagma o della frase. Nonostante la loro frequenza nella lingua parlata, tali fenomeni sono tipicamente ignorati nella lingua scritta [...]” (Istituto Treccani, Enciclopedia dell’italiano, 2011)

⁵ “En el ámbito suprasegmental consideramos fenómenos fónicos que recubren unidades superiores al fonema como la sílaba, la palabra, el sintagma, la oración, etc. En este campo se sitúa la descripción del acento, la entonación y la duración (velocidad de habla, principalmente).” (Hidalgo, 2007: 140)

principalmente del intento de explicarlo todo con detalle y asegurar la correcta interpretación del contenido transmitido. Todo ello favorece la perífrasis, los continuos rodeos explicativos, las redundancias, que explican porque en la conversación coloquial el contenido del mensaje avanza de forma lenta pese a la rapidez con el que se produce. En este sentido, Briz afirma que

Todo se produce sin pausa, pero sin prisas. La información se da paso a paso. No extraña, por tanto, que con frecuencia aparezcan sintagmas empotrados, insertados, a modo de paréntesis asociativos, que redundan en lo dicho, después de los cuales se hace necesario recurrir a engarces como *entonces*, *pero*, etc. con el fin de retomar el hilo comunicativo. (2019[1996]: 35)

Otra constante en la formulación y construcción del discurso coloquial es la continua repetición y reelaboración del mensaje que se quiere transmitir. Las repeticiones constituyen fundamentalmente un recurso de cohesión para el hablante, un elemento de continuidad a partir del cual se logra recuperar el hilo del discurso; sin embargo, la repetición de algunas palabras o pequeñas frases puede servir también como refuerzo argumentativo o realce expresivo de estas. Las reelaboraciones, por su parte, son unas de las causas principales del anacoluto, es decir, de la inconsecuencia en la construcción del discurso.

En la conversación coloquial, además, la unión entre los enunciados es abierta y sin fuertes ataduras sintácticas; esto permite al interlocutor volver sobre lo dicho, reformular el mensaje, introducir digresiones e incrustar comentarios sin que la comunicación sea comprometida. La conexión entre los enunciados, por tanto –y el consiguiente logro de la cohesión discursiva– se realiza por medio de recursos que Antonio Briz (2019[1996]: 50) denomina “conectores pragmáticos”, los cuales pueden tener dos funciones distintas: función argumentativa y función metadiscursiva. En el primer caso hablamos de conectores argumentativos, los cuales actúan como marcadores o refuerzos del acto dialógico conectando dos intervenciones. Es preciso subrayar que no hay que limitar dichos conectores al mero papel de enlace, en cuanto estos poseen otro papel –un papel modal– que añade un cierto valor a lo comunicado expresando por ejemplo justificación (*es que*), oposición (*pero*), concesión (*sin embargo*), etc. En el segundo caso, en cambio, hablamos de conectores metadiscursivos, los cuales funcionan como señales de la actividad discursiva, como verdaderos “apoyos” que los hablantes utilizan para desarrollar y controlar sus mensajes. Los conectores metadiscursivos más emblemáticos

del español coloquial son los que el hablante utiliza para formular y reformular sus mensajes, para cambiar, rectificar y recuperar alguna información, o para explicar de forma más precisa lo que está diciendo. Es el caso de los ordenadores del discurso de apertura y cierre como *primero* (5) y *al final* (6), de los reformuladores del mensaje como *o sea* (7), de los digresores como *por cierto* (8), y de los comentadores como *de momento* (9).

(5) B: ahí ten– ahí tenemos el ordenador y el internet/ oye/ por internet/ se recibe/ bueno/
primero ya lo hemos– ya lo hemos comentado/ por la televisión↑/ se anuncian todos estos
[brujos entre comillas=]

(Briz et al., 2002: 358)

(6) A: § ¿QUÉ estuvisteis/una mañana con ellos?§

V: § sí sí/ comimos/ y estuvimos unas– unas horas/ solo/ solo unas horas§

A: § y **al final**/ bien/ ¿no?§

V: § sí↓ muy bien/ me reí mucho/ hablamos/ o sea estuvi– estuvimos muy a gusto// y hemos
quedado que– ya veremos ¿no?/

(Briz et al., 2002: 381)

(7) Hoy no he dormido casi porque tenía miedo a dormirme, me acosté muy tarde, y he estado con la radio puesta, el transistor puesto toda la noche, **o sea**, eso que te quieres dormir, pero que te da miedo.

(Briz et al., 2002: 212)

(8) S: porque– porque pasa de todo// no↓ porque no haya podido no/si creo qu'él me pagó y todo/ laa– la plaza

J: [(este año se ha pagao todo)]

C: [**por cierto**/ ahora que dices] eso/ vamos a hacer un listado de los que han pagao↑

S: mm mm

(Briz et al., 2002: 156)

(9) V: [te digo yo] que como se plantee/ según como se plantee

A: según como se plantee la ley de los presupuestos

V: ¿eh? o sea que/ **de momento**↑/ eso/ la idea es esa/ qu'el alcalde sea mayoritario// [para evitar ((eso))// oye ¿este coñac?]

(Briz et al., 2002: 185)

Otros conectores metadiscursivos son los que Briz (2020[1998]: 224) denomina marcadores metadiscursivos de control de contacto. Se trata de estrategias a las que el usuario recurre con frecuencia al hablar coloquialmente tanto para asegurarse de que el canal de comunicación con su interlocutor esté abierto como para llamar la atención de este último. El autor clasifica dichos marcadores en cuatro categorías según la función que desempeñan en el discurso. La primera incluye las fórmulas autorreafirmativas (p. ej., *¿entiendes?*, *¿sabes?*, *¿ves?*) que refuerzan o justifican los razonamientos del hablante ante su interlocutor, sean argumentos o conclusiones. La segunda es la categoría

de los retardos, es decir, recursos que el hablante emplea para ganar tiempo mientras formula el enunciado. La tercera está constituida por las llamadas de atención, esto es, expresiones que el hablante utiliza para comprobar el contacto con su interlocutor (p. ej., *oye, fíjate, escucha, mira*). La cuarta y última categoría que el autor propone es la de las fórmulas apelativas, las cuales implican activamente al interlocutor; las exhortaciones *¿no?* y *¿eh?*, por ejemplo, a final de enunciado y con un tonema marcadamente ascendente, presentan una función estrictamente apelativa porque subrayan el cierre de la intervención del hablante y la cesión de turno a su interlocutor. En conclusión, los marcadores metadiscursivos descritos anteriormente consisten básicamente en unas estrategias que el hablante utiliza para controlar tanto el mensaje que está produciendo como el contacto con su interlocutor.

Como ocurre para la conexión entre los enunciados, también el orden de las palabras en la conversación coloquial responde a la función pragmática de la transmisión del mensaje y de su realce informativo, y no a la función sintáctica propia del discurso escrito. Unas de las posibilidades que se oponen al orden sintáctico de la norma escrita son la inversión verbo-sujeto y la llamada topicalización. Como podemos ver en los ejemplos a continuación (10), esta última consiste en el hecho de anteponer en el enunciado aquel elemento que por una determinada razón se considera más importante, más reseñable, o con el que se quiere presentar el tema del discurso.

(10) No sé **mi abuela los ojos** el color que tendrían
En el servicio↑ ¿tú lees las anotaciones del cuarto de baño↓ tía? ¿esas que son- lo de las
puertas/ alguna vez?
El curso/ no quiero decir que el curso no me guste
Y **al pueblo**↑ ¿cuándo decís que vais a ir?

(Briz, 2019[1996]: 39)

Otra constante del español coloquial a nivel morfosintáctico es la presencia de los deícticos, especialmente el uso de los pronombres personales de primera y segunda persona, que constituyen unas estrategias contextuales y retóricas de intensificación o atenuación con las que “el hablante maximiza o minimiza su papel en la conversación de acuerdo con sus objetivos” (Briz et al., 2004[2000]: 41).

Hablando de estrategias de intensificación y atenuación, es preciso destacar otros recursos que, a nivel morfológico, el hablante utiliza para intensificar o atenuar lo dicho: la prefijación y la sufijación. En (11), por ejemplo, el sufijo *-ito* actúa como atenuador,

minimiza la percepción del tiempo que pasará hasta que el hijo vuelva a ver a su madre; el prefijo *super-*, en cambio, sirve para intensificar la acción de transcurrir de manera positiva el primer día de colegio. En (12) y (13), por otro lado, el sufijo *-azo* se utiliza para intensificar respectivamente las cualidades positivas y negativas del sujeto al que se hace referencia. Asimismo, en (14), el sufijo *-ón* intensifica una cualidad positiva, mientras que los diminutivos *-ito* mitigan el sentido despreciativo que tienen los términos “bajo” y “gordo” en este ejemplo.

(11) Acompaña a tu hijo al cole en su primer día; haz un esfuerzo. Pídele el favor a un compañero de trabajo para que te cubra, o incluso pídetelo el día libre para ese momento. Merece la pena. Y, si no, de nuevo ponte en su lugar: si tienes que pasar por una situación que te aterra, o que al menos te impone y te da miedo, ¿no prefieres hacerlo acompañado? Pero si las mujeres vamos juntas hasta al baño, ¿cómo no vamos a acompañar a nuestros hijos en su primer día de cole? Cuando te despidas de él, dale un beso, un abrazo cortito. No alargues la despedida, que no se va a la mili. Despídetelo así: «¡En un **ratito** nos vemos! Y pásatelo **superbién**». (CORPES XXI - Galán Bertrand, Lucía (2016), *Lucía, mi pediatra. Lo mejor de nuestras vidas*. Barcelona: Planeta.)

(12) En realidad, mi padre era un **buenazo** y a los dos días nos dejaba irnos a la piscina con los amigos. (CORPES XXI - González-Sinde, Ángeles (2013), *El buen hijo*. Barcelona: Planeta.)

(13) Puede que sea solo un tipo que se aburre, uno de esos prejubilados que no saben bien qué hacer con su tiempo libre, un **pelmazo**, un blandengue, incluso un viejo verde. (CORPES XXI - Mesa, Sara (2018), *Cara de pan*. Barcelona: Anagrama.)

(14) A mí me ha pasado, y lo reconozco: una situación en la que a lo mejor alguien viene a pedirme cualquier cosa, y por estar estresado le puedo decir que no; y en esa misma situación de repente me viene un **bellezón**, chico o chica, y te pide algo. Hostia, ¡tú reaccionas de manera diferente! Y esto es muy cabrón, pero esto es muy humano. La belleza nos atrae. ¿Qué pasa? Es lo que tú dices: si eres el **bajito**, el **gordito**, el que no es muy guapo. Pues tío, tienes que compensar. O tienes que ser más listo, o tienes que ser muy gracioso, o de repente tienes que ser el hijo de la gran puta. (CORPES XXI - Fidalgo, Álex (2019), *Lo que tú digas*. Madrid: Kailas Editorial)

Como últimas peculiaridades del español coloquial a nivel morfosintáctico señalamos el uso desmedido del tiempo presente para manifestar valores temporales diferentes –para hablar no solo de hechos presentes, sino también de sucesos pasados y acontecimientos futuros– y la preferencia o predominio del modo indicativo con respecto al subjuntivo. Tal y como se aprecia en (15a) el uso del indicativo señala que el hecho se siente como más real, la información es más objetiva que la que se transmite en (15b) con el uso “normal” del subjuntivo.

- (15) a. Me fastidia que Juan **sabe** más que yo de lo de mi hermana.
b. Me fastidia que Juan **sepa** más que yo de lo de mi hermana.

(Briz, 2019[1996]: 59)

1.2.3. Nivel léxico-semántico

A nivel léxico-semántico el español coloquial se caracteriza por un uso muy limitado del léxico común. A pesar de este uso restringido, la mayoría de las unidades léxicas seleccionadas por los hablantes en situaciones coloquiales poseen una gran capacidad significativa; piénsese, por ejemplo, en la extensión semántica que tienen verbos como *hacer, haber, tener, poner, pegar, quedar, tomar, dar*, o palabras como *cosa, hecho, esto, eso, rollo, bueno, guay, así*, etc. Se trata de las que Beinhauer llamó “verba omnibus”, ahora más comúnmente conocidas como “palabras comodín”, es decir, términos de sentido bastante genérico que se ajustan a cualquier contexto y pueden adquirir valores semánticos distintos dependiendo de la situación. El empleo de dichas formas es una estrategia muy útil para el hablante, ya que le permite cubrir posibles carencias de disponibilidad léxica. Para poner un ejemplo concreto, consideramos el caso de *bueno*.

En el *DLE* (2014, 23ª edición) la palabra *bueno* tiene ocho significados diferentes simplemente como adjetivo:

1. adj. De valor positivo, acorde con las cualidades que cabe atribuirle por su naturaleza o destino.
2. adj. Útil y a propósito para algo.
3. adj. Gustoso, apetecible, agradable, divertido.
4. adj. grande (|| que supera a lo común). *Buena calentura. Buena cuchillada.*
5. adj. sano.
6. adj. irón. Dicho de una persona: Simple, bonachona o chocante. U. m. c. s. *El bueno de fulano.*
7. adj. Dicho de una cosa: No deteriorada y que puede servir. *Este vestido todavía está bueno.*
8. adj. Bastante, suficiente.

Y tres como interjección:

1. interj. Denota aprobación, contentamiento, sorpresa, etc.
2. interj. basta.
3. interj. Méx. U. para contestar al teléfono.

Por otra parte, *bueno* constituye también una partícula discursiva que se utiliza con altísima frecuencia en las conversaciones coloquiales. El *Diccionario de partículas discursivas del español* (2008) –que incluye el *Corpus de conversaciones coloquiales*

elaborado por Antonio Briz y el Grupo Val.es.co (2002)– presenta tres entradas para explicar las funciones de *bueno* como marcador del discurso:

bueno¹ SALVADOR PONS BORDERÍ

DEFINICIÓN Presenta el miembro del discurso en el que aparece como una continuación de lo dicho anteriormente:

A: ¿cómo sabías la dirección?
 B: yo sabía que era esta la dirección// **bueno** pues por lo que me acuerdo de cuando estuve.

 A. Briz y Grupo Val.Es.Co, *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Arco Libros, 2002, 83, l. 45

LO DICHO	yo sabía que era esta la dirección//	
CONTINUACIÓN		bueno pues por lo que me acuerdo de cuando estuve

El que habla presenta el segundo miembro del discurso, **bueno** pues por lo que me acuerdo de cuando estuve, como una continuación del primero, yo sabía que era esta la dirección, aunque al lector pudiera parecerle, debido a la pausa, que se trata de dos miembros independientes.

bueno² SALVADOR PONS BORDERÍ

DEFINICIÓN Indica acuerdo, total o parcial, con algo dicho anteriormente o sobrentendido:

[Dos vecinas hablan sobre la conveniencia de instalar o no un ascensor en la finca]
 A: MI SOBRINA VIVE EN EL QUINTO↑
 M: sí
 A: y está diez años LUCHANDO↑// y ahora que se han hecho mayores↑
 M: sí
 A: los de-ahora le han dao permiso/ ahora lo han puesto
 M: ¡Ay! ¿vees?§
 A: **§bueno§**
 M: entonces↓
 A: PERO// a nosotros no nos interesa.

 A. Briz y Grupo Val.Es.Co, *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Arco Libros, 2002, 127, l. 175

LO DICHO	A: MI SOBRINA VIVE EN EL QUINTO↑ M: sí A: y está diez años LUCHANDO↑// y ahora que se han hecho mayores↑ M: sí A: los de-ahora le han dao permiso/ ahora lo han puesto M: ¡Ay! ¿vees?§//	
ACEPTACIÓN		bueno

La hablante A argumenta en contra de la conveniencia de instalar un ascensor dado que considera que es difícil convencer a todos los vecinos. La respuesta de M: ¡Ay! ¿vees? señala un argumento implícito en la última intervención de A, ahora que se han hecho mayores [...] lo han puesto como prueba a favor de la instalación del ascensor (como nos estamos haciendo mayores, es conveniente poner ascensor). A marca con **bueno** la aceptación de este nuevo argumento, en el que no había pensado.

DEFINICIÓN

Asociado a una pronunciación enfática, indica desacuerdo.

[A, a quien le gusta el sacerdote de un centro social, habla de lo que le pasó un día que entró otro sacerdote al centro cuando estaban los dos juntos]
 A: sí sí sí// el díaa/ ee-// eel día ese que avisaron de que habían entrao aquí↑// estabaa/ estaba yo conn Jesús// estábamos hablando↑/ y entró él↑/ y dice/ **BUENO**↓ ¿TÚ QUÉ HACES AQUÍ/ eh? (RISAS) a ver si vienes menos ¿eh?/ que él es un cura/ y digo y a mí qué me importa↑ que sea cura/ yo me meto a monja↓ si quiere



A. Briz y Grupo Val.Es.Co, *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Arco, 2002, 165, l. 911

PRIMER MIEMBRO	SITUACIÓN	
DESACUERDO		bueno ¿TÚ QUÉ HACES AQUÍ/ eh?

La hablante A presenta una situación que es explícitamente desaprobada por el segundo sacerdote mediante las palabras **BUENO**↓ ¿TÚ QUÉ HACES AQUÍ/ eh? En este caso, el mensaje del sacerdote es una reacción a algo que ve, no a algo que se haya pensado o dicho.

La descripción de la extensión y variación semántica del término *bueno* realizada hasta aquí no pretende ser exhaustiva, sino simplemente servir de muestra para observar cuanto y como una misma palabra en el ámbito coloquial puede adquirir significados –o matices de significado– diferentes en función del referente y del objetivo comunicativo previsto.

Además de este léxico general y polivalente, el español coloquial se caracteriza asimismo por el empleo de numerosísimos neologismos y términos originarios de distintos lenguajes especiales, que progresivamente se han introducido e incrustado en el lenguaje corriente y que, por cierto, constituyen el rasgo que más identifica el lenguaje coloquial. En este sentido, Briz (2004[2000]: 33) afirma que, en una primera aproximación al estudio del español coloquial, son siempre los aspectos léxicos, especialmente los que presentan particularidades argóticas o jergales, los que se destacan de forma inmediata o que primero llaman la atención. Dichas particularidades argóticas o jergales son esencialmente términos o expresiones procedentes de lenguajes especiales, empleados por ciertos grupos sociales o estrados profesionales, que en el tiempo se han ido difundiendo –y trasformando– hasta llegar a la lengua común, en concreto, al registro coloquial. Piénsense, por ejemplo, en términos procedentes del argot delectivo como *mangui* o *apalancar*, que ahora se utilizan respectivamente con sentido de “persona aprovechada” y “guardar”, o expresiones propias del argot de la droga como *estar enganchado*, *alucinar* y *flipar*, que actualmente se utilizan con altísima frecuencia, sobre todo entre los jóvenes. Asimismo, Julia Sanmartín señala que

del lenguaje taurino, el verbo general correr se especializa en expresiones como *correr toros* y de ahí la expresión técnica *toro corrido* que dará lugar a la popular, *un hombre corrido* 'experimentado, astuto, difícil de engañar'. Otras expresiones tomadas del mundo del toreo son *echar un capote* 'ayudar a alguien', *ver los toros desde la barrera* 'ser precavido', *lanzarse al toro o echarse al ruedo* 'enfrentarse con algo' o *cortarse la coleta* 'retirarse de alguna actividad'. Como la jerga taurina, el argot del fútbol también ha dejado su huella en el argot común, lo cual viene a confirmar la importancia de ambos medios o ámbitos en la cultura hispánica: *penalti* ha dado lugar a la expresión coloquial *casarse de penalti* 'casarse porque la mujer está embarazada o casarse como castigo', cuyo fundamento podría residir en el error o «falta» cometida, que supone en muchos casos el gol, y en este caso, el embarazo; *estar en fuera de juego* se aplica a una persona cuando no se entera de lo que está sucediendo. (Sanmartín, 2001: 69-70)

Entre las constantes del español coloquial a nivel léxico-semántico destacamos, además, las especializaciones semánticas y los reguladores fáticos. Las primeras equivalen a voces que en el lenguaje coloquial restringen su significado y connotan algo muy específico; es el caso de los términos “tarro” y “coco”, que en el lenguaje coloquial se utilizan para decir “cabeza”, o de la palabra “pasta”, que en la mayoría de los casos alude al dinero, o incluso de los verbos pronominales “abrirse” y “mosquearse”, que se emplean respectivamente con sentido de “marcharse” y “enfadarse”. Los reguladores fáticos, en cambio, son términos que en la conversación coloquial pierden su significado original y se utilizan con otras finalidades: reforzar la actitud del hablante ante lo afirmado, intensificar lo dicho, llamar la atención del interlocutor, etc. De ahí que palabras como “hombre”, “tío/a”, “colega”, “nena/e”, “guapo/a”, pierdan su significado primario y se conviertan en vocativos propios del lenguaje coloquial. Por ejemplo, en el caso de “hombre” el *Diccionario de partículas discursivas del español* presenta dos entradas para definir esta voz:

-hombre¹: “Apela cortésmente al otro, sea varón o mujer, mostrándole su alianza, acuerdo y complicidad, reforzando lo positivo o, lo que es más frecuente, atenuando situaciones de conflictividad o desacuerdo total o parcial”, exactamente como podemos observar en el ejemplo (16);

-hombre²: “Refuerza las acciones y valoraciones del propio hablante, con frecuencia contrarias a las del interlocutor o un tercero, sea varón o mujer”, como es el caso del ejemplo (17), en el que el término “hombre” actúa como intensificador reafirmador de lo dicho por el hablante y de su desacuerdo con el interlocutor.

(16) C: (())// ¿en el desiERTO DE LAS PALMAS?

B: ¿al desierto↑ van a ir?//(4") no me hace mucha gracia/ que vayan al desierto en coche

A: **hombre**/ no creo que esté muy alejado

(Briz et al., 2002: 328)

(17) B: que– haberte comprado un Pecé ¡coño!

A: no↓ porque yo es el único↑ es el es el único que puedo utilizar

B: el Pecé con Güindou↑ es lo mismo que Maquintos

A: ya ya [con ventanillas y eso]

C: [¿de qué marca te lo has comprado↑?]

B: y ade– además que [es mucho mejor que el Maquintos ¿eh?]

A: [un Maquintos]§

C: § ¿y por qué no te has comprado un– un Pecé?

A: ¡coño! cállate ya↓ **hombre**/ porque es el único que conozco

C: pero ese no es el mejor

(Briz et al., 2002: 70)

Para acabar, señalamos el abundante uso de unidades fraseológicas y metáforas lexicalizadas a las que los nativos recurren con frecuencia al hablar coloquialmente. Las metáforas de la vida cotidiana, en particular, representan un fenómeno habitual en el discurso coloquial, constituyen un procedimiento cognitivo que permite al interlocutor comprender una cosa en términos de otra y al mismo tiempo transmitir una serie de contenidos inferenciales ausentes en una construcción no metafórica. A través de una metáfora del tipo “Mateo es un gallina”, por ejemplo, el interlocutor logra toda una serie de implicaturas que no alcanzaría si dijera simplemente “Mateo es un cobarde”. Todos estos aspectos serán examinados de manera más detenida en el segundo capítulo del presente trabajo.

1.3. La enseñanza del español coloquial en la clase de ELE

Como hemos podido destacar en el primer apartado del presente capítulo, la lengua española se caracteriza por una multiplicidad de variantes lingüísticas que difieren en función del espacio geográfico, de las características socioculturales de los hablantes, y del contexto comunicativo en que estos se encuentran. Tradicionalmente, en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (que de aquí en adelante será abreviado como ELE) se prioriza la enseñanza de la variedad estándar –variedad no marcada geográficamente que coincide con el nivel alto de la lengua, el nivel culto, y el registro formal (Laguna y Porroche, 2007: 692-693)– y se deja al margen las demás variedades

que, en el mejor de los casos, vienen relegadas a páginas de profundización en los libros de texto o reservadas de manera casi exclusiva a niveles de aprendizaje avanzados.

Desde nuestro punto de vista, la inclusión de dichas variedades en las clases de ELE representa un recurso sumamente enriquecedor para los alumnos que aprenden español, y, en particular, que la enseñanza de la variedad informal o coloquial de la lengua constituye una necesidad en este sentido. De hecho, según afirman Laguna y Porroche (2007: 692), el dominio de una lengua extranjera implica, por lo menos, el aprendizaje de la variedad coloquial, entre otras razones porque frente a los dialectos y sociolectos que están estrechamente vinculados con la procedencia y las características propias del hablante, el registro coloquial viene determinado por el contexto comunicativo y, por lo tanto, constituye una modalidad de uso de la lengua que todos los hablantes nativos dominan y emplean en el día a día. A este respecto, recordamos que el registro coloquial es el único que suelen dominar los usuarios de nivel sociocultural bajo.

El español coloquial es, por tanto, la lengua de la comunicación diaria, la variedad que se escucha por la calle, en las tiendas, en los bares, y es precisamente por este motivo que consideramos fundamental que en un contexto de enseñanza de ELE se incorpore, al lado de la variedad formal, también la variedad coloquial. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua resultarían incompletos si no se trabajara uno de los dos registros, y, más aún, si se omitiera el registro coloquial, por ser la variedad de uso más frecuente en la vida cotidiana de los nativos. En efecto, tenemos que ser conscientes de que los hispanohablantes, en su vida diaria, hacen uso de la variedad coloquial de la lengua, y que, muchas veces, esto puede ocasionar problemas en los estudiantes de ELE, los cuales tras años de estudio llegan a un país de habla hispana y al escuchar conversaciones entre nativos se dan cuenta de que no entienden gran parte de estas o que la lengua con la que se enfrentan no es la misma de la que han estudiado en clase. A este respecto, tenemos que recordar que una lengua no es solo lo que hay en las gramáticas y en los manuales, una lengua es lo que sus hablantes hacen de ella; y es por esta misma razón que insistimos en defender la idea según la que un estudiante de ELE no debería basar su aprendizaje únicamente en la variedad estándar, formal, sino que aprenda también la lengua concreta que los nativos utilizan en el día a día.

En definitiva, podríamos afirmar que la inclusión del español coloquial en los contenidos de las clases de ELE proporciona un aprendizaje de la lengua más rico, más

amplio y, sobre todo, exhaustivo, ya que, como ya hemos señalado, el dominio completo de un idioma se manifiesta también en el dominio de los registros.

Ahora bien, tras subrayar la importancia que tiene la enseñanza del español coloquial en un contexto de ELE, las preguntas que consiguientemente surgen espontáneas son: ¿qué tipo de español coloquial debería enseñarse?, ¿cuándo y por dónde empezar?, ¿cómo enseñarlo?

Referente a qué tipo de español coloquial ha de enseñarse en la clase de ELE, consideramos que siempre debe priorizarse el de la zona en la que se está desarrollando el curso o, en su defecto, el que domine el profesor. Por lo que respecta al cuándo, en cambio, vamos a hacer referencia a las indicaciones que nos ofrecen el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). Dichos documentos –que de aquí en adelante citaremos con sus acrónimos, MCER y PCIC, respectivamente– nos servirán de guía para poder averiguar en qué nivel, o niveles, resulta más apropiado introducir y enseñar el español coloquial.

Como señala el MCER, un usuario competente de la lengua extranjera (nivel C2) “tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales”, “se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial” y “participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente”. Estas indicaciones se refieren al nivel más alto al que puede llegar un aprendiz de ELE y, por lo tanto, constituyen una de las metas finales del proceso de aprendizaje. Debido a ello, se podría afirmar –como ya destacábamos en las primeras líneas del presente apartado– que la enseñanza del español coloquial no puede y no debe reservarse a los estudiantes de nivel avanzado, sino introducirse gradualmente en los niveles anteriores, hasta llegar a su dominio completo que encontramos descrito en las indicaciones mencionadas anteriormente.

Teniendo en cuenta el MCER, y siguiendo las recomendaciones que hace Briz (2002: 19), proponemos la introducción del registro coloquial en la clase de ELE a partir de los niveles intermedios, para que sea trabajado ligeramente en el nivel B1 y con mayor intensidad a partir del nivel B2. No obstante, si las características del grupo de estudiantes lo permiten, se recomienda introducir algunos aspectos coloquiales incluso en niveles anteriores al B1; así se puede hacer por ejemplo en aquellos grupos de aprendices que se encuentran en un país de habla hispana, o que quieren establecerse en él, puesto que si no

consiguen aprender los aspectos básicos de la comunicación diaria que les permiten tener conversaciones con hablantes nativos, tampoco tendrán la posibilidad de relacionarse con estos y de participar e integrarse en la vida social y cultural de esa comunidad.

La referencia a la enseñanza-aprendizaje del español coloquial en niveles anteriores al B1 se limita –evidentemente– a aspectos puntuales de dicha modalidad de uso de la lengua, puesto que, como señala el MCER, el discente de nivel A2 “apenas comprende lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia”. En general, se trata de aspectos relacionados con la comprensión de unidades fraseológicas muy frecuentes en el habla coloquial y con un significado distinto del literal, o el entendimiento de los valores de algunas interjecciones más comunes, o la comprensión y expresión de fórmulas rutinarias de saludo, despedida, agradecimiento, etc.; en suma, aspectos básicos del lenguaje coloquial en que los estudiantes extranjeros pueden encontrar malentendidos debidos a las distintas coordenadas culturales.

A partir de estos aspectos básicos, sucesivamente, en los niveles intermedios, el profesor de ELE podrá introducir las constantes lingüísticas que caracterizan el español coloquial, proponiendo a sus alumnos ejercicios que les permitan trabajarlas y asimilarlas; hasta llegar, en los niveles más avanzados, a un conocimiento tal de dichas constantes que los alumnos serán capaces de producir discursos que se asemejen a los de un hablante nativo.

Sin embargo, cabe precisar que aprender el registro coloquial del español no supone únicamente conocer sus distintas características lingüísticas de forma aislada; una mayor competencia en las variedades diafásicas de la lengua requiere del reconocimiento integrado de diversos rasgos lingüísticos que pueden definir una conversación como formal o informal. En efecto, es evidente que para identificar el tipo de registro es necesario conocer los dos, así que solo a través de la enseñanza de la variedad coloquial al lado de la formal el estudiante de ELE será capaz de distinguir una de la otra y así adecuarse a ella. A este respecto, el PCIC, en los objetivos de los aprendices de nivel B2, afirma que dichos estudiantes “consideran el efecto que producen sus comentarios y tienen en cuenta tanto la situación de comunicación como a sus interlocutores para adaptar el registro y el nivel de formalidad a las distintas circunstancias”. Esto quiere decir que los alumnos de nivel intermedio tienen que poseer un buen conocimiento de ambos registros lingüísticos, que les permita intervenir de manera adecuada en los distintos

contextos comunicativos. Por lo que se refiere a los estudiantes de nivel C1, en cambio, la información que se recoge acerca de los registros es la siguiente: “utilizan el registro adecuado a cada tipo de situación y se desenvuelven de forma coherente y consistente en distintos registros [...] son capaces de reconocer una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales y de apreciar cambios de registro [...]”; es evidente que los cambios de registro solo se pueden apreciar cuando hay un buen dominio de estos en los discentes. Asimismo, el MCER señala que el estudiante de nivel C1

tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre una gran variedad de temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.

En definitiva, podríamos afirmar que en un contexto de enseñanza del español como lengua extranjera resulta conveniente enseñar la variedad coloquial en los niveles de aprendizaje intermedios, cuando los alumnos hayan alcanzado un nivel de lengua suficiente como para distinguir los diferentes contextos comunicativos. Sin embargo, esto no excluye la posibilidad de introducir ciertos aspectos coloquiales incluso en los niveles iniciales, sobre todo en aquellos grupos de aprendices de lengua materna afín al español como, por ejemplo, el italiano. En el caso de los estudiantes italianos, de hecho, nos parece posible sugerir la inclusión de elementos coloquiales también en los niveles iniciales de aprendizaje, ya que la proximidad entre L1 y L2 hace posible hacer comparaciones y contextualizar dichos elementos con mayor facilidad.

En cuanto al cómo enseñar el español coloquial en la clase de ELE, muchos son los autores que se han ocupado de formular propuestas didácticas; entre las más relevantes destacamos las de Porroche (1998), Briz (2002), Albelda y Fernández (2006), Di Franco (2007) y García Rodríguez (2015). Por lo que respecta a la propuesta de Porroche, la autora afirma que el aprendizaje de la variedad coloquial por parte de estudiantes de ELE debe pasar por tres fases. La primera coincide con un periodo de acercamiento a la variedad –o de “uso receptivo”– en que el profesor presenta a sus alumnos el objeto de estudio y les propone unos textos coloquiales,⁶ guiándolos en la comprensión de estos y centrado su atención en los rasgos específicamente coloquiales. La autora señala que en

⁶ Bajo la expresión “textos coloquiales” nos referimos a todas las manifestaciones del español coloquial, tanto escritas como orales.

esta fase introductoria es aconsejable comenzar por textos escritos como textos publicitarios, artículos de prensa o textos literarios que imitan la oralidad coloquial, de modo que los estudiantes puedan individuar con mayor facilidad los elementos coloquiales y tener un apoyo escrito sobre el que reflexionar. Esta primera aproximación mediante textos escritos –si bien excluya algunas particularidades del español coloquial como las características fónicas– permite a los discentes familiarizar con elementos frecuentes en el lenguaje coloquial, como, por ejemplo: los marcadores discursivos, frases y expresiones metafóricas, términos argóticos, etc. Tras haber individuado estos elementos en el texto, es posible guiar los alumnos a una serie de reflexiones analítico-deductivas (como por ejemplo descubrir las funciones de los marcadores del discurso) y proponer una serie de ejercicios de imitación y repetición que les permitan practicar dichas formas. Laguna y Porroche (2007: 694) hacen referencia a ejercicios como “transformación de enunciados, micro conversaciones y prácticas de entonación expresiva, ejercicios de creatividad y de situación en los que los alumnos produzcan diálogos, discutan sobre temas diversos y representen distintas situaciones”. Puede resultar útil, por ejemplo, que los estudiantes se ejerciten convirtiendo un texto formal en uno informal, o añadiendo rasgos coloquiales a los textos que aparecen en los libros de texto empleados en clase. Esta fase de práctica consiste en la segunda fase que Porroche propone en su estructura tripartida del proceso de aprendizaje de la variedad coloquial; una fase intermedia muy útil para los estudiantes extranjeros, ya que les permite asimilar las constantes lingüísticas del español coloquial y obtener una serie de hábitos que, posteriormente, los ayudarán a utilizarlas de manera espontánea, natural.

Después de pasar un tiempo trabajando con textos escritos, es posible pasar a textos orales, como los que se pueden extraer de películas en lengua original en las que predomine el español coloquial, cortometrajes, episodios de algunas series televisivas, tertulias televisivas, programas radiofónicos, grabaciones de conversaciones reales, etc. (siempre acompañados de una transcripción escrita o de la presencia de subtítulos). Estos recursos permiten, entre otras ventajas, presentar a los alumnos las características fónicas del español coloquial ausentes en los textos escritos.

La tercera y última fase que Porroche describe en el proceso de aprendizaje de la variedad coloquial en los discentes de ELE es una fase “productiva”, en la que los alumnos han adquirido una familiaridad tal con dicha variedad –la que Ebnetter (1976:

374) llama el *Quasi-Native Proficiency*– que, ante una situación determinada, son capaces de producir y usar correctamente los mecanismos coloquiales aprendidos.

Volviendo a las ventajas que ofrecen los textos orales en la enseñanza del español coloquial, nos parece preciso hacer hincapié en el poder que tienen los materiales audiovisuales en este ámbito. En efecto, el empleo de películas, cortometrajes, episodios de series televisivas, u otros recursos de este tipo, constituye una herramienta didáctica muy poderosa con vistas a la enseñanza-aprendizaje de la variedad coloquial. En primer lugar, trabajar con este tipo de materiales significa trabajar en un contexto: las imágenes y las referencias situacionales permiten a los discentes entender mejor algunos aspectos de la variedad coloquial como el sentido de ciertas pronunciaciones enfáticas, la función de algunas interjecciones o el significado de determinadas expresiones idiomáticas. En las películas, cortos y series televisivas, las conversaciones entre los personajes se realizan en un marco físico y temporal concreto, en el que es posible reconocer las características de los hablantes, los factores que rodean la situación comunicativa y las intenciones comunicativas que tienen dichos hablantes. Todo ello facilita la comprensión y permite a los alumnos interpretar de manera adecuada las expresiones lingüísticas y los propósitos que los personajes persiguen en la conversación. Enseñar el español coloquial mediante materiales audiovisuales auténticos, por tanto, implica múltiples ventajas derivadas de su contextualización: los discentes consiguen aprender no solo las constantes lingüísticas del lenguaje coloquial, sino también las funciones comunicativas que se esconden en su uso, y, además, logran ampliar su capacidad de entender ciertos fenómenos semánticos como el doble sentido, la ironía, las metáforas, etc.

Desde un enfoque comunicativo, en definitiva, la opción de enseñar el español coloquial mediante películas, series televisivas, u otros recursos de este tipo, facilita un aprendizaje contextualizado de la variedad y favorece el desarrollo de la competencia comunicativa y pragmática en los discentes. En efecto, si los alumnos aprenden las características del español coloquial solo de forma teórica, sin un contexto de uso y desvinculadas de sus funciones comunicativas, difícilmente podrán utilizar dicha variedad en situaciones de la vida real. Como hemos podido destacar ya varias veces, reconocer la situación comunicativa y adecuarse correctamente a ella constituye una competencia fundamental en el dominio completo de una lengua extranjera. Así que para que los estudiantes de ELE vayan impregnándose de los aspectos comunicativos de la

lengua, es importante que los docentes les ofrezcan las herramientas necesarias que les permitan identificar los parámetros de adecuación a la situación comunicativa, y los valores formales o coloquiales de los distintos elementos fónicos, morfosintácticos y léxico-semánticos.

Además, cabe destacar la autenticidad de la lengua que dichos materiales: los diálogos entre los personajes reflejan fielmente el uso auténtico, real, que los nativos hacen de la lengua (a diferencia de los materiales creados *ad hoc* que, en la mayoría de los casos, presentan una lengua artificial). A este respecto, Cucinotta (2020: 1) afirma que cuando las actividades didácticas se centran en materiales auténticos, los alumnos tienden a prestar mayor atención al contenido de la lección y ser más propensos a su estudio. En efecto, es sabido que el aprendizaje de los discentes es directamente proporcional a su motivación, y, en este sentido, la visión en aula de episodios de series televisivas, extractos de películas u otros materiales audiovisuales de particular interés para los estudiantes, aumenta en ellos la motivación y la gana de aprender porque convierte el aprendizaje de la lengua en una actividad entretenida e interesante.

Asimismo, es preciso señalar que los materiales auténticos como los audiovisuales contienen ricas muestras de la cultura de la lengua, que en un contexto de ELE debería enseñarse al mismo tiempo que la lengua. Las conversaciones entre los personajes revelan gran cantidad de aspectos de la vida cotidiana de los nativos y aspectos socioculturales que indirectamente los alumnos pueden aprender: horarios, formas de trabajar, modos de emplear el tiempo libre, costumbres, determinados modos de ver la vida, valores, tipos de humor, situaciones que requieren cortesía y formas de expresarla, etc. Dichos materiales, por tanto, reflejan todo un conjunto de aspectos de la vida social y cultural de los españoles que los alumnos difícilmente pueden aprender de los manuales o mediante las clásicas “lecciones tradicionales”.

En conclusión, podríamos afirmar que los materiales audiovisuales auténticos, tales como películas y series televisivas, constituyen una herramienta didáctica válida y efectiva para la enseñanza del español coloquial en la clase de ELE, debido a las múltiples ventajas que ofrece. De hecho, además de ofrecer una gran variedad de aspectos coloquiales sobre los que trabajar, este tipo de materiales permiten a los alumnos sumergirse en la cultura de la lengua y entrar en contacto con todos los aspectos que caracterizan dicha cultura. El empleo de dichos materiales resulta aún más útil y eficaz

en los contextos de enseñanza-aprendizaje del español que se encuentran afuera del país de habla hispana, donde las únicas muestras de lengua real, de uso auténtico de la lengua, residen en las ofrecidas por el profesor de lengua materna.

Todos estos aspectos serán profundizados en el tercer capítulo del presente trabajo, lo cual se centrará en analizar con mayor detalle las ventajas que poseen los materiales audiovisuales auténticos en la adquisición y la mejora de una lengua extranjera, y, en particular, en el aprendizaje de la variedad de la lengua objeto de estudio de nuestro trabajo: el español coloquial.

2. LA FRASEOLOGÍA DEL ESPAÑOL COLOQUIAL

Al acercarnos al estudio de la fraseología española, las primeras grandes preguntas que surgen espontáneas son: ¿qué es la fraseología? y, sobre todo, ¿qué unidades son el objeto de estudio de la fraseología? En los párrafos y páginas que siguen nos proponemos investigar el embrollado fenómeno que es la fraseología de la lengua española, con el objetivo de encontrar unas respuestas a las interrogaciones mencionadas anteriormente. Sucesivamente, nos detendremos en las unidades fraseológicas del español coloquial, por ser la variedad de la lengua objeto de estudio de nuestro trabajo. Finalmente, en el último apartado, abriremos un pequeño paréntesis destinado a analizar la importancia de la enseñanza de la fraseología en los contextos de aprendizaje del español como lengua extranjera.

2.1. Aproximación a la fraseología española

Si queremos concretar qué se entiende con el término “fraseología”, es posible atender a la definición que propone Corpas Pastor (1996: 18), según la cual la fraseología representa la disciplina lingüística que estudia las unidades fraseológicas. Ahora bien, si definir qué es la fraseología resulta –aparentemente– algo alcanzable, tarea mucho más compleja y espinosa es precisar en qué consisten dichas unidades fraseológicas.

El término “unidad fraseológica” es el más ampliamente aceptado en la actualidad y el adoptado por la mayoría de los estudiosos para dar cuenta de las entidades lingüísticas que componen el universo fraseológico; ello constituye el hiperónimo de un impreciso y heterogéneo conjunto de “combinaciones fijas”. Las combinaciones fijas de palabras pertenecen al componente léxico de la lengua, al “lexicón”,⁷ y se hallan almacenadas en la memoria del hablante, de donde tan solo son rescatadas en cada acto de habla. Contrarias a las construcciones de configuración libre, las cuales siguen las reglas de la gramática y se producen constantemente como realizaciones nuevas o inéditas, las combinaciones fijas son productos lingüísticos ya hechos, ya contruidos, en palabras de Corpas Pastor (1996), “prefabricados”. Entonces cabría preguntarse cuáles son, en

⁷ “Conocimiento léxico que un hablante posee sobre una lengua”. (DLE)

concreto, dichas combinaciones fijas. Pues, este conjunto heterogéneo de combinaciones fijas se presenta como un verdadero cajón de sastre, en el que se pueden encontrar: refranes, adagios, proverbios, aforismos, dichos, frases hechas, frases proverbiales, modismos, giros, fórmulas, idiotismos, locuciones, modos de decir, etc.; términos, todos ellos, que

aun acuñados originariamente para designar con toda probabilidad realidades diferentes, con frecuencia se emplean inadecuadamente de modo indistinto, sin precisión alguna; empleo impropio provocado muchas veces por la inexistencia de unos límites claros y precisos en los hechos descritos y en las ilustraciones, por la vaguedad de las definiciones lexicográficas, por la carencia de unos presupuestos o criterios objetivamente homogéneos para todos los usuarios de la lengua –incluidos los mismos gramáticos y lexicógrafos–, y por el propio hecho de compartir rasgos fundamentales comunes. (García-Page, 2008: 15-16)

Las entidades que forman parte de la fraseología española son todavía hoy una cuestión muy debatida entre los varios estudiosos que se han ocupado de ella. A este respecto, coincidimos plenamente con las palabras de García-Page (2008: 15-16) e insistimos en decir que, la falta de un criterio único al seleccionar las unidades fraseológicas que deberían ser el objeto de estudio de la fraseología, y la ausencia de uniformidad en las definiciones de dichas unidades, representan unos problemas particularmente peliagudos, porque arrastran consigo una espesa niebla de incertidumbre que nos hace difícil encontrar una respuesta a las preguntas planteadas a principio de apartado.

Para ayudarnos a orientarnos, y a salir de esa niebla, nos apoyaremos a dos teorías que se relacionan con la definición de unidad fraseológica, las cuales conciben la fraseología de manera diferente: la primera tiene una concepción “ancha” de la fraseología y la segunda, por el contrario, una concepción “estrecha”. Para la descripción de dichas teorías, nos basaremos en la que ofrece la catedrática de Lengua Española en la Universidad de Alicante y miembro fundacional del grupo Val.Es.Co Leonor Ruiz Gurillo (1997).

Al señalar los problemas que existen en el estudio de los fenómenos fraseológicos y en el establecimiento de una clasificación que permita demarcar los límites entre las distintas unidades fraseológicas, Ruiz Gurillo (1997: 45-72) destaca el carácter no discreto de dichas unidades, y propone observar el fenómeno desde su interior empleando los conceptos de “centro” y “periferia” tomados de la Escuela de Praga.

Según la primera teoría –conocida como concepción ancha o amplia de la fraseología– la fraseología se estructuraría jerárquicamente desde el centro a la periferia, donde en el centro se encuentran las unidades fraseológicas que poseen una función nominativa (frases que designan fenómenos, objetos, estados, acciones, etc., en el mundo exterior) y, en la periferia, las unidades fraseológicas con función proposicional semejantes a proverbios, fórmulas, citas, eslóganes, etc. En la zona de frontera entre el centro y la periferia se sitúan las unidades fraseológicas que constituyen nominaciones, pero que incluyen partes de proposiciones como por ejemplo fragmentos de proverbios o de citas. En definitiva, si adoptamos los conceptos de centro y periferia de la Escuela de Praga, y los aplicamos a la esfera española, el sistema fraseológico español –en un sentido amplio– se concebiría como una estructura radial donde el centro está formado por unidades que son equivalentes a la palabra o al sintagma (es decir, las locuciones), y la periferia por unidades que superan estas estructuras, entre las que se pueden encontrar refranes, proverbios, fórmulas rutinarias, expresiones figuradas, etc. En la frontera entre centro y periferia –“en ningún caso una frontera nítida sino maleable y de límites difusos” (Ruiz Gurillo, 1997: 62)– se situarían las combinaciones fijas de palabras que pueden estructurarse tanto como un sintagma (y, por lo tanto, situarse potencialmente en el centro) que como una proposición (y, por lo tanto, pertenecer a la periferia). Estamos hablando de las así llamadas “frases proverbiales”. Entre los autores que se han ocupado de estudiar dichas construcciones destaca el autor granadino y miembro de la Real Academia Española Julio Casares Sánchez. En sus estudios, Casares (1950) afirma que lo que se denomina “frase proverbial” constituye una clase muy difícil de delimitar, puesto que en ocasiones se presenta con estructura de sintagma (asemejándose a una locución) y otras veces supera esta estructura, manifestando la misma estructura que un refrán. En suma, podríamos decir que la frase proverbial constituye una clase puente que a veces se acerca a la clase de las locuciones y otras veces a la de los refranes. A este respecto, Ruiz Gurillo afirma que

Desde una visión en fondo y figura, la frase proverbial subsume sus diferencias con la locución cuando se resalta el fondo. En este caso, se consideran frases proverbiales de tipo 1 (*armar la de San Quintín*). Si lo que se resalta es la figura, la frase proverbial manifiesta equivalencias con el refrán, por lo que se hablará de frases proverbiales de tipo 2 (*contigo, pan y cebolla*). (Ruiz Gurillo, 1997: 62)

A pesar de ello, la misma autora destaca lo dificultoso que es segmentar el *continuum* fraseológico y llega a la conclusión de que, debido al carácter gradual de las unidades fraseológicas, es muy complicado observar dichas unidades como entidades discretas y pretender dividir las en compartimentos estancos.

Para una mejor interpretación de esta primera teoría, en la imagen a continuación (figura n. 1) hemos representado de forma esquemática como se presentarían las unidades de la fraseología española según una concepción ancha de la fraseología.

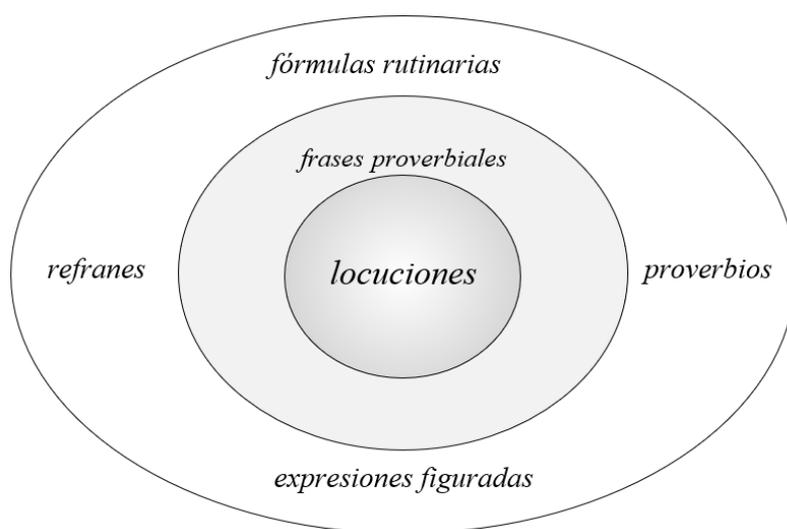


Figura 1. Concepción ancha de la fraseología

Por el otro lado, la segunda teoría –conocida también como concepción estrecha de la fraseología– considera como objeto de estudio de la fraseología las combinaciones fijas de palabras que equivalen a nombres, adjetivos, verbos, adverbios, etc., cuyo significado no deriva de la suma de los significados de sus constituyentes. En este sentido, la unidad fraseológica se definiría como un “grupo de palabras lexicalizado que muestra una estabilidad sintáctica y semántica, que ha adquirido un significado trasladado (es decir, idiomático) y que crea un efecto expresivo en un texto” (Ruiz Gurillo, 1997: 69). Adoptando los conceptos de centro y periferia, igualmente a como se hizo anteriormente, es posible afirmar que el sistema fraseológico español –en un sentido estrecho– está formado por un centro y una periferia, donde, en el centro, se encuentran grupos de palabras que presentan un mayor grado de fijación e idiomática,⁸ y, en la periferia,

⁸ Se expondrá más adelante con mayor detalle que se entiende por “fijación” e “idiomaticidad” (véase apartado 2.2.). Por el momento, se utilizarán dichos términos únicamente como rasgos para discernir las unidades que en el sistema fraseológico se acercan más al centro de las que se acercan menos.

aquellos grupos caracterizados por grados de fijación e idiomaticidad menores. En otros términos, según una concepción estrecha de la fraseología, el mayor o menor acercamiento al centro por parte de las unidades fraseológicas está establecido por la fijación y la idiomaticidad de estas últimas. Así pues, “en el núcleo se encuentran locuciones o frases proverbiales de tipo 1 (es decir, frases que son conmutables por palabras o sintagmas como *armar la de San Quintín*)” (Ruiz Gurillo, 1997: 69). En suma, podríamos concluir que en la concepción estrecha de la fraseología el término unidad fraseológica equivaldría prácticamente a la locución y a la frase proverbial –si entendemos esta última de la misma manera que hace Ruiz Gurillo (1997) como frase proverbial de tipo 1.

Al igual que hicimos con la primera, también para esta segunda teoría hemos intentado esquematizar de forma gráfica como se presentarían las unidades que componen la esfera fraseológica española desde una concepción estrecha de la fraseología. En la imagen a continuación (figura n. 2) proponemos nuestra representación.

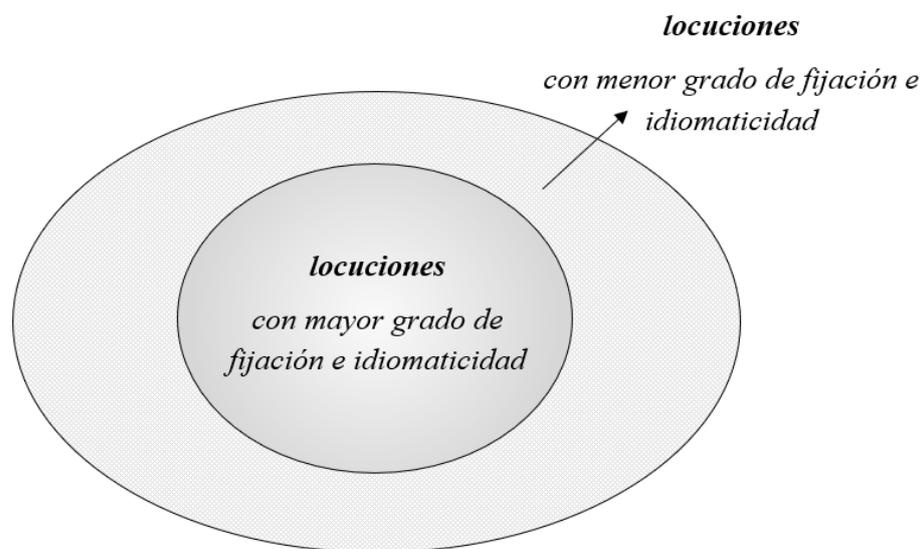


Figura 2. Concepción estrecha de la fraseología

De todo ello deriva que

La conocida como concepción amplia o ancha, estudia unidades superiores al sintagma y estima ámbito de la fraseología las combinaciones fijas de palabras con estructura sintagmática y con estructura oracional y recoge en su seno refranes, frases proverbiales, fórmulas rutinarias, fórmulas discursivas, etc. En otras palabras, el sistema fraseológico se configura en una estructura donde el centro recoge aquellas unidades equivalentes a la palabra o al sintagma (las locuciones) y que presentan mayor grado de fijación e idiomaticidad; siguiendo un

continuum, se situarán en la periferia las unidades cuya estructura supere el sintagma, como los refranes, adagios, frases proverbiales o bien las combinaciones que presentan una cierta estabilidad como las colocaciones. (Navarro, 2008: 54)

Al contrario,

Una consideración estrecha de la disciplina nos llevaría a considerar como unidades fraseológicas solo las unidades sintagmáticas que presentan un significado no composicional, están fijadas y pertenecen al discurso repetido de una comunidad lingüística, excluyendo así las que presentan solamente estabilidad sintáctica. Es decir, se concentra en el estudio de las combinaciones fijas de palabras que a nivel funcional coinciden con los límites de la palabra o del sintagma [...]. (Navarro, 2008: 53)

Ahora bien, en el marco de la lingüística española, entre los estudiosos que han optado por una concepción ancha de la fraseología destaca la catedrática de traducción e interpretación de la Universidad de Málaga y miembro de la ANECA Gloria Corpas Pastor. En su obra *Manual de fraseología española*, la autora presenta una taxonomía en la que recoge tres clases que componen el ámbito fraseológico: las colocaciones⁹, las locuciones y los enunciados fraseológicos –bajo cuya denominación la autora comprende las pemiias y las fórmulas rutinarias.

Según Corpas Pastor (1996: 66), las colocaciones son “unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso”. Se trata, esencialmente, de unidades que se encuentran a medio camino entre las combinaciones libres y las combinaciones fijas, puesto que sus constituyentes se pueden intercambiar y, normalmente, se caracterizan por su transparencia de significado. Si consideramos, por ejemplo, las colocaciones *dar un paseo*, *dar un susto*, *hacer una pregunta* y *tener en cuenta* (Bosque, 2004), es posible observar que la carga semántica se encuentra en el sustantivo, y que dichas expresiones podrían sustituirse sin alguna variación de significado con los respectivos verbos denominales *pasear*, *asustar*, *preguntar* y *considerar*.

Por lo que concierne las locuciones, en cambio, Corpas Pastor las define como

unidades fraseológicas del sistema de la lengua con los siguientes rasgos distintivos: fijación interna, unidad de significado y fijación externa pasemática. Estas unidades no constituyen

⁹ Cabe precisar que, en el ámbito de la lengua española, Corpas (1996) ha sido la primera en introducir las colocaciones en la taxonomía fraseológica.

enunciados completos, y, generalmente, funcionan como elementos oracionales. (Corpas Pastor, 1996: 88)

La tercera y última clase de la taxonomía propuesta por Corpas está representada por los enunciados fraseológicos, dentro de los cuales la autora incluye las paremias y las fórmulas rutinarias. Las primeras –entre las que se recogen refranes, proverbios, dialogismos, wellerismos, citas, etc.– se caracterizan por una fijación sintáctica y semántica total, y no necesitan de un contexto verbal inmediato porque por sí mismas constituyen un minitexto que goza de autonomía material y de contenido. Las segundas, por otro lado, también están petrificadas en su significado y en su forma, pero se diferencian de las primeras por carecer de autonomía textual, ya que su aparición depende de la situación comunicativa.

Por lo que concierne los límites entre las distintas unidades fraseológicas, nos parece preciso presentar las aportaciones que hace Montoro del Arco (2008) al respecto. Tras un análisis de las primeras investigaciones en torno a las unidades fraseológicas en el marco de disciplinas como la morfología, la sintaxis y la lexicología, el autor ofrece una posible solución a los problemas de clasificación de dichas unidades. En concreto, Montoro del Arco (2008: 132-146) propone distinguir varios grupos dentro de las así llamadas “formaciones nominales pluriverbales”, que se resumen en el cuadro que figura a continuación (figura n. 3).

- a) FNP con significado compositivo (relación de especificación entre los componentes): *vagón restaurante, buque escuela, caballo de tiro, molino de viento, traje de baño.*
- b) FNP con significado semi-compositivo (relación de especificación + metaforización de un elemento):
 - o El elemento nuclear es metafórico o metonímico: *cabeza de partido, diente de ajo, pirata informático, lengua de fuego, olfato de gol.*
 - o El elemento no nuclear es metafórico o metonímico: *mercado negro.*
- c) FNP con significado no compositivo (por metaforización o metonimia que afecta al conjunto):
 - o Con función denominativa: *lengua de gato, ojo de buey, diente de león, orden del día, cabeza de partido, aldea global.*
 - o Con función atributiva: *castillo de naipes, buque insignia.*

(Montoro, 2008: 139)

Montoro mantiene que las unidades de a) equivalen a los auténticos “compuestos sintagmáticos”, mientras que las unidades de b) y c) son locuciones, por tener algún grado de idiomatización: unas cumplen una función denominativa –y por eso son llamadas “locuciones nominales denominativas”–, otras una función atributiva –por lo que son denominadas “locuciones nominales atributivas”.

El tercer y último criterio interesa la estructura formal. El autor afirma que este criterio no suele ser definitorio porque las distintas estructuras se repiten en todos los tipos semánticos señalados arriba, sino que sirve para establecer subtipos formales dentro de las categorías. Siguiendo un criterio sintáctico-estructural, por tanto, Montoro (2008) destaca dos tipos de construcciones:

- a) Regulares y productivas
 - o [Sustantivo + sustantivo] (Sustantivos en aposición): *buque escuela, vagón restaurante, buque insignia, lengua madre, niño prodigio.*
 - o [Sustantivo + prep. + sustantivo] (Estructura prepositiva): *diente de ajo, lengua de gato, traje de baño, orden del día.*
 - o [Sustantivo + adjetivo]: *lengua muerta, pirata informático.*
- b) Irregulares y/o improductivas:
 - o [Adjetivo + sustantivo]: *alta mar.*
 - o *Oídos sordos, malas lenguas* (siempre en plural).

(Montoro, 2008: 140)

Ahora bien, volviendo a las concepciones ancha y estrecha de la fraseología española, resulta preciso señalar que, para algunos teóricos, estudiar el universo fraseológico desde una acepción amplia resulta bastante complejo, debido a la dificultad de establecer límites concretos entre las distintas unidades fraseológicas. En este sentido, Ruiz Gurillo (1997) afirma que

resulta complejo establecer fronteras entre locución y frase proverbial y entre frase proverbial y refrán, principalmente porque las frases proverbiales se conciben como clase intermedia, a veces equivalentes a palabras o sintagmas, como las locuciones, a veces equivalentes a unidades superiores, oraciones o textos, como el refrán. (Ruiz Gurillo, 1997: 71)

En la opinión de la autora, resulta más acertado abogar por una concepción estrecha de la fraseología, que tenga en cuenta, fundamentalmente, las locuciones y las frases proverbiales del tipo 1, es decir, aquellas estructuras que son equivalentes a la lexía simple o al sintagma, pero no a unidades superiores. La estudiosa, además, sostiene que esta concepción permite no solo configurar un prototipo para dichas unidades, sino también observar las interrelaciones que manifiestan con otras combinaciones de palabras. Asimismo, también García-Page (2008) opta en sus estudios por una concepción estrecha de la fraseología, afirmando que

el verdadero núcleo de la fraseología, su auténtico objeto de estudio, son las locuciones, y que las clásicas paremias y proverbios o refranes deben ser asignados a la Paremiología, como ya proponía Casares a mediados del siglo XX, se conciba o no ésta como parte de la Fraseología. La tradición más moderna le ha ido atribuyendo a la Fraseología más poder, más alcance, adscribiéndole otros tipos de unidades que, aun con claras concomitancias en algunos aspectos, no le pertenecen en absoluto. (García-Page, 2008: 8)

Además, el autor advierte que, el sentido particular con el que él concibe la fraseología, desemboca en la inclusión de una categoría nueva –o, aparentemente nueva– de locuciones: las “locuciones oracionales”, y, por lo tanto, en la eliminación de la restricción sintáctica, impuesta anteriormente a la definición de locución, consistente en la imposibilidad de adoptar la forma de oración gramatical. En este sentido, el autor señala que

expresiones como *Volver las aguas a su cauce*, *Cambiar las tornas*, *Estar bien gobernado el campo*, *Correr el tiempo*, *Ir la procesión por dentro*, *Sonar la flauta* o *Armarse la gorda* son clara e inequívocamente locuciones –y no refranes, ni frases proverbiales, ni timos, ni fórmulas...–, y, además, por su estructura sintáctica de oración compuesta de sujeto y predicado plenamente (léxicamente) realizados (fijados), son clara e inequívocamente locuciones no-verbales. Ni verbales, ni, con más razón, de otra clase de rango inferior al de oración: adverbiales, nominales, etc. [...] También son, para nosotros, locuciones oracionales enunciados que, precisamente por tener estructura oracional –como *Haber moros en la costa*, *Haber gato encerrado*, *No estar el horno para bollos*, *Las paredes oyen*, *A nadie le amarga un dulce*, *No caerá esa breva*, *Un día es un día* o *El mundo es un pañuelo*–, han deambulado, sin rumbo fijo, de un lado para otro –según el parecer de cada autor–, del refrán al lugar común, del refrán a la frase proverbial o al vagamente caracterizado «enunciado de valor específico» (Arnaud, Corpas Pastor)... –o a la inversa. (García-Page, 2008: 9)

De ello, nos parece posible sugerir –en nuestra humilde opinión– que las locuciones que García-Page (2008) denomina e identifica como “locuciones oracionales”, son las mismas que, ya a su tiempo, Ruiz Gurillo (1997) había identificado bajo la etiqueta de “frases proverbiales de tipo 1”.

Ahora bien, de acuerdo con García-Page, nosotros también abogamos por una concepción estrecha de la fraseología, y, siguiendo esta pista, en el apartado que sigue iremos analizando las características de lo que constituye, en palabras del autor, el legítimo objeto de estudio de la fraseología: las locuciones.

2.2. Las locuciones: características y clasificación

En cuanto a las características de las unidades fraseológicas, López Roig advierte que dichas unidades

se distinguen de otras unidades de la lengua, como lexemas o combinaciones libres de palabras, por unos rasgos definatorios, algunos necesarios, como la polilexicalidad, la fijación y la reproducibilidad; y otro no necesario, pero no por ello menos importante: la idiomatidad. (López Roig, 2002: 24)

Por su parte, Navarro afirma que

son cuatro los criterios principales a tener en cuenta para poder realizar una clasificación que recoja los varios tipos de fraseologismos; a saber: los varios grados de fijación, la estabilidad más o menos recurrente de ciertas combinaciones, la reproducción y los varios grados de idiomatidad. (Navarro, 2008: 55)

Asimismo, García-Page (2008: 23) señala que los rasgos que suelen aportarse para la caracterización de las unidades fraseológicas deberían ser: estructura compleja formada por al menos dos palabras, fijación o estabilidad y variación potencial, idiomatidad e institucionalización.

De todo ello se desprende que, en el ámbito de la lengua española, existe un cierto grado de acuerdo entre los varios estudiosos en que hay cuatro rasgos que no pueden faltar y que caracterizan a las unidades fraseológicas de un modo general: su carácter compuesto o poliléxico, su fijación, su institucionalización o reproducibilidad, y su idiomatidad. En los párrafos que siguen, nos detendremos en cada uno de dichos rasgos, analizándolos aplicados a la unidad fraseológica de nuestro interés: la locución.

Como principio teórico, convenimos con la mayoría de los autores en que la locución es una combinación de dos o más palabras.¹⁰ Para dar cuenta de esta propiedad general, a lo largo de los años se han propuesto términos como polilexicalidad o pluriverbalidad,¹¹ los cuales, aunque resultan esclarecedores e ilustrativos, pueden no ser del todo acertados cuando se intentan describir ciertas estructuras. Así, por un lado, respecto del primer término, cabe decir que numerosas son las locuciones que se componen de una sola unidad léxica, de un solo lexema, aunque concurren otros signos gramaticales (p. ej. *a lo mejor*), y, en muchas otras, la palabra está gramaticalizada o no tiene valor léxico (p. ej. *a pesar de que, ya que, por tanto*). Por otro lado, cuando se dice que una unidad fraseológica es pluriverbal o que está compuesta de al menos dos palabras, cabe suponer que se está pensando en la naturaleza gráfica de estas palabras, es decir, en que se escriben disociadas. Sin embargo, de este modo, se está limitando la posibilidad de analizar como locuciones las formas aglutinadas como por ejemplo *arreglárselas* o *apanárselas*, por las cuales bastaría con que el verbo se ejecute con forma flexiva o conjugada para probar irrefutablemente su naturaleza locucional (“Ya me las arreglaré”, “Ella se las apañará”). A este respecto, García-Page afirma que

las construcciones con clítico son locuciones auténticas, y precisamente el anafórico *la* es su principal certificado de garantía. No vemos motivo para poner en duda la naturaleza fraseológica de *palmarla* o *diñarla*; basta, entre otros argumentos, con ponerlas en relación con otras locuciones con clítico similares, de estructura formal más compleja, como *tomarla con (alguien)* o *tenerlo claro*. No tendría mucho sentido despojar a aquéllas de su rango locucional y a estas últimas describirlas como auténticas locuciones verbales. (García-Page, 2008: 61)

En definitiva, podríamos decir que el rasgo de la polilexicalidad –tomado al pie de la letra “combinación de dos o más unidades léxicas”– identificaría mejor otras estructuras como los compuestos, las colocaciones, los predicados de verbo soporte, las paremias, etc., que las locuciones, puesto que, como hemos visto en los ejemplos anteriores, algunas de estas quedarían fuera.

¹⁰ Casares Sánchez (1950: 170), por ejemplo, define la locución como una “combinación estable de dos o más términos [...]”.

¹¹ El primero es un término utilizado por López Roig (2002: 24); el segundo, en cambio, es un término profusamente empleado en la bibliografía española para referirse al rasgo combinatorio de las unidades fraseológicas (véanse, por ejemplo, Casares Sánchez (1950: 185) y Corpas Pastor (1996: 155-156)).

Otro rasgo definitorio –posiblemente, el más distintivo– de las unidades fraseológicas es la fijación,¹² también llamado por algunos autores con la denominación de “estabilidad”. La fijación se concibe como el resultado de un proceso histórico-diacrónico que ve la conversión paulatina de una construcción libre de la lengua en una construcción fija, gracias a la insistente repetición literal. Este proceso hace que una dada forma libre de la lengua, en un momento de la historia, llegue a adquirir un significado específico hasta concebirse como un todo, y convertirse, así, en una forma fija utilizada por los hablantes cuando quieren expresar un contenido que ya está condensado en ella. En este sentido, podríamos afirmar que una locución es, ante todo, una combinación fija de palabras, porque se presenta como una unidad sintáctica y semánticamente estable, sólida, invariable. Sin embargo, resulta preciso señalar que existen locuciones que incumplen esta norma. Por un lado, hay todas aquellas expresiones que, a lo largo de los siglos, por causas diversas tales como etimología popular, marca diastrática o mayor expresividad, han sufrido cambios y hoy en día se presentan con una o más variantes (p. ej. *buscarle tres/cinco pies al gato, hasta el gorro/el mono/la coronilla*, etc.). Por el otro lado, hay todas aquellas locuciones que admiten modificaciones por signos de la técnica libre, entre las cuales se encuentran: las que presentan incrementos léxicos con valor intensificador (p. ej. *tener (muy) mala uva, meterse en un (auténtico) berenjenal*, etc.), las que sufren variaciones internas (p. ej. *a pie/pies juntillas, de golpe [y porrazo]*, etc.), etc. Si bien estas alternativas están consolidadas en el habla y codificadas en el sistema lingüístico español –por lo que no nos impiden seguir hablando de dichas locuciones como de estructuras fijas– es importante destacar que la locución, en cuanto unidad fraseológica, tolera un cierto grado de variación. A este respecto, Navarro afirma que

el concepto de fijación va unido al de variabilidad o variación, es decir, a la posibilidad de intercambiar algún componente interno. Se dan casos de UFS que presentan marcas diatópicas, diastráticas y/o diafásicas, ya que son abundantes los fraseologismos sinonímicos que cambian solamente algún componente, pero su reproducción requiere contextos diferentes. (Navarro, 2008: 36)

La institucionalización es otro de los rasgos fundamentales que se atribuyen normalmente a las unidades fraseológicas. Por institucionalización se entiende

¹² En Casares Sánchez (1950: 170), Corpas Pastor (1996: 22-24), Ruiz Gurillo (1997: 86-90), Montoro del Arco (2006: 38-44) y otros estudios de fraseología española, es sentir generalizado tratar la fijación como la característica esencial de las unidades fraseológicas.

el proceso por el cual una comunidad lingüística adopta una expresión fija, la sanciona como algo propio, como moneda de cambio en la comunicación cotidiana, como componente de su acervo lingüístico-cultural, de su código idiomático, como cualquier otro signo convencional, y pasa a formar parte del vocabulario. (García-Page, 2008: 61)

Para que esto ocurra, es decir, que una dada expresión fija se convierta en un producto cultural, en un referente idiosincrásico e identificativo de una comunidad, es necesario que dicha expresión se haya repetido y transmitido en el tiempo. De hecho, en la institucionalización de una estructura lingüística es necesaria la acción fijadora del uso repetido: la repetición continuada de dicha estructura conduce a su cristalización, a su petrificación, a su almacenamiento en la memoria del hablante nativo; de ahí que algunos autores¹³ se refieran a la institucionalización también con la denominación de “reproducibilidad”. A este respecto, se puede afirmar que las locuciones son unidades lingüísticas institucionalizadas; no obstante, resulta oportuno precisar que dicho rasgo – el de la institucionalización– no representa un rasgo exclusivo de las locuciones, ya que otras estructuras tales como refranes, proverbios, dialogismos, wellerismos, etc., son, asimismo, hechos lingüísticos institucionalizados.

Por última, pero no por esto menos importante, señalamos la idiomática como característica representativa de las unidades fraseológicas. A diferencia de la fijación que constituye una propiedad común a todas las unidades fraseológicas, la idiomática representa una característica potencial, no extensiva a todas las unidades. Por esta razón, dicha característica representa la propiedad fraseológica que más críticas e hipótesis ha suscitado, partiendo, por ejemplo, del propio concepto, pues hay disparidad de opiniones acerca de qué debe entenderse por idiomática. Es habitual ver explicada la idiomática en términos de “no composicionalidad”, tal cual la definió Casares Sánchez (1950: 170): “combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes”. Navarro, por su lado, afirma que

Desde una perspectiva fraseológica, la definición tradicional de idiomática es la característica semántica que poseen algunas combinaciones fijas de palabras cuyo significado unitario, fijo y hermético, no es descifrable a partir de la suma de los significados respectivos de los elementos que las integran. (Navarro, 2008: 45)

¹³ Véanse Corpas Pastor (1996: 2), López Roig (2002: 24) y Navarro (2008: 55).

A pesar de ello, con respecto a las locuciones, no podemos negar la existencia de algunas locuciones cuyo significado –que podríamos calificar como trasparente o semitransparente– se corresponde a su interpretación literal, precisamente como ocurre en las locuciones *al aire libre*, *guardar las distancias*, *rojo como un tomate*, etc. En los primeros estudios generativos de fraseología, se hablaba de dichas expresiones como de expresiones semiidiomáticas, o, incluso, algunos autores les negaban el rango de expresión idiomática. Según los conceptos de centro y periferia de la Escuela de Praga, dichas locuciones se quedarían en los márgenes del núcleo, a la frontera con aquellas construcciones de la periferia fraseológica que, en una concepción estrecha, quedan completamente fuera (tales como las colocaciones y los predicados de verbo soporte). Para concluir, podríamos afirmar que, la idiomaticidad, al igual que la fijación, se muestra como un factor de relevancia en grado diverso para la caracterización de las locuciones, en la medida en que en ellas no se manifiesta por igual y uniformemente, sino de forma gradual.¹⁴

Ahora bien, considerando que el objeto de estudio de la fraseología española son las locuciones, resulta preciso, a este punto, establecer las clases en que se pueden agrupar dichas locuciones.

Las clasificaciones existentes sobre las locuciones no son coincidentes, muchas veces debido al hecho de que los criterios en que se basan no son los mismos. La mayoría de las clasificaciones propuestas por los varios autores que se han ocupado de locuciones se establecen teniendo en cuenta, sobre todo, la categoría a que equivale la locución en su uso funcional dentro de la oración gramatical; por ejemplo, se afirma que *de altos vuelos*¹⁵ es una locución adjetiva porque, a pesar de no tener estructura de sintagma adjetival, equivale funcionalmente a un adjetivo, ya que tal locución se emplea normalmente como modificador de un sustantivo (“María es una mujer *de altos vuelos*”). Cuando se dice que tal locución es una locución adjetiva porque equivale al adjetivo *importante*, y que *meter la pata*¹⁶ o *tomar el pelo*¹⁷ –para poner otros ejemplos– son locuciones verbales porque equivalen, respectivamente, a los verbos *equivocarse* y

¹⁴ El carácter gradual del fenómeno semántico de la idiomaticidad ha sido señalado por numerosos autores entre los que destacan Ruiz Gurillo (1997: 73-84) y López Roig (2002: 35).

¹⁵ loc. adj. Importante o que pretende serlo. (DLE)

¹⁶ loc. verb. coloq. Hacer o decir algo inoportuno o equivocado. (DLE)

¹⁷ loc. verb. coloq. Burlarse de [alguien] con elogios, promesas o halagos fingidos. (DLE)

burlarse, no cabe duda de que además de su equivalencia funcional se está considerando, también, el aspecto semántico. Sin embargo, además de la función y del significado, en la identificación de una locución interviene también la estructura morfológica de dicha construcción. Así que, las anteriormente citadas *meter la pata* y *tomar el pelo* son locuciones verbales porque sus estructuras morfológicas están constituidas por sintagmas verbales cuyo núcleo es un verbo predicativo. Asimismo, *mondo y lirondo*,¹⁸ *duro de mollera*¹⁹ y *ligero de cascos*²⁰ son locuciones adjetivas porque representan sintagmas adjetivales con núcleo adjetivo; y, *más o menos*,²¹ *hoy por hoy*²² y *lisa y llanamente*²³ son locuciones adverbiales porque el núcleo (o los núcleos) de la construcción es un adverbio. No obstante, resulta acertado precisar que el criterio de la estructura morfológica no explicaría adecuadamente la clasificación de algunas locuciones, o porque estas presentan una estructura discordante con las pautas sintagmáticas regulares o porque dicho criterio contendría con el criterio funcional, esto es, por su estructura, le correspondería una clase de locuciones determinada y, por su función, otra distinta (véase el ejemplo arriba mencionado de la locución *de altos vuelos*, la cual, por su estructura, debería corresponder a la clase de las locuciones preposicionales, pero, por su función, se clasifica como locución adjetival). El desajuste entre forma y función es manifiesto en numerosos casos; por ejemplo, casi todas las locuciones adverbiales tienen estructura de sintagma preposicional con núcleo sustantivo y, en cambio, funcionan como adverbios: “La sociedad española se urbaniza *a marchas forzadas*” (*DiLEA*), “Me vestí *en un santiamén*” (*DiLEA*), “Esther y Armando se han casado prácticamente sin ser novios antes, *de golpe y porrazo*” (*DiLEA*). Otras locuciones con estructura preposicional, en cambio, son consideradas adjetivas por su función sintagmática como complemento nominal (p. ej. *de altos vuelos*, *de mala muerte*, *de padre y muy señor mío*, etc.). Además, hay locuciones con estructura de sintagma nominal que funcionan como adverbios (p. ej. *día y noche*, *lo mismo*, *tal vez*, etc.). Hay que contar con el hecho de que existen también locuciones policategoriales, las cuales pueden desempeñar dos o más funciones; así, por ejemplo, *de*

¹⁸ loc. adj. coloq. Limpio, sin añadidura alguna. (*DLE*)

¹⁹ loc. adj. coloq. Terco u obstinado. (*DLE*)

²⁰ loc. adj. coloq. Dicho de una persona: De poco asiento y reflexión. (*DLE*)

²¹ loc. adv. De manera aproximada. (*DLE*)

²² loc. adv. U. para dar a entender que algo es o sucede ahora de cierto modo, pero puede cambiar más adelante. (*DLE*)

²³ loc. adv. Sin ambages ni rodeos. (*DLE*)

narices puede ser: una locución adjetival que modifica a un sustantivo –“Hace un calor *de narices*” (DiLEA), es decir, un calor muy intenso, extraordinario– o una locución adverbial que modifica a un predicado verbal –“El año pasado nos lo pasamos *de narices*” (DiLEA), esto es, lo pasamos muy bien.

De todo ello se desprende que categorizar el gran cuantitativo de locuciones existentes en clases distintas no es tarea fácil. En ocasiones, los criterios con los que se han venido clasificando las locuciones no son unívocos para todos los estudiosos que se han ocupado de ellas. Considerando, pues, la arbitrariedad que suele imponerse en cualquier clasificación existente de dichas unidades fraseológicas, nos parece importante presentar, por lo menos, las elaboradas por los autores considerados en la escritura del presente capítulo: Casares Sánchez (1950), Corpas Pastor (1996), Ruiz Gurillo (2001) y García-Page (2008).

Casares Sánchez (1950) afirma que su clasificación atiende a criterios semánticos, morfológicos y funcionales. Desde un punto de vista semántico, el autor distingue dos grupos (véase figura n. 4): locuciones significantes y locuciones conexivas. Estas últimas, por su función de nexo sintáctico, pueden ser conjuntivas o prepositivas. Las locuciones significantes, en cambio, por su estructura y función sintáctica, pueden ser: nominales, adjetivas, verbales, participiales, adverbiales, pronominales o exclamativas. Las locuciones nominales pueden ser, a su vez, de tres tipos:

- 1) denominativas, si, como los nombres comunes, sirven para nombrar seres o cosas (cuando tienen estructura apositiva o yuxtapuesta, son geminadas, y, cuando llevan complemento determinativo, son complejas);
- 2) singulares, si se asemejan en la designación a los nombres propios;
- 3) infinitivas, si contienen un verbo que se conjuga inalterablemente en infinitivo.

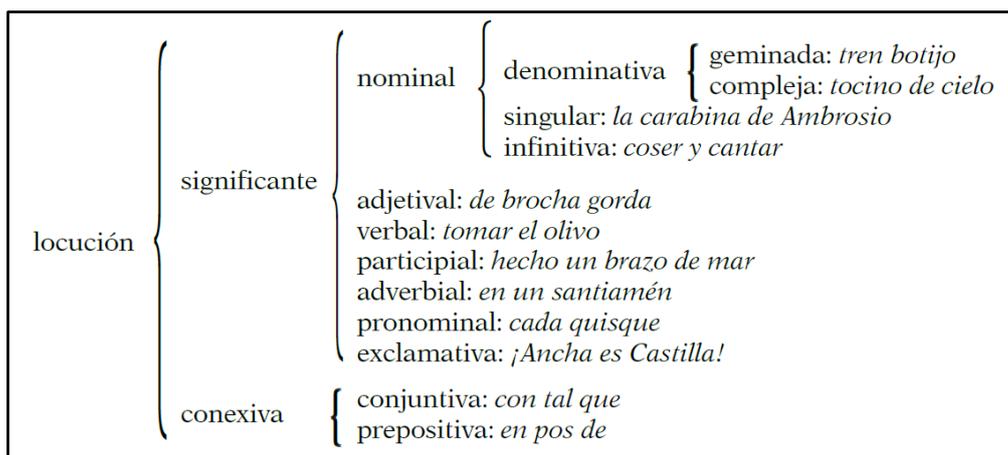


Figura 4. Casares (1950)

Una vez delimitadas las distintas clases, Caseres Sánchez (1950: 180) señala la existencia de locuciones con estructura de “oración cabal”, es decir, locuciones que se corresponden, fundamentalmente, bien con las proposiciones dependientes o subordinadas del tipo *cuando las ranas críen pelo* y *como quien oye llover*, bien con las exclamativas del tipo *¡Vive Cristo!* y *¡Voto al chápiro verde!*

La clasificación propuesta por Corpas Pastor (1996: 93-110), en cambio, está compuesta por las siguientes clases: locuciones nominales, locuciones adjetivales, locuciones adverbiales, locuciones verbales, locuciones prepositivas, locuciones conjuntivas y locuciones clausales, tal y como se aprecia en la figura n. 5. La autora simplifica la complicada clasificación de locuciones nominales de Casares Sánchez (1950), si bien las infinitivas siguen formando parte de las nominales, y, entre las nominales, se incluyen también las pronominales de Casares. Por lo que concierne a las locuciones clausales, Corpas atiende a un criterio estructural para la identificación de dichas unidades –frente al criterio funcional empleado para las restantes clases. En otros términos, la autora identifica como locuciones clausales dichas combinaciones fijas de palabras que presentan una estructura de cláusula, es decir, una estructura que consta sintácticamente de sujeto y predicado. De ahí que, dentro de las locuciones clausales, la autora incluya también las locuciones que presentan estructura de proposición subordinada –como, por ejemplo, *como quien oye llover*– y las construcciones con sujeto y predicado con un actante libre o léxicamente variable –como, por ejemplo, *dar(le) vueltas la cabeza*.

locución	{	nominal: <i>mosquita muerta</i> adjetiva: <i>limpio de polvo y paja</i> adverbial: <i>a todas luces</i> verbal: <i>meter a alguien en cintura</i> prepositiva: <i>con arreglo a</i> conjuntiva: <i>a fin de que</i> clausal: <i>caérsele a alguien el alma a los pies</i>
----------	---	---

Figura 5. Corpas (1996)

Ruiz Gurillo (2001), por su parte, apenas supone cambios sustanciales con respecto a la clasificación de Corpas Pastor (1996), salvo en el hecho de sustituir la clase de las conjuntivas por la de las “marcadoras”. Al igual que Corpas Pastor, también Ruiz Gurillo (2001: 45-46) sigue un criterio funcional para identificar las distintas locuciones, a excepción de esta nueva clase, para la que, en cambio, utiliza un criterio pragmático y textual. Véase la figura a continuación (figura n. 6) para una esquematización de la clasificación elaborada por Ruiz Gurillo.

locución	{	nominal: <i>martirio chino</i> adjetiva: <i>de estar por casa</i> verbal: <i>dársela con queso</i> adverbial: <i>sin tapujos</i> marcadora: <i>sin embargo</i> prepositiva: <i>a cambio de</i> clausal: <i>salir a alguien el tiro por la culata</i>
----------	---	--

Figura 6. Ruiz Gurillo (2001)

La última clasificación en la que nos detenemos en el presente apartado es la elaborada por el autor toledano Mario García-Page (2008). Al decir del mismo autor, su clasificación se basa, esencialmente, en la clasificación propuesta por Corpas Pastor (1996), a partir de la cual el estudioso introduce una serie de modificaciones. Una de estas modificaciones atañe a la inclusión de la categoría de las locuciones pronominales. De acuerdo con la clasificación que hace Casares Sánchez (1950), según la que las locuciones pronominales constituyen una categoría en sí, García-Page sostiene que la existencia de la locución pronominal como clase distinta de la locución nominal estaría sustentada en su equivalencia a un pronombre (*cada quisque = cada uno; el que más o el que menos = cualquiera*), si bien con la restricción de que el pronombre equivalente es preferentemente

personal o indefinido. La prueba del nueve, confirma el autor, la representa el hecho de que las locuciones nominales propiamente dichas no manifiestan tal equivalencia. La otra revisión sustancial que hace García-Page afecta a las locuciones equivalentes a la oración. Como ya hemos anticipado en el primer apartado del presente capítulo, el autor propone el término de “locución oracional” para dar cuenta de:

- las locuciones “semioracionales”, las cuales formarían oraciones desde un punto de vista sintáctico al estar gramaticalmente compuestas de sujeto léxico (salvo las impersonales) y predicado; sin embargo, uno o varios actantes no se realizan léxicamente, como, por ejemplo: *caérse(le) la baba, oler(le) la boca, írse(le) el santo al cielo* –es decir, las llamadas *clausales* en Corpas Pastor (1996);
- las locuciones con estructura gramatical autónoma con todos los actantes realizados léxicamente, incluidas las impersonales, como, por ejemplo: *Las paredes oyen, No está el horno para bollos y Hay moros en la costa* –en su mayoría, descritas habitualmente como lugares comunes, refranes unimembres, enunciados de valor específico, frases proverbiales, etc.;
- las locuciones interjectivas y las fórmulas pragmáticas, como, por ejemplo: *¡Quién me lo iba a decir!, ¡Hasta ahí podíamos llegar!, ¡Anda ya!*

Véase la figura a continuación (figura n. 7) para una síntesis de la clasificación propuesta por García-Page.

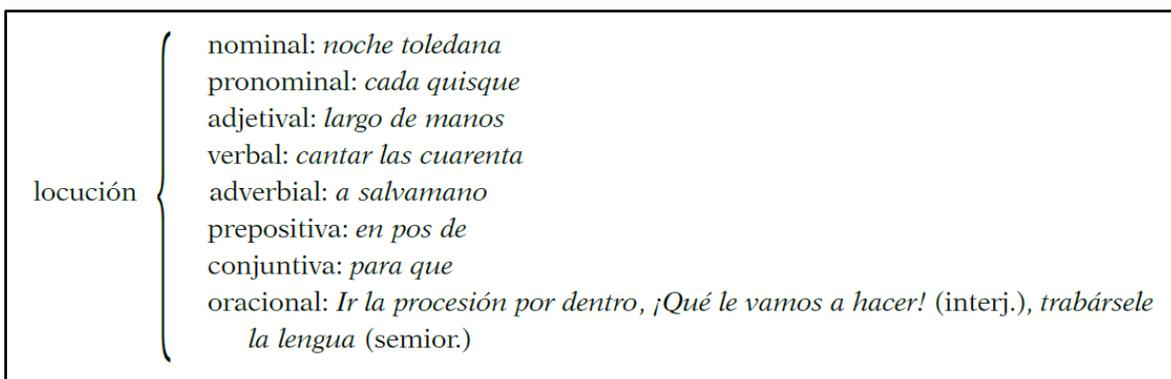


Figura 7. García-Page (2008)

2.3. Las locuciones coloquiales

Como hemos podido comprobar en el primer capítulo del presente trabajo, el español coloquial se corresponde al lenguaje utilizado por los hablantes nativos en contextos informales y relajados. Según Vigara Tauste (1980: 16-17), el rasgo más distintivo del lenguaje coloquial está representado por la expresividad; la autora afirma que la expresividad nace del impulso del hablante de comunicar y afirmar su propio yo. El lenguaje coloquial, además, muchas veces se presenta como un lenguaje figurado debido a la presencia de abundantes expresiones y palabras con sentido específicamente coloquial que los nativos emplean con frecuencia en el habla cotidiana. De hecho, como ya señalamos en el capítulo 1, es muy habitual que, en contextos informales, términos tales como *coco* y *pasta* pierdan su significado “estándar” y se utilicen con un significado específico para connotar algo preciso (coloquialmente son utilizados para referirse, respectivamente, a la cabeza y al dinero). Así pues, a través de estos usos figurados y específicos de la lengua, los hablantes consiguen ser expresivos. Junto a la expresividad, Vigara Tauste (1980) pone de relieve la afectividad y la subjetividad de la actitud como rasgos característicos del lenguaje coloquial. Para la mayoría de los usuarios, el español coloquial constituye el registro lingüístico con el que suelen expresarse cotidianamente, representa el registro en el que se sienten más cómodos comunicándose. En efecto, a través de ello, el hablante manifiesta todo tipo de aspectos expresivos como la euforia, la ironía, el humor, el enfado, etc., gracias a la confianza que comporta con sus interlocutores. Por consiguiente, la salida de este registro habitual provoca en el hablante algún tipo de “inseguridad lingüística”, en gran medida debido al hecho de que sus interlocutores pasan a ser personas con las que no tiene confianza. Por esta misma razón, es posible afirmar que la salida del registro coloquial por parte del hablante lleva consigo una reducción de los aspectos afectivos de la lengua.

De todo ello concluimos que el español coloquial –en oposición al estándar y al formal– representa la modalidad de uso de la lengua caracterizada por la mayor vivacidad icónica de los usos y las formas con las que los hablantes nativos se expresan.

Ahora bien, los estudiosos que se han ocupado de la fraseología en el lenguaje coloquial han sido muchos; entre ellos destacan autores como Ruiz Gurillo (1998) y Cascón Martín (2000), los cuales han analizado con atención el uso y la función de la

fraseología en este tipo de registro. Sin embargo, a pesar de la extensa investigación, ninguno de ellos ha logrado ofrecer una definición concreta de las unidades fraseológicas coloquiales. Por otra parte, muchos son también los diccionarios que se ocupan de fraseología española –entre otros recordamos el *Diccionario fraseológico del español moderno* (1994) y el *Diccionario fraseológico documentado del español actual* (2005)– en los que un gran número de lexías recogidas son coloquiales. Generalmente, para distinguirlas de las unidades estándares, dichas lexías están precedidas por la abreviatura *col.* No obstante, en ocasiones, aunque una expresión determinada es coloquial, no aparece con la marca de este registro. Además, muy a menudo, los distintos diccionarios difieren entre sí en el uso de la marca que designa las expresiones como coloquiales, utilizando –muchas veces sin una real y comprobada distinción– también las abreviaturas *fam*, *vulg*, *jerg* y *juv*, las cuales se refieren, respectivamente, a las denominaciones de expresión familiar, vulgar, jergal y juvenil. De estas y otras razones se desprende que, si bien los diccionarios constituyen unos recursos muy útiles como punto de partida para recoger las unidades fraseológicas del registro coloquial, estos no bastan para clasificar de manera exhaustiva dichas unidades.

En definitiva, es posible afirmar que identificar y comprobar de forma científica que una dada expresión es coloquial no es tarea fácil. Debido a lo complicado que se presenta el fenómeno, muchas veces resultaría más sencillo pensar que distinguir una unidad fraseológica coloquial de una estándar –y viceversa– es más bien una cuestión de cómo suena al oído nativo, en otras palabras, que solo un hablante nativo gracias a su *forma mentis* tiene la capacidad de discernir si una construcción es más apropiada para un contexto informal, si resulta inapropiada en algunos contextos más formales, si la emplean solo los jóvenes y así sucesivamente. Ahora bien, la profesora de Lengua Española y Estudios Hispánicos en la Hobart and William Smith Colleges Carolina Travalía (2013) supera este pensamiento y desarrolla una serie de parámetros útiles para identificar y clasificar las unidades fraseológicas del español coloquial. En su delimitación, la autora (2013: 325-249) se ocupa de las locuciones y de los enunciados fraseológicos (paremias y fórmulas rutinarias), y, dentro de cada esfera, examina solamente las unidades fraseológicas verbales, esto es, las locuciones verbales y las paremias y fórmulas rutinarias que contienen un verbo en infinitivo o conjugado. De acuerdo con nuestra tesis, nosotros solo nos ocuparemos de las locuciones, y, con el

objetivo de dar un paso hacia la definición y formalización del concepto de unidad fraseológica coloquial, en las páginas que siguen nos apoyaremos en el trabajo de Travalía (2013) para presentar los criterios a través de los cuales es posible establecer una dada locución como perteneciente al registro coloquial.

Si bien muchas veces se tiende a percibir todas las locuciones como elementos coloquiales, solo una parte de estas forma parte del registro coloquial. A este respecto, Travalía (2013: 5-6) sostiene que “el carácter figurado tanto de las locuciones como del lenguaje coloquial es una de las razones por las que a veces es difícil separar los dos conceptos. Sin embargo, [...] hay una diferencia de registro entre algunas locuciones”. Como hemos podido ver en el segundo apartado del presente capítulo, las locuciones constituyen unidades idiomáticas; es por esta misma razón que la autora emplea criterios relacionados con la idiomática para distinguir las locuciones coloquiales de las locuciones estándares. Como ya se ha señalado anteriormente, el rasgo de la idiomática implica que el significado de la locución no se deriva de la suma del significado de sus constituyentes, sino de otro origen –generalmente un origen de matriz histórico no siempre acertado. En su tratado, Travalía afirma que, si en el caso de las locuciones estándares normalmente existe una relación entre la interpretación literal de la expresión y su significado, las locuciones coloquiales no presentan dicha relación; es por ello que los hablantes no nativos tienen mayores dificultades en entender estas estructuras. Para poner un ejemplo concreto: si consideramos las locuciones *comerse el marrón* y *romper el hielo*, podríamos decir que la primera pertenece al registro coloquial y la segunda es más propia de un nivel de habla estándar porque, mientras *romper el hielo* “refleja figuradamente la idea de quebrantar (romper) la reserva, el embarazo o el recelo (el hielo) que existe en el trato personal o en una reunión” (Travalía, 2013: 6), *comerse el marrón*, no constituye una imagen figurada del concepto que representa, no remite a la imagen de una persona que “carga con una culpa” (DLE).

El punto clave a la base de los criterios establecidos por Travalía para distinguir entre locuciones coloquiales y locuciones estándares es la imagen visual que representa la locución, así como la relación que se establece entre dicha imagen y el significado de la locución. Con el término “imagen visual”, la autora se refiere a la imagen mental que se proyecta en nuestra mente cuando interpretamos literalmente una dada expresión coloquial. Considérese el caso siguiente: cuando leemos o escuchamos una expresión del

tipo *hincar los codos*, la imagen visual que se crea en nuestra mente es la de una persona que apoya los codos en la mesa y se queda en esta posición por un cierto tiempo. Ahora bien, a partir de la imagen visual que representa la locución, Travalía propone dos criterios para determinar el registro de esta última:

- 1) Si la imagen visual que se crea en nuestra mente cuando interpretamos literalmente la locución se corresponde a su significado, entonces la locución será una locución estándar;
- 2) Si la imagen visual que se presenta en nuestra mente cuando interpretamos literalmente la locución no se corresponde a su significado, entonces la locución será una locución coloquial.

La autora representa dichas equivalencias con la siguiente fórmula:

Locución:

$[\text{imagen visual}]_x \approx \text{o} \neq [\text{significado locucional}]_y$

En el caso de que la imagen visual corresponda al significado locucional ($x \approx y$), la locución es estándar, en el caso de que no corresponda ($x \neq y$), la locución es coloquial. Para ejemplificar dicha fórmula la autora considera las locuciones *calentar motores* (1) y *tomar el pelo* (2) que, según el *DLE*, significan respectivamente “prepararse para comenzar una actividad que obliga a un esfuerzo” y “burlarse de [alguien] con elogios, promesas o halagos fingidos”.

Al centrarnos en el primer ejemplo (1), Travalía señala que la idea de inicio de una actividad, y de la preparación de esta, está presente tanto en la imagen visual que suscita la interpretación literal de la locución como en su significado. Puesto que ambos aspectos coinciden, la autora afirma que la locución es una locución estándar.

(1) *Calentar motores:*

$[\text{imagen visual}]_{\text{poner en marcha un vehículo}} \approx [\text{significado locucional}]_{\text{prepararse para iniciar una actividad}}$

Si tomamos el segundo ejemplo (2), en cambio, la imagen visual de coger físicamente el pelo a una persona no se corresponde con el significado de la locución, que, como ya mencionábamos antes, se refiere a la acción de burlarse de una persona. En este segundo caso, por lo tanto, al no haber coincidencia entre imagen visual y significado locucional, la autora concluye que dicha locución es una locución coloquial.

(2) *Tomar el pelo a alguien:*

[imagen visual]cogerle el pelo a alguien \neq [significado locucional]burlarse de alguien

A la luz de estas equivalencias, nos permitimos hacer unas observaciones críticas por lo que respecta al primer criterio que propone la autora. En efecto, la imagen visual que se crea en nuestra mente cuando interpretamos la expresión *calentar motores*, en realidad, no coincide propiamente con su significado (de hecho, no ponemos literalmente en marcha un vehículo). Así que, al seguir este razonamiento, la expresión no respetaría el primer criterio de equivalencia propuesto por Travalía, y, por lo tanto, no podría considerarse como una locución estándar. Del mismo modo, también la expresión *romper el hielo* –que la autora considera como estándar– no podría definirse tal, ya que la imagen que suscita la expresión no se corresponde a su significado (cuando una persona rompe el embarazo que se crea en una dada situación, de hecho, no rompe literalmente el hielo). Con estas observaciones no queremos insinuar que los criterios propuestos por Travalía no sean válidos, sino simplemente hacer hincapié en que todas las locuciones, como tales –estándares o coloquiales que sean–, presentan un significado idiomático. No obstante, sí que es posible notar una diferencia entre locuciones estándares y locuciones coloquiales, y, en este sentido, la propuesta de Travalía nos parece muy válida; nuestra objeción consiste, esencialmente, en señalar que la imagen subyacente a las locuciones estándares no coincide con su significado, sino que contribuye a su significado, mejor dicho, de alguna manera la imagen visual que se presenta en nuestra mente cuando interpretamos literalmente la locución nos ofrece una pista para deducir su significado. En el caso de las locuciones coloquiales, en cambio –como bien subraya Travalía–, es mucho más difícil establecer un nexo entre imagen y significado.

Además, resulta preciso señalar que no todas las locuciones coloquiales presentan esta dificultad. Si volvemos a considerar la locución coloquial *hincar los codos*, por ejemplo, podemos observar que la imagen visual que se proyecta en nuestra mente cuando interpretamos literalmente la expresión (es decir, la de una persona que pone los codos encima de la mesa) tiene un cierto grado de relación con el significado locucional, “estudiar con ahinco” (*DLE*), porque la imagen de una persona sentada con los codos en la mesa remanda a una persona que se pone a estudiar seriamente. No obstante, es posible notar que, de los dos elementos de la locución (“hincar” y “los codos”) uno es marcado: *hincar* es un verbo que no se usaría normalmente para describir la acción de apoyar los

codos encima de la mesa; para crear la misma imagen se tendería a usar términos más neutros tales como “apoyar”, precisamente, o, más bien, “poner”. El verbo *hincar*, en este contexto, es enfático y expresivo. A partir de esta consideración, Travalía (2013: 333) establece una segunda fórmula para demostrar que una dada locución es coloquial:

Locución:

[constituyentes]_x \approx o \neq [términos marcados]_y

Dicha fórmula consiste en comprobar si uno o más constituyentes que componen la locución son o menos términos marcados. En el caso de que lo sean ($x \approx y$), la locución es coloquial, en el caso de que no lo sean ($x \neq y$), la locución es estándar.

A continuación, vamos a sintetizar de manera esquemática las pruebas desarrolladas por Travalía para establecer que una dada locución es coloquial, y, a seguir, presentaremos una tabla (tabla n. 8) en la que la autora analiza quince locuciones verbales según el registro al que pertenecen para verificar la veracidad de las pruebas ideadas.

Prueba 1: la imagen está relacionada metafóricamente con el significado
si la respuesta es “no” → la locución es coloquial
si la respuesta es “sí” → pasar a prueba 2

(Travalía: 2013: 8)

Prueba 2: uno de los constituyentes es marcado en el sentido de que existe otra palabra más neutra que resultaría más natural en ese contexto
si la respuesta es “no” → la locución es estándar
si la respuesta es “sí” → la locución es coloquial

(Travalía: 2013: 8)

Locución	Imagen-significado	Elemento marcado	Registro
1. <i>buscar una aguja en el pajar</i>	√ –La idea de buscar un objeto tan pequeño en un lugar tan grande y desordenado sí refleja el concepto de intentar lo imposible.	NO	Estándar
2. <i>coger comba</i>	X –Coger una comba no refleja la idea de habituarse (a algo).	N/A	Coloquial
3. <i>consultar con la almohada</i>	√ –Se consulta a alguien o algo cuando se tiene un dilema. La almohada se usa para dormir. Sí , representa la idea de resolver un dilema mientras se duerme.	NO	Estándar
4. <i>cortarle las alas a alguien</i>	√ –Si se le cortan las alas a un pájaro, ya no puede volar. Volar se relaciona con la libertad. Sí , refleja la idea de quitarle libertad a alguien.	NO	Estándar
5. <i>cruzársele los cables a alguien</i>	√ –La imagen de unos cables que se cruzan sí representa el concepto de sufrir una confusión momentáneamente.	SÍ –“Idea” sería un término más natural que “cable” para esa imagen.	Coloquial
6. <i>dar calabazas</i>	X –Entregar unas calabazas a alguien no guarda relación con rechazar una petición amorosa.	N/A	Coloquial
7. <i>dar rienda suelta</i>	√ –La imagen es soltar las riendas a un caballo, dejándolo libre para determinar su propia trayectoria. Sí refleja la idea de dar libertad a alguien o algo.	NO	Estándar
8. <i>darle a la alpargata</i>	√ –La alpargata es un zapato tradicional de España. Sí representa la idea de practicar habitual o insistentemente la acción de caminar.	SÍ –El término neutro “zapato” sería más natural que “alpargata” en este contexto.	Coloquial

9. <i>estrujarse las meninges</i>	√ –La imagen de exprimirse el cerebro si está relacionada con la idea de discurrir.	SÍ –“Cerebro” sería un término más natural para esa imagen. “Meninges” es especializado.	Coloquial
10. <i>hacer buenas migas</i>	X Hacer migas no tiene nada que ver con llevarse bien con alguien.	N/A	Coloquial
11. <i>no pegar ojo</i>	√ –Cuando se duerme se cierran los ojos. La imagen de no cerrar el ojo si representa la idea de dormir.	SÍ –En este contexto “cerrar” sería un término más natural que “pegar.”	Coloquial
12. <i>planchar la oreja</i>	√ –Cuando se duerme boca abajo o de lado, la cabeza se coloca de lado y, de esta forma, la oreja queda aplastada. La imagen de aplastar la oreja si está relacionada con dormir.	SÍ –“Aplastar” sería una palabra más adecuada para esta imagen.	Coloquial
13. <i>quitar algo / a alguien de la cabeza</i>	√ –Sacar algo de la mente si representa la idea de disuadir a alguien del concepto que se había formado.	NO	Estándar
14. <i>rizar el rizo</i>	√ –El rizo ya está rizado. Rizándolo no se consigue nada que no se tenía antes. Si , está relacionado con la noción de complicar algo inútilmente.	NO	Estándar
15. <i>vender la moto a alguien</i>	X –Vender una moto no tiene relación con la noción de engañar a alguien.	N/A	Coloquial

Tabla 8. Travalia (2013: 334-335)

De la clasificación presentada en el cuadro arriba, se desprende que las locuciones coloquiales poseen un grado de idiomaticidad más alto que las locuciones estándares. Locuciones como *coger comba* (2), *dar calabazas* (6), *hacer buenas migas* (10) y *vender la moto a alguien* (15), por tanto, son expresiones coloquiales porque su interpretación literal no se corresponde a su significado. Por el contrario, locuciones como *buscar una aguja en el pajar* (1), *consultar con la almohada* (3), *cortarle las alas a alguien* (4), *dar rienda suelta* (7), *quitar algo a/alguien de la cabeza* (13) y *rizar el rizo* (14) son expresiones estándares porque tienden a crear una imagen figurada del concepto que

representan. Sin embargo, hay algunas locuciones coloquiales que constituyen una excepción a esta regla porque suscitan una imagen que se acerca a su significado locucional; en ellas, por lo tanto, la identificación como locuciones pertenecientes al registro coloquial se logra a través de la segunda prueba instituida por Travalía, es decir, averiguar que en la expresión sea presente un término contextualmente marcado. Así que es posible afirmar que expresiones como *cruzársele los cables a alguien* (5), *darle a la alpargata* (8), *estrujarse las meninges* (9), *no pegar ojo* (11) y *planchar la oreja* (12) son, asimismo, locuciones coloquiales, porque presentan un elemento marcado – respectivamente: “cables”, “alpargata”, “meninges”, “pegar”, “planchar”– que podría ser sustituido por otro término más neutro que resultaría más natural en este contexto – respectivamente: “ideas”, “zapato”, “cerebro”, “cerrar”, “aplstar”. A este respecto, Travalía (2013: 11) subraya que “la presencia de la palabra marcada es lo que proporciona el carácter coloquial a estas locuciones. Es más expresivo decir *cables* en vez de *ideas* (en la locución *cruzársele los cables a alguien*) y *meninges* en vez *cerebro* (en la locución *estrujarse las meninges*)”.

Ahora bien, a partir de una comprobación que hemos hecho a través del *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual* (Penadés, 2019), hemos averiguado que algunas expresiones que Travalía (2013) considera estándares (*romper el hielo, calentar los motores, buscar una aguja en el pajar, consultar con la almohada, cortarle las alas a alguien, dar rienda suelta, quitar algo/a alguien de la cabeza y rizar el rizo*), en el diccionario están catalogadas bajo la marcación “informal”. Sin embargo, es importante señalar que en la obra no se hace una verdadera distinción entre locuciones estándares y locuciones informales, sino que se clasifican las varias locuciones recogidas mediante tres únicas abreviaciones que designan la marcación diafásica: “infor.”, “for.”, y “vulg.”, las que han de interpretarse, según Penadés, del siguiente modo:

- infor. (informal): locuciones que se dan con naturalidad en una situación conversacional prototípica de mínima formalidad y resultan disonantes, muy poco frecuentes o marcadas de algún modo en una situación prototípica de máxima formalidad.
- for. (formal): locuciones que se sitúan en el polo opuesto a informalidad en el continuum informalidad-formalidad.
- vulg. (vulgar): locuciones que se sitúan en el polo negativo, trasgresor, en relación con la actitud social del hablante.

(Penadés Martínez, 2020: 235)

Analizando y deteniéndonos en la descripción de la autora, nos parece posible afirmar que, bajo la marcación “informal”, Penadés recoge tanto las locuciones coloquiales como las estándares, ya que con esta etiqueta se refiere a todas aquellas locuciones que se emplean naturalmente en situaciones conversacionales de mínima formalidad, y, por lo tanto, a todas aquellas locuciones que no son propiamente formales, esto es, que no pertenecen a la esfera de la formalidad. De ahí que ello no nos impide seguir considerando como válidos los criterios de Travalía.

Para confirmar esto, a conclusión de este párrafo, hemos decidido analizar cuatro locuciones verbales que Travalía (2013) no considera en su trabajo, y que el *DLE* y el *DiLEA* identifican como pertenecientes al registro coloquial. Dichas locuciones –que utilizaremos también para el sondeo de nuestro proyecto de investigación que presentaremos en el capítulo 4– son: *echar una mano*, *ser la leche*, *comerse el coco* e *írsele a alguien la olla*. De la misma forma que hace la autora, comprobaremos mediante las dos pruebas si las expresiones arriba mencionadas son verdaderas locuciones coloquiales.

Locución	Imagen-significado	Elemento marcado	Registro
<i> echar una mano</i>	√ –La imagen de echar una mano a alguien <u>sí</u> representa el concepto de ayudar a una persona.	SÍ – “Dar” sería un verbo más natural que “echar” en este contexto.	Coloquial
<i> ser la leche</i>	X –Ser alguien como la leche <u>no</u> refleja para nada la idea de ser lo máximo, lo que ya no se puede superar.	N/A	Coloquial
<i> comerse el coco</i>	X –La imagen de una persona que se come el coco <u>no</u> está relacionada con la idea de una persona que piensa y reflexiona mucho sobre algo que le da preocupación.	N/A	Coloquial
<i>írsele a alguien la olla</i>	X –La imagen de una persona a la que se le va la olla <u>no</u> refleja la idea de una persona que pierde la noción de la realidad, que se vuelve loca.	N/A	Coloquial

En este último caso, la variante estándar de *írsele a alguien la olla* sería *írsele a alguien la cabeza*; a la luz de esta observación, nos parece posible sugerir que es precisamente el término marcado “olla” el elemento responsable del pasaje del registro estándar al registro coloquial.

2.4. La enseñanza de la fraseología en la clase de ELE

Tal y como se ha constatado en los párrafos anteriores, las unidades fraseológicas son combinaciones fijas de palabras con sentido figurativo que conllevan una alta carga cultural, es decir, el carácter idiomático que poseen se relaciona muy fuertemente con la tradición y el costumbrismo de una determinada sociedad lingüística.

En el caso de la lengua española, las unidades fraseológicas representan una fuente inagotable de valores culturales de la sociedad española; podríamos atrevernos a decir que la fraseología española es la demostración y el reflejo de la idiosincrasia de los españoles, así como de sus peculiaridades culturales. Además, cabe precisar que la lengua española es muy rica en expresiones idiomáticas, y que los hablantes nativos recurren a estas con altísima frecuencia para expresarse cotidianamente. En concreto, al hablar espontánea y coloquialmente, el empleo de las expresiones idiomáticas adorna el acto comunicativo, le da una expresión más fuerte y más significativa, y, asimismo, ofrece informaciones que a veces son difíciles de transmitir de otra forma. En este sentido, la falta de conocimiento de típicas expresiones de carácter idiomático por parte de los discentes de ELE puede implicar una falta en el desarrollo de la competencia sociocultural de la lengua que, a la larga, puede perjudicar también la competencia comunicativa.

Por lo mencionado anteriormente, creemos firmemente que es fundamental para un discente de ELE poder comprender y dominar las unidades fraseológicas de la lengua, ya que esto le asegura no solo una mejora de la competencia lingüística, sociocultural y comunicativa, sino también le permite adquirir todas aquellas expresiones de uso corriente que los nativos utilizan en el día a día, obteniendo, así, un dominio de la lengua más completo y más profundo. En este sentido, nos parece posible afirmar que la enseñanza de la fraseología debe ser algo imprescindible en los contextos de aprendizaje del español como lengua extranjera, algo que no puede ser omitido o menospreciado.

Ahora bien, Pérez Bernal (2004) destaca que muchos son los estudios que ponen de relieve el escaso interés que se le ha prestado a la fraseología en los manuales y programas de enseñanza del español como lengua extranjera. Además, la autora señala que, quizás debido a que las unidades fraseológicas no responden a los procesos sistemáticos presentes en otras unidades de la lengua, los docentes tienden a dejarlas de lado, argumentando que se aprenderán con el uso, fuera del aula. En su disertación, la autora justifica la enseñanza de la fraseología en la clase de ELE afirmando que esta tiene un papel destacado en el habla cotidiana de la lengua española, y cita a Wray y Perkins (2000), los cuales establecen que el 70% del lenguaje adulto puede estar constituido por fraseología.

Briz (2002), por su parte, mantiene que, tradicionalmente, en los contextos de enseñanza de español como lengua extranjera, las unidades fraseológicas han recibido poca atención y se han caracterizado como de significado arbitrario y como formas alternativas de expresión a significados literales. Esta creencia, advierte el autor, ha influido tanto en su inclusión en los libros de texto –donde su presencia se reduce, muchas veces, a su aparición en apéndices o notas de “curiosidad del idioma”, basados en oraciones aisladas y, por ende, fuera de contexto– como en su enseñanza en el aula, haciendo que dichas unidades se trabajen marginalmente, bien mediante listas dispuestas alfabéticamente sin ninguna motivación de tipo contextual, o a través de apartados aislados.

A la luz de estas consideraciones, insistimos en decir que la fraseología debe ser una parte integral de la formación lingüística de los estudiantes de ELE, y, a este propósito, tiene que estar presente en los programas de enseñanza del español como idioma extranjero. Partiendo de esta idea, presentamos ahora unas estrategias para la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas del español; estrategias, las siguientes, reconocidas como las más exitosas por Guillén Solano (2012):

- contextualizar siempre las unidades fraseológicas que se quiere enseñar;
- agruparlas por dominios de uso;
- explicitar la relación entre forma, significado y función de la unidad.

Exponiendo las tres estrategias que más favorecen la comprensión y la adquisición de las unidades fraseológicas españolas por parte de los discentes de ELE, Guillén Solano (2012: 99-100) afirma que dichas unidades tienen que ser presentadas en contexto y

trabajadas por medio de ejercicios que lleven a su producción. De esta forma, pues, se sobrepasa el nivel de conocimiento puramente receptivo y se favorece su empleo en contextos de uso reales. Además, la autora aconseja enseñar las unidades fraseológicas según sus funciones discursivas (p. ej. expresiones que expresan alegría, sorpresa, indiferencia, cansancio, enfado, crítica, rechazo, etc.); organizar las expresiones por dominios de uso resulta mucho más claro y efectivo para los alumnos, los cuales pueden aprender las varias expresiones que se utilizan en una misma situación o para expresar una misma cosa (p. ej. para expresar enfado con respecto a otra persona se pueden utilizar las expresiones: *¡Que te den morcilla!*, *¡Que te parta una rayo!*, *¡Que te zurzan!*, etc.). La autora también destaca que, durante la explicación del significado de una unidad fraseológica, es muy importante que el profesor aborde simultáneamente qué colocaciones presenta la unidad (es decir, qué tipo de palabras aparecen junto a ella) y qué restricciones morfosintácticas presenta, así como en qué precisas circunstancias podemos usarla. La impartición de todos estos aspectos, junto a la presentación de ejemplos adecuados, favorece una comprensión global de la expresión por parte de los estudiantes y su posterior utilización correcta. Empleando las estrategias antes mencionadas, por tanto, la finalidad didáctica se convierte así en conseguir que los alumnos conozcan las restricciones relacionadas con las combinatorias morfosintácticas, semánticas y pragmático-situacional-discursivas de la unidad fraseológica, de manera que puedan insertar dicha unidad en contextos apropiados, tomando en cuenta tanto el marco discursivo en el que tiende a aparecer, como la intención comunicativa y los destinatarios del mensaje.

3. LOS MATERIALES AUDIOVISUALES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COLOQUIAL

El visionado de películas y series televisivas en lengua original puede convertirse en una herramienta muy poderosa con vistas al aprendizaje de una lengua extranjera (en adelante, LE). Debido a ello, en el presente capítulo se ilustrarán, en primer lugar, las ventajas que poseen los materiales audiovisuales en la adquisición y la mejora de una LE, y, en segundo lugar, reflexionaremos sobre las posibilidades que puede llegar a brindar el uso de películas y series televisivas en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, con un enfoque particular en los fenómenos del lenguaje coloquial.

3.1. Las ventajas de los materiales audiovisuales en la adquisición de la lengua extranjera

En los últimos años se ha ido consolidando el concepto de enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras, cuyo objetivo fundamental es el desarrollo de la competencia comunicativa. Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, la competencia comunicativa es

la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

En concreto, la competencia comunicativa está formada por un conjunto de competencias específicas que corresponden a: competencias lingüísticas, competencias extralingüísticas, competencias sociolingüísticas y competencias pragmáticas, a las que se añade también la competencia intercultural. Entre las competencias lingüísticas, a su vez, el MCER (2002: 107) distingue: la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica.

En los párrafos a seguir analizaremos los beneficios que comporta la utilización de los materiales audiovisuales en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera, y, en particular, de la competencia léxica, fonológica, extralingüística, sociolingüística e intercultural.

3.1.1. Competencia léxica

Las ventajas que presenta el uso de materiales audiovisuales en la adquisición de una lengua extranjera han sido ampliamente investigadas y reconocidas por diversos autores en las últimas décadas. Muchos de ellos (Sherman, 2003; Webb y Rodgers, 2009; Kaiser, 2011) muestran como la exposición repetida a elementos audiovisuales permite a los discentes mejorar su competencia léxica²⁴ y, sobre todo, ampliar su vocabulario.

Es preciso señalar que, en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el vocabulario juega un papel primordial (Schmitt, 2008); en efecto, si no conocemos las unidades léxicas de la LE que estamos estudiando, por muy elevado que sea el nivel de conocimiento gramatical adquirido, la comunicación con un hablante nativo fracasará estrepitosamente. Las investigaciones sobre este tema han demostrado que los discentes necesitan conocer alrededor de 2000-3000 familias de palabras para entender el 95% de un discurso oral²⁵ (Van Zeeland y Schmitt, 2013) y alrededor de 4000-5000 para entender el 95% de un discurso escrito (Laufer y Ravenhorst-Kalovski, 2010). Sin embargo, durante las clases de LE, muchas veces la cantidad de tiempo dedicada al aprendizaje del vocabulario es limitada, lo que hace que haya una diferencia sustancial entre la cantidad de unidades léxicas y fraseológicas enseñadas y aprendidas en clase, y las necesarias para alcanzar un nivel más alto de dominio de la lengua.

Los estudios (Schmitt, 2008; Nation, 2015) han mostrado que la lectura fuera del aula de materiales escritos, cuales periódicos, revistas y libros en lengua original –no

²⁴ Por competencia léxica se entiende el “conocimiento y capacidad del hablante para utilizar el vocabulario de una lengua. Esto implica el conocimiento y uso correcto de unidades y grupos léxicos (frases idiomáticas, expresiones fijas, construcciones formulaicas, colocaciones), así como de palabras con significado gramatical (artículos, preposiciones, conjunciones, demostrativos, posesivos, etc.). La competencia léxica supone asimismo el empleo de la palabra y de los posibles sentidos de la misma en el momento y contexto adecuados” (Palacios Martínez et al., 2019).

²⁵ “Based on a 95 per cent coverage figure, language users would need to know between 2,000 and 3,000 word families for adequate listening comprehension [...] Furthermore, it appears that listeners can largely comprehend informal narratives with lexical coverage as low as 90 per cent. Adolphs and Schmitt (2003) calculated that 750 word families or 1,500 individual words was necessary to reach 90 per cent coverage of an oral discourse” (Van Zeeland y Schmitt, 2013: 475).

traducidos–, puede promover y facilitar la adquisición de vocabulario por parte de los discentes; no obstante, su impacto se queda limitado debido al hecho de que el alumno promedio no lee lo suficiente como para encontrar las mismas palabras con una frecuencia tal que le permite evitar olvidarlas. Con respecto a la variedad de la lengua que nos interesa, es decir, la variedad coloquial, cabe decir que dichos materiales escritos no constituyen una rica fuente para el aprendizaje de palabras, expresiones y modos de decir propios del habla coloquial, ya que estos están caracterizados principalmente por un uso formal de la lengua. Es más, en los años más recientes se ha registrado un decrecimiento en la popularidad de los hábitos de lectura, especialmente entre los jóvenes, los cuales prefieren ver series televisivas o películas en lugar de leer (Lindgren y Muñoz, 2013; Peters, 2018).

Reconociendo las limitaciones que tiene la lectura como medio para aprender el vocabulario de una LE, Webb y Rodgers (2009) proponen la visión extensiva de materiales audiovisuales como recurso alternativo para mejorar las competencias en la lengua extranjera y, en particular, la competencia léxica. Dichos autores hacen hincapié en el potencial que tienen las películas y los programas de televisión en el aprendizaje del vocabulario, debido a su riqueza léxica, a los encuentros repetidos con palabras de baja frecuencia,²⁶ y al soporte visual de las imágenes. Las imágenes, de hecho, aportan toda una serie de aspectos esenciales del acto de comunicación: el mismo escenario de la acción y toda la información extralingüística (los gestos, las expresiones faciales, las posturas, los movimientos corporales, etc.); aspectos, estos, fundamentales para captar el sentido de las palabras desconocidas (Rodgers, 2018), y, en general, facilitar la comprensión. A este respecto, Begotti (2008) declara que

L'ausilio delle immagini migliora la comprensione del messaggio linguistico da parte degli studenti, perché esso viene corredato da tutte quelle espressioni, dalla gestualità e dagli elementi extralinguistici che caratterizzano ciascuna cultura. Com'è noto dagli studi più recenti di neurolinguistica, l'acquisizione della lingua attraverso un audiovisivo unisce le potenzialità dell'ascolto e quelle del video, stimolando entrambi gli emisferi cerebrali e facilitando l'acquisizione dei contenuti. (Begotti, 2008: 38)

Los estudios pedagógicos llevados a cabo en las últimas décadas²⁷ han confirmado ampliamente la eficacia del uso didáctico del video por varias razones. El aspecto más

²⁶ Palabras pertenecientes a distintos lenguajes especiales como, por ejemplo, el lenguaje económico o de la política.

²⁷ Para una mayor profundización véanse Ferrés (1988) y (1992).

relevante de la imagen a nivel cognitivo es su influencia en la retención mnemónica, un factor imprescindible a la hora de aprender una lengua extranjera. Ferrés (1992: 38-39) declara que los porcentajes de retención mnemónica aumentan significativamente cuando utilizamos la vista y el oído al mismo tiempo; en concreto, los discentes retienen el 10% de lo que leen, el 20% de lo que escuchan y el 50% de lo que ven y escuchan al mismo tiempo. De ello se desprende que los materiales audiovisuales son capaces de complementar la información limitada que ofrece, en comparación, un audio o un texto por sí solo. Pues, a través de la componente visual, los discentes consiguen complementar la información verbal con la información obtenida de las escenas y de los contextos en que estas se producen, desarrollando, así, también la competencia pragmática.²⁸

Este aspecto, en cuanto al campo que nos ocupa –es decir, el aprendizaje de las unidades fraseológicas del español coloquial– es especialmente relevante, ya que los discentes pueden deducir los significados de las expresiones desconocidas del entorno en el que se produce la situación, al igual que se produciría en un intercambio real; de este modo, pues, los estudiantes pueden aprender y fijar en su memoria las expresiones coloquiales en un entorno de uso real. En este sentido, la posibilidad de aprender las unidades fraseológicas de la lengua extranjera que estamos estudiando en contexto es una ventaja frente al método tradicional, puesto que, además de conocer la nueva unidad, los aprendices tienen la oportunidad de deducir el significado o la acepción concreta que se actualice en el intercambio comunicativo contenido en el material audiovisual. Es posible afirmar, por lo tanto, que otra ventaja que ofrecen los materiales audiovisuales a los discentes de LE es el desarrollo de la competencia fraseológica.

²⁸ La competencia pragmática es la “capacidad del hablante para producir el efecto comunicativo deseado, por ejemplo, mediante el uso adecuado de las reglas de conversación, el uso y correcta identificación de los tipos de actos de habla y de su fuerza ilocutiva y las formas de cortesía. De este modo, formaría parte de la competencia pragmática de un hablante su conocimiento de que en determinadas situaciones resulta más adecuado evitar el empleo de un imperativo y formular una petición de manera indirecta, por ejemplo, mediante un enunciado como *¿Podría darme un vaso de agua, por favor?* La competencia pragmática está ligada íntimamente a los contextos, situaciones y participantes del proceso comunicativo, y forma parte de la competencia comunicativa global de un hablante. Es necesario, por tanto, procurar su desarrollo no solo en el aprendizaje de la lengua materna, sino también en el de una lengua extranjera. Según el nuevo Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (Consejo de Europa, 2001), la competencia pragmática consiste en el conocimiento que poseen los aprendices para organizar, estructurar y ordenar los mensajes (competencia discursiva), para utilizarlos con determinados fines comunicativos (competencia funcional) y para secuenciarlos según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa)” (Palacios Martínez et al., 2019).

3.1.2. Competencia fonológica

Otra de las ventajas que brindan los materiales audiovisuales es ofrecer a los espectadores la posibilidad de entrar en contacto con las características suprasegmentales de la lengua. En efecto, la visión extensiva de películas o episodios de series televisivas en lengua original permite a los discentes observar y, con el tiempo, adquirir, el acento y las entonaciones propias de los hablantes nativos, el ritmo de las oraciones, las pérdidas y adiciones de sonidos típicas de la lengua en cuestión, el porqué de ciertas pronunciaciones enfáticas, el significado de ciertos alargamientos vocálicos, etc.; en suma, les permite desarrollar la competencia fonológica.²⁹

Con respecto a este punto, Brandimonte (2004) afirma que

El lenguaje real está lleno de omisiones, contracciones, encadenamientos, acentos, timbres de voz que, de no practicarlo en clase a base de un entrenamiento constante, difícilmente se podrá dominar. Es opinión común, especialmente entre los discentes, que, para suplir y colmar estas lagunas, basta con ir a vivir un par de semanas o meses al país en cuestión, y practicar la lengua en vivo, hablando con los nativos. (Brandimonte, 2004: 870-871)

Con respecto a este último aspecto destacado por el autor, nos parece posible establecer que, en ausencia de la posibilidad de viajar o ir a vivir en el territorio de la lengua extranjera en cuestión, la exposición repetida a productos audiovisuales en lengua original puede constituir una excelente alternativa para la inmersión lingüística, y un recurso muy válido que acostumbra al discente a enfrentarse a la lengua real, esto es, al uso real que los hablantes nativos hacen de la lengua. Además, cabe subrayar que, en la era digital en la que vivimos, encontrar materiales de este tipo no es tan difícil; en línea se pueden encontrar recursos audiovisuales de todo tipo: películas, series televisivas, documentales, canales de YouTube e, incluso, hay televisiones que transmiten sus programas *online*. En tal sentido, dichos materiales pueden ser utilizados no solo en clase, sino también de forma autónoma por parte de los estudiantes fuera del contexto escolar. En conclusión, nos parece importante precisar que dichos materiales tienen que ser originales, y no doblados, puesto que, en este último caso, se perderían todos los aspectos característicos y arraigados en la natura de la lengua.

²⁹ La competencia fonológica equivale a el “conocimiento y capacidad del hablante para la percepción y producción de los sonidos de una lengua. Esto implica la comprensión y articulación de los fonemas con sus correspondientes realizaciones fonéticas, además de una entonación, ritmo y acentuación adecuados” (Palacios Martínez et al., 2019).

3.1.3. Competencia extralingüística

Ahora bien, resulta preciso destacar que uno de los usos más interesantes que se puede hacer del soporte audiovisual es la observación y análisis de la comunicación extralingüística de la lengua extranjera que estamos estudiando. Este aspecto resulta ser muy significativo puesto que, como es bien sabido, no todas las culturas comparten los mismos gestos, o los significados de estos pueden variar; en este sentido, el conocimiento del lenguaje no verbal de la LE es particularmente importante si queremos que el intercambio comunicativo se produzca adecuadamente y sin malinterpretaciones.

Gracias a los estudios realizados hasta el momento, ha quedado bien claro que para comunicar el ser humano emplea simultánea o alternativamente signos verbales y signos no verbales. Los cuatro sistemas de comunicación no verbal, el paralingüístico, el quinésico, el proxémico y el cronémico, juegan un papel fundamental en cualquier acto de comunicación, con lo cual deberían ser objeto de estudio en un proceso de aprendizaje de lengua extranjera.

En concreto, el sistema paralingüístico está formado por: las cualidades físicas del sonido (p. ej. el tono, el timbre, la intensidad, etc.), los modificadores fónicos o tipos de voz, los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales (p. ej. la risa, el llanto, el grito, el suspiro, el carraspeo, el bostezo, etc.), las vocalizaciones y consonantizaciones convencionales de escaso contenido léxico, pero con gran valor funcional tales como las interjecciones, las onomatopeyas y las emisiones sonoras que cuentan con nombre propio (p. ej. chistar, resoplar, roncar, sisear, etc.), las pausas y, por último, los silencios. Todos estos aspectos, a partir de su significado o de alguno de sus componentes inferenciales, comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales (Cestero Mancera, 2006: 60).

El sistema quinésico, por su parte, está formado por los movimientos y las posturas corporales de los interlocutores, así como la mirada y el contacto corporal entre ellos. Dichos elementos, al igual que los paralingüísticos, contribuyen a comunicar o matizar el significado de los enunciados verbales. Cestero Mancera (2006: 62) señala que pueden distinguirse tres categorías básicas de signos quinésicos: 1) los gestos o movimientos faciales y corporales; 2) las maneras o formas convencionales de realizar dichos gestos y movimientos; 3) las posturas o posiciones estáticas comunicativas.

El sistema proxémico, en cambio, está conformado por los hábitos relativos al comportamiento, al ambiente y a las creencias de una comunidad que tienen que ver con la concepción, el uso y la distribución del espacio, y con las distancias que mantienen los interlocutores en el intercambio comunicativo. En semiología y en otras disciplinas, la proxémica es “el estudio del uso que las personas hacen del espacio en sus relaciones con los demás” (*DLE*).

Con respecto al sistema cronémico, en último lugar, Cestero Mancera (2006) afirma que

El tiempo también comunica, bien pasivamente, ofreciendo información cultural, bien activamente, modificando o reforzando el significado de los elementos del resto de sistemas de comunicación humana. Su estudio se ha denominado cronémica, que se define como la concepción, la estructuración y el uso que hace del tiempo el ser humano. (Cestero Mancera, 2006: 64)

A la luz de estas descripciones, y, en relación con lo mencionado anteriormente en el párrafo 3.1.1., nos parece posible afirmar que una de las grandes ventajas que poseen los materiales audiovisuales es la presencia de la información extralingüística; en efecto, el uso del video permite al discente complementar y contextualizar el mensaje verbal que escucha con los elementos paralingüísticos, quinésicos, proxémicos y cronémicos que caracterizan el evento comunicativo. A este respecto, es de suma importancia recordar que, en la comunicación, los elementos extralingüísticos conllevan una carga de significado tan relevante como los lingüísticos.

3.1.4. Competencia sociolingüística

Todos los materiales audiovisuales presentan unos personajes que proceden tanto de distintos estratos socioculturales como de distintos lugares, y que atraviesan por diferentes situaciones con diferentes interlocutores, acomodando el registro de habla (marcado por los rasgos diastráticos y diatópicos del hablante) al contexto situacional. Esta, precisamente, es una de las grandes riquezas que los materiales audiovisuales ofrecen a los discentes de LE, esto es, la posibilidad de observar y entrar en contacto con la dimensión social del uso de la lengua, en otras palabras, con la lengua en su uso auténtico. Dicha posibilidad, además de permitir el aprendizaje de las estrategias de carácter pragmático, consiente a los discentes desarrollar la competencia

sociolingüística;³⁰ en concreto, los acostumbra a reconocer las diferentes marcas dialectales o propias de un preciso estrato social, a apreciar las diferencias y cambios de registro, a comunicar e interactuar de forma adecuada en los distintos contextos situacionales, a aprender y utilizar correctamente los varios marcadores lingüísticos de relaciones sociales (las formas de saludo, de tratamiento y de cambio de turno de palabra, las interjecciones y frases interjectivas), las normas de cortesía y las expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, comillas coloquiales,³¹ etc.).

3.1.5. Competencia intercultural

Por último, nos parece de suma importancia subrayar el papel clave que los materiales audiovisuales desempeñan en vehicular la cultura y los aspectos socioculturales relacionados con la lengua. Dichos materiales, de hecho, permiten a los espectadores sumergirse en la cultura de la lengua extranjera, entrando en contacto con personas, situaciones, tradiciones, costumbres y particularidades propias de la vida cotidiana de los hablantes nativos. En efecto, como ya mencionábamos anteriormente, estos materiales ofrecen la autenticidad de la lengua, y, asimismo, la autenticidad de la cultura y de todos los aspectos sociales que caracterizan esa determinada comunidad lingüística.

Conocer la cultura de la lengua extranjera que estamos estudiando nos permite lograr una competencia muy importante: la competencia intercultural. Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, la competencia intercultural corresponde a “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad”. Con respecto a la competencia intercultural, Azúar Bonastre (2014) destaca que

El trabajo con el cine promueve la educación visual crítica [...] así como también promueve la conciencia de la diversidad cultural. El conocimiento de la diversidad llevará, asimismo,

³⁰ Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, la competencia sociolingüística es uno de los componentes de la competencia comunicativa y hace referencia a la “capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan”.

³¹ Por ejemplo: *To' pa' na'*, *Me voy pa' casa* (MCER, 2002: 117).

por medio de la discusión y la capacidad discursiva, a la valoración de lo ajeno y al diálogo intercultural. (Bonastre, 2014: 36)

En este sentido, podemos destacar también el desarrollo de la competencia intercultural por medio de los materiales audiovisuales, los cuales permiten a los discentes de LE conocer la cultura de la lengua a través de las situaciones reales que se dan en los mismos. De este modo, pues, los aprendices pueden estar expuestos a elementos culturales que, de otra forma, no hubiesen podido experimentar desde un entorno no inmersivo.

Es posible afirmar, en suma, que el visionado de materiales audiovisuales en lengua original permite a los estudiantes de una lengua extranjera entrar en contacto no solo con la lengua en cuestión, sino también con toda la dimensión social y cultural relacionada con la lengua, además de ofrecerles auténticas muestras de los elementos extralingüísticos y de todas las estrategias pragmáticas empleadas en las conversaciones reales.

3.1.6. Los subtítulos y su papel en el desarrollo de la competencia léxica

Nos parece importante ahora dedicar un pequeño paréntesis al empleo de los subtítulos durante la visión de películas, series televisivas u otros tipos de materiales audiovisuales. Cabe señalar que el visionado de un producto audiovisual en su versión original puede constituir una dificultad no indiferente para los aprendientes de LE, sobre todo para los que tienen un nivel inicial de la lengua y no poseen los conocimientos y las competencias suficientes para hacer frente a la velocidad del habla y al vocabulario avanzado propios de este tipo de materiales –los cuales son pensados y destinados, originariamente, para los hablantes nativos. En este sentido, la adición de los subtítulos constituye un recurso muy útil, ya que ayuda a los discentes a comprender mejor los contenidos (Vanderplank, 2016).

Los diferentes estudios sobre este tema (Montero-Pérez et al., 2013; Montero-Pérez et al., 2014; Mohd Jelani y Boers, 2018) han ampliamente demostrado y reconocido los beneficios de la presencia de los subtítulos durante el visionado de un producto audiovisual, en comparación a su ausencia. A este respecto, Pujadas y Muñoz (2019: 483) declaran que “L2 audiovisual materials enhanced with subtitles or captions are robust tools for second language learning as learners are exposed to a large amount of input simultaneously through image, text and sound”.

El consenso general en este ámbito establece que los subtítulos en L2 (es decir, las transcripciones de los diálogos en la lengua original con la que se proyecta la película o el episodio de la serie televisiva; en inglés “captions”), en comparación con los subtítulos en L1 (es decir, las transcripciones de los diálogos en la lengua materna de los espectadores; en inglés “subtitles”) son más ventajosos para el aprendizaje de la lengua extranjera y la adquisición de su vocabulario (Danan, 2004; Winke et al., 2010; Vanderplank, 2016). En efecto, la mayoría de las investigaciones comparativas han encontrado que los subtítulos en L2 tienen efectos más positivos en la adquisición de los nuevos términos con respecto al empleo de los subtítulos en L1 (Zarei y Rashvand, 2011; Frumuselu et al., 2015; Matiolo et al., 2015). Otros estudios, por el contrario, muestran que se derivan más beneficios de la subtitulación en L1, especialmente para los estudiantes con un nivel bajo de competencia lingüística (Bianchi y Ciabattoni, 2008).

El comportamiento de los discentes frente al uso de los subtítulos en L1 y L2 ha sido investigado en un estudio de rastreo ocular realizado por Muñoz (2017). La autora descubrió que los participantes al estudio con un nivel muy bajo de competencia lingüística pasaron muy poco tiempo en fijar los subtítulos en la pantalla cuando estos estaban en L2. Muñoz sugirió que ellos ni siquiera se esforzaron en leer y comprender las transcripciones, debido a sus limitaciones de competencia ampliamente percibidas durante la experimentación. En este sentido, es cierto que, si los espectadores no consiguen captar el sentido general de la historia por medio de la comprensión auditiva junta a las imágenes, tampoco prestarán atención a cada palabra que está presente en los subtítulos. Es posible concluir, por lo tanto, que, para beneficiar de los subtítulos en L2, es necesaria una competencia lingüística mínima.

Con respecto a los subtítulos en L1, normalmente se desaconseja su uso porque se cree que la disponibilidad de la lengua materna evitará que los discentes de LE escuchen el idioma extranjero y se concentren únicamente en la lectura (Danan, 2004). Sin embargo, algunos autores han comentado que “it seems perfectly sensible to exploit it [the L1] when it is to our advantage” (Schmitt, 2008: 337), lo que parece particularmente cierto para los discentes con un nivel umbral de la lengua.

En vista de ello, nos parece posible afirmar que, si bien con algunas advertencias necesarias, la inclusión de los subtítulos durante la visión un producto audiovisual en lengua original constituye un valor añadido, ya que puede ayudar a los discentes a

procesar el *input*, así como a cubrir las carencias auditivas que pueden experimentar durante el visionado. El lado negativo, en cambio, consistiría en la pérdida de atención con respecto a las imágenes y, por tanto, a todos los aspectos extralingüísticos y culturales mencionados en las páginas anteriores. Es evidente que la inclusión del subtítulo depende mucho del nivel de competencia de los discentes, y también de los objetivos de las actividades didácticas creadas a partir del material audiovisual; así que es importante recordar que la opción de añadir o no los subtítulos está influida por todos estos aspectos.

A conclusión de este párrafo, queremos hacer una rápida mención a una herramienta que puede ser muy útil a la hora de aprender una lengua extranjera y, especialmente, de las unidades léxicas y fraseológicas en uso. Es el caso de la extensión “Language Learning with Netflix” que ofrece *Google* a sus usuarios. *Netflix* es una plataforma de contenido audiovisual muy conocida hoy en día, en particular entre los jóvenes. La plataforma nos ofrece la posibilidad de poder ver los materiales audiovisuales en versión original o doblada, y con los subtítulos en lengua original o nuestra lengua seleccionada (cabe precisar que tanto los subtítulos en L2 como los subtítulos en L1 respetan fielmente lo dicho por los actores). Además, desde *Google Chrome*, es posible reproducir el contenido audiovisual usando su extensión para así poder añadir la opción de doble subtítulo. De esta manera, el usuario puede visionar una película o una serie televisiva con subtítulos en L2 y, además, con los subtítulos en su lengua materna, y poder comprobar el significado de las palabras que no comprende al instante sin tener que recurrir a los tradicionales métodos de apuntar para poder buscar más tarde (véase imagen n. 1).



Imagen 1 (Cacich, 2020)

Aunque se trate de una herramienta de la que pueden sacar más provecho los discentes que trabajen de manera autodidacta, puede ser interesante utilizarla en el aula de LE; de esta forma, pues, es posible proponer a los alumnos unos materiales audiovisuales que incluyan un soporte textual y, además, enseñarle en tiempo real el significado de ciertos términos o expresiones.

A modo de conclusión, nos parece posible afirmar que, dentro de los beneficios que podemos obtener de la visión extensiva de materiales audiovisuales en lengua original – con o sin subtítulos dependiendo de los objetivos y del nivel lingüístico de los espectadores–, destacan con toda seguridad: la mejora de la competencia léxica en lengua extranjera, la expansión del vocabulario conocido, el aprendizaje de las unidades fraseológicas en contexto, el desarrollo de la competencia pragmática y sociolingüística, la mejora de las habilidades de comprensión, interacción y expresión oral, la posibilidad de observar la lengua en su uso auténtico, la adquisición de las características suprasegmentales propias de la lengua, el conocimiento de los aspectos sociales y culturales relacionados con la lengua, el aprendizaje de los aspectos extralingüísticos que normalmente se producen en un intercambio comunicativo, y, para acabar, la adquisición de los elementos y usos típicos del lenguaje coloquial.

3.2. Las películas y las series televisivas como herramientas didácticas en la clase de ELE

Con el desarrollo de las nuevas tecnologías y su incorporación al campo de la educación, el empleo de los materiales audiovisuales en el aula de lenguas extranjeras se ha extendido en los últimos años, y, el aula de ELE, no es una excepción. Reconociendo las múltiples ventajas que dichos materiales brindan en la mejora de la competencia comunicativa en lengua extranjera, es posible afirmar que, desde una perspectiva didáctica, películas y series televisivas representan unos recursos y unos puntos de partida muy válidos para la realización de actividades dirigidas a los discentes de ELE. En este sentido, vamos ahora a analizar los factores que favorecen la incorporación de dichos materiales en la enseñanza del español como lengua extranjera, así como los inconvenientes asociados a los mismos y algunas recomendaciones para su empleo.

Con respecto a las películas, Baddock (1996) señala que dichos materiales pueden ser empleados en las clases de idioma para: introducir nuevos temas de conversación, motivar a los aprendientes, desarrollar la comprensión auditiva y la expresión oral, trabajar sobre determinados aspectos lingüísticos, ilustrar cuestiones culturales y crear tareas derivadas tales como ejercicios de comprensión escrita y juegos de roles. Además de todos los aspectos destacados por Baddock, queremos hacer hincapié en que el visionado de películas y series televisivas en lengua original ofrece a los alumnos la posibilidad de enfrentarse a la lengua en uso, esto es, al uso auténtico que los hablantes nativos hacen de la lengua. En este sentido, podríamos afirmar que dichos materiales constituyen unos “materiales auténticos”,³² es decir, una muestra auténtica de la lengua. Este aspecto, a su vez, se refleja en otros dos aspectos muy importantes: por un lado, la dimensión pragmática, y, por el otro lado, la dimensión sintagmática de la lengua; en efecto, hay una gran diferencia entre estudiar palabras aisladas y fuera de un contexto, y escuchar frases enteras, dentro de un preciso contexto, en las que las palabras se combinan siguiendo las restricciones de la lengua.

En los ámbitos de enseñanza, los materiales audiovisuales han sido descritos como “an authentic source material (that is, created for native speakers and not learners

³² En este trabajo, por “autenticidad”, entendemos la cualidad que poseen los materiales audiovisuales pensados para nativos y para una finalidad diferente de la didáctica.

of the language)” (Kaiser, 2011: 233). A este respecto, Calvo Martínez (2002) mantiene que trabajar una LE a través de materiales creados para hablantes nativos significa trabajar aspectos y usos lingüísticos reales, precisamente, auténticos. El mismo autor afirma que

Este tipo de documento no necesita facilitar la lengua, por lo que su mensaje está expresado de forma natural y no falsificada ni “adaptada”. Los registros de lengua, gestos, comportamientos, y elementos socio-culturales corresponden a la realidad. (Calvo Martínez, 2002: 59-60)

Generalmente, en las clases de idiomas, los alumnos están acostumbrados a trabajar con materiales creados especialmente para su nivel, los cuales, en la mayoría de los casos, están simplificados y pueden alimentar la sensación de aprender el idioma de manera artificial. Es importante, por lo tanto, que en el aula se utilicen –además de los materiales creados *ad hoc*– materiales auténticos seleccionados entre: materiales escritos (artículos de prensa, anuncios, letras de canciones, folletos turísticos, menús de restaurantes, etc.) y materiales audiovisuales (telediarios, películas, cortometrajes, programas de televisión, episodios de series televisivas, etc.). Cabe precisar, en último lugar, que cuanto más recientes y actualizados sean estos tipos de materiales, más auténticos serán.

Con respecto a las percepciones de los estudiantes acerca del uso de material auténtico, Begotti (2008) afirma que

tale materiale, di qualsiasi natura esso sia, viene comunemente apprezzato e gradito dagli studenti e generalmente la proposta dell’insegnante di analizzare un evento comunicativo ‘autentico’ viene accolta con entusiasmo. Il materiale autentico, infatti, mette alla prova lo studente con un tipo di comunicazione che può ritrovare nella vita quotidiana, ma può ingenerare demotivazione e ansia nello studente che da solo si appresti ad affrontarlo per il livello linguistico o per i riferimenti a modelli culturali o a espressioni idiomatiche sconosciute. (Begotti, 2008: 34)

A este respecto, nos parecen muy válidas las consideraciones hechas por Cucinotta (2020), quien enumera toda una serie de ventajas y desventajas relacionadas con el uso de los materiales auténticos en los contextos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En lo que se refiere a las ventajas, el autor establece que dichos materiales:

- a. offrono un esempio di lingua autentica e quindi uguale a quella che l’apprendente si troverà a gestire al di fuori dell’ambiente controllato dell’aula di lingue (specie in classi LS);
- b. questa funzione di ponte tra la classe ed il mondo reale è svolta anche a livello culturale, in quanto questo tipo di materiale spesso include elementi impliciti sulla vita e sulla società che possono offrire spunti per riflessioni culturali ed interculturali;

- c. può fornire esempi circa gli aspetti pragmatici della lingua: sappiamo infatti che la scelta di un determinato lessico, di determinate strutture linguistiche o di un determinato stile si basa sull'obiettivo della nostra comunicazione ed il materiale autentico permette di far notare queste differenze per allenare la competenza pragmatica dell'apprendente;
- d. il materiale autentico risulta più motivante, sia perché permette di portare in classe argomenti "su misura" per l'apprendente, ma anche perché il mettersi alla prova con un testo non adattato rappresenta una sfida che può risultare stimolante in modo autotelico.

(Cucinotta, 2020: 1)

En relación con este último aspecto, cabe subrayar que, como es bien sabido, el aprendizaje de los discentes es directamente proporcional a su motivación, lo que significa que el uso de material auténtico en aula –y, en particular, de acuerdo con nuestra tesis, la visión de películas o episodios de series televisivas– permite a los alumnos trabajar con la lengua de forma lúdica, factor que garantiza una mayor motivación y convierte el aprendizaje en una actividad divertida e interesante.

En este sentido, Ruiz Fajardo (1993) llama nuestra atención sobre un aspecto relacionado con la motivación de los estudiantes; la autora afirma que

al presentar situaciones interactivas completas con propósitos realistas (el estudiante ve la película, con igual propósito con que la ve el hablante nativo: enterarse de una historia, disfrutar de ella, conocer la visión de su autor sobre la realidad social que muestra, saber el desenlace o llorar y reír con los personajes), viene a cumplir precisamente una de las características esenciales que, según Widdowson (1978: 53), se debe exigir al material que se usa en enseñanza de segundas lenguas: no separar propósitos pedagógicos y propósitos realistas. El aprendiz debe contar con otro interés que el conocimiento formal de la lengua objeto para manejar los ejemplos que la instrucción formal le presenta. (Ruiz Fajardo, 1993: 144)

Por lo que atañe a las desventajas, en cambio, Cucinotta (2020) mantiene que la utilización de los materiales auténticos en el aula de LE supone un reto para el docente porque

- a. i testi non nascono con scopi didattici, pertanto richiedono un lavoro di didattizzazione in cui bisogna scegliere gli elementi linguistici o culturali da trasmettere e le attività o gli esercizi da utilizzare per trasmetterli efficacemente;
- b. è rarissimo riuscire a trovare un testo che vada bene al 100% e sia su misura per i nostri studenti e per il tipo di argomento che vorremmo affrontare: potrebbe essere troppo lungo, di difficile ascolto o lettura, dal contenuto poco stimolante, includere strutture troppo complesse, varietà della lingua o addirittura errori;
- c. per le ragioni summenzionate, il lavoro su materiale autentico risulta solitamente più difficile rispetto a quello costruito; abbiamo accennato al fatto che questo possa risultare sfidante per l'apprendente, ma ciò non esclude che, se troppo difficile, possa anche essere considerato un ostacolo insormontabile e causare sfiducia nelle proprie capacità.

(Cucinotta, 2020: 1-2)

Entre los aspectos negativos que presenta el uso didáctico de los materiales auténticos, algunos autores destacan principalmente dos con respecto a los materiales de nuestro interés, esto es, los audiovisuales. Por una parte, ellos señalan la pasividad que dichos materiales pueden suponer en un entorno orientado primariamente a la práctica activa de la lengua, y, por otra parte, la dificultad que pueden experimentar los docentes en seleccionar unos materiales que sean adecuados para el nivel y las necesidades de los alumnos. En cuanto a la pasividad, Bustos Gisbert (1997: 64) afirma que estamos educados para consumir materiales audiovisuales fuera del aula principalmente como un entretenimiento en el que nuestro papel como consumidores se reduce a “observar” de forma pasiva. Es importante, por lo tanto, cambiar la mentalidad para evitar que este patrón adquirido fuera del aula se repita dentro de ella. Para ello, tenemos que comprender que el visionado de películas o episodios de series televisivas por sí solo no supone un cambio significativo en el aprendizaje del alumno si no va acompañado de unas actividades que refuercen y justifiquen los elementos aprendidos a través de dichos materiales; de ahí la necesidad de trabajar los materiales adecuadamente. Por lo que concierne a la segunda desventaja, en cambio, cabe precisar que los materiales audiovisuales auténticos, tales como películas y series televisivas, no nacen con finalidades didácticas, y esto comporta un gran esfuerzo y una labor no indiferente por parte del profesor de LE, el cual debe encontrar los materiales audiovisuales más apropiados para integrar los elementos y los aspectos lingüísticos estudiados en el currículo, y crear desde cero actividades derivadas con las que los alumnos puedan trabajar dichos aspectos.

Sin embargo, a fin de cuentas, nos parece posible afirmar que películas y series televisivas pueden convertirse en un “powerful teaching tool” –siguiendo las palabras de Champoux (1999: 2)– se trata, en esencia, de encontrar las estrategias adecuadas para convertir dichos materiales en herramientas didácticas eficaces para el aprendizaje de la lengua. Además, en la era tecnológica en la que vivimos, los estudiantes nativos digitales resultan ser apasionados y propensos a utilizar este tipo de materiales.

A este respecto, es interesante un estudio conducido por Pujadas y Muñoz (2019) acerca de la utilización de series televisivas para el aprendizaje del idioma extranjero y su correlación con la motivación de los discentes. Los resultados obtenidos de una encuesta hecha a unos grupos de estudiantes de la escuela secundaria que habían

visionado 24 episodios de una serie televisiva en L2 en clase, muestran datos relevantes: las autoras, tras revisar las respuestas y los comentarios de los estudiantes encuestados, concluyen afirmando que “They [los estudiantes entrevistados] reported that watching audio-visual materials was more ‘natural’, ‘enjoyable’ and ‘motivating’ than other classroom activities. This, in turn, led them to be more attentive, helped lessen anxiety and encouraged a stronger feeling of learning” (Pujadas y Muñoz, 2019: 481).

Además de tener un impacto positivo en la motivación de los estudiantes, nos parece de suma importancia destacar que la visión de materiales audiovisuales auténticos ofrece a los alumnos la posibilidad de entrar en contacto con la cultura de la lengua extranjera en cuestión. En el ámbito de la lengua española, Azúar Bonastre (2014) declara que

El cine español es, y ha sido siempre, espejo en el que se refleja la sociedad española, con todos sus problemas, sus carencias, sus necesidades, sus mitos, sus costumbres, sus contrastes; el cine presenta el cuadro más completo de los valores culturales propios, en cuanto a contenidos y, también, en cuanto a la forma de expresión hablada mostrando todas las variantes de la lengua (diafásicas, diastráticas y diatópicas). (Azúar Bonastre, 2014: 36)

De hecho, películas y series televisivas reflejan la vida cotidiana de los hablantes nativos, las relaciones entre las personas, las costumbres, las tradiciones, los comportamientos sociales y todos esos aspectos que los alumnos no pueden captar de un libro de texto o de una simple explicación del profesor. Entrar en contacto con otra cultura permite a los discentes no solo enfrentarse a una cultura diferente de la propia, sino también modificar todas esas ideas estereotipadas que solitamente solemos tener cuando no conocemos algo. En este sentido, Amenós Pons (1999) afirma que

Film helps to create a unique environment for cross-cultural learning [...] Learning about stereotypes, ethnocentrism, discrimination and acculturation in the abstract can be flat and uninspiring. But if we experience intercultural contact with our eyes and ears, we begin to understand it. (Amenós Pons, 1999: 20-21)

Películas y series televisivas, en este sentido, constituyen una poderosa clave de acceso a la componente sociocultural de la lengua. Estos materiales, en efecto, tienen la capacidad de “sensibilizar al alumno sobre cuestiones socioculturales y propiciar la reflexión sobre los modos de vida y los valores sociales, morales, estéticos de nuestra cultura.” (Corpas Viñals, 2004: 1). El conocimiento de los aspectos socioculturales es extremadamente importante y necesario para comprender a pleno la lengua extranjera que estamos estudiando, amén de permitirnos evitar malinterpretaciones o malentendidos a la

hora de interactuar con un hablante nativo. Los materiales audiovisuales, en suma, constituyen una poderosa herramienta didáctica ya que, entre otras razones, permiten introducir, explicar o simplemente despertar el interés de los discentes sobre determinadas temáticas sociales y culturales relacionadas con la lengua.

Ahora bien, como ya mencionábamos en el párrafo 3.1.3., los materiales audiovisuales representan unos recursos inigualables para ilustrar los aspectos no verbales de la lengua. De hecho, el video resulta ser una gran herramienta para alimentar la reflexión de los estudiantes sobre el lenguaje no verbal en situaciones y contextos específicos –aspecto, este último, generalmente menospreciado en la enseñanza de las lenguas extranjera, pero muy importante en el acto comunicativo. A este respecto, Ruiz Fajardo (1993) subraya la importancia de la visión de películas y series televisivas en el aula de ELE, afirmando que los estudiantes, por medio de dichos materiales, tienen la posibilidad de analizar los actos lingüísticos en una interacción real gracias, también, a las imágenes que acompañan y completan la producción oral y que, por consiguiente, facilitan la comprensión de los contenidos. Precisamente, la autora establece que

La posibilidad que ofrecen estos materiales de observar el hecho lingüístico en el contexto en que se produce crece considerablemente cuando se trata de películas o series. La comunicación depende, en gran medida, de la combinación de información, por un lado, contextual (implícita) y, por otro, lingüística (explícita). Lo que podemos llamar programas dramáticos (películas, telefilmes, series) podrían ser una forma de hacer explícita la información sobre el contexto, en tanto que son textos compuestos no sólo de diálogos, sino también de imágenes. (Ruiz Fajardo, 1993: 144)

De acuerdo con el enfoque de nuestra tesis, lo que más queremos destacar en esta disertación es que películas y series televisivas presentan diferentes muestras de registros lingüísticos y, por lo tanto, acostumbran a los discentes a las variedades diafásicas de la lengua, y, de entre ellas, a la que nos interesa: la variedad coloquial, que es, a su vez, la que más está presente en este tipo de materiales. Así pues, en la clase de ELE, el visionado de películas o episodios de series televisivas en lengua original ofrece a los alumnos una oportunidad de inmersión lingüística no indiferente, y los educa a la variedad de uso de la lengua más utilizada por los hablantes nativos en los contextos cotidianos, esto es, la variedad coloquial. Además, les permite observar el empleo de ciertos términos, expresiones y usos propios del habla coloquial, y captar el significado de estos gracias a la contextualización en el entorno comunicativo.

Pasamos, ahora, a las recomendaciones sobre el uso de películas y series televisivas en el aula de ELE, puesto que, a pesar de las innumerables ventajas que brindan estos materiales como herramientas didácticas, su empleo, en ocasiones, puede implicar y presentar ciertas dificultades.

En primer lugar, puede ser difícil insertar en la programación de la clase el visionado de un producto audiovisual largo. Santos Gargallo (2001) aconseja recurrir a la subdivisión del producto que se quiere visionar. En este sentido, la serie televisiva representa un recurso muy válido, ya que permite muchas interrupciones y fragmentaciones, presenta muchos diálogos que se pueden extraer del episodio, y deja un margen muy amplio al docente para la elección del episodio –o del fragmento de episodio– en función del tema que se quiere tratar, de los aspectos lingüísticos sobre los que se quiere trabajar, y de los intereses y las necesidades de los alumnos.

En segundo lugar, otro aspecto crítico en el uso de películas y series televisivas en las clases de idioma concierne los problemas técnicos. Si bien hoy en día la mayoría de los colegios y de los institutos disponen de aulas y dispositivos especiales para la visión de materiales audiovisuales, siempre existe la posibilidad de que haya algún problema técnico o informático; precisamente por eso, hay una especie de perjuicio hacia los medios tecnológicos, que conduce a que los docentes eviten emplear dichos materiales innovadores en sus lecciones y recurran a los medios tradicionales (Bustos Gisbert, 1997: 94).

Otra recomendación en la que queremos hacer hincapié se refiere a la planificación que supone el uso didáctico de este tipo de materiales. De hecho, en la práctica, muchas veces se proyecta una película cuando los alumnos están cansados, cuando hay más horas que cubrir o, simplemente, cuando no hubo tiempo para preparar la lección. Lo que más queremos destacar en esta disertación es que el visionado de películas o episodios de series televisivas en aula, para que sea realmente efectivo, necesita una planificación previa minuciosa, que justifique didácticamente la proyección en clase. En efecto, el visionado de una película, de un episodio de una serie televisiva, o de un fragmento de estos, debe ser insertado en una “*unità di apprendimento*” (Balboni, 2015: 151), la cual debe componerse de: unas actividades antes del visionado que presenten el material y motiven a los alumnos, unas actividades durante el visionado que faciliten la comprensión global de los contenidos y destaquen ciertos aspectos lingüísticos, y unas actividades

después del visionado que hagan reflexionar los estudiantes sobre ciertos elementos lingüísticos y los hagan trabajar sobre estos. Estas últimas actividades, asimismo, apuntan a verificar que los alumnos hayan comprendido a pleno los aspectos de la lengua introducidos a través de la película o del episodio de la serie televisiva, y que hayan alcanzado el objetivo didáctico específico hacia el que el profesor quiere guiarlos.

Con respecto al uso de los materiales audiovisuales en el aula de ELE, Brandimonte (2004) afirma que la utilización del soporte audiovisual presupone básicamente el desarrollo de tres fases distintas: una fase de selección y preparación del material, la fase de proyección, y una fase en la que se hacen actividades de ejercicio (Brandimonte, 2004: 873). El autor precisa que la fase de proyección no debería extenderse en exceso para poder dejar espacio a la fase de las actividades de ejercicio. Con respecto a estas últimas, el autor señala que

Se basan en ejercicios de mecanización destinados a fijar las estructuras según los argumentos específicos tratados y que pueden ser anteriores, simultáneos o posteriores a la proyección. Es la fase más importante de la clase puesto que con el simple visionado no alcanzaríamos resultados concretos. Hay que canalizar ese foco de curiosidad y de interés por parte de los alumnos, para que la proyección sea fructífera y deje su huella. Se pueden realizar una infinidad de actividades que pueden abarcar las cuatro destrezas, aunque la actividad privilegiada en este caso es la comprensión auditiva. La estructura de los ejercicios no varía mucho respecto a los tradicionales (textos incompletos, fichas) y se pueden realizar individualmente, en parejas o en grupo. (Brandimonte, 2004: 875-876)

El empleo de materiales audiovisuales requiere mucho tiempo para la ideación de las actividades con las que se quiere explotar dichos materiales; en efecto, el docente, además de elegir cuidadosamente el producto audiovisual más adecuado para los fines didácticos y el nivel de competencia lingüística de sus alumnos, tiene que preparar previamente las actividades con las que trabajar en clase. En este sentido, Corpas Viñals (2004: 2) señala que la planificación de las tareas requiere también la transcripción de diálogos, la investigación terminológica, la creación de ejercicios que motiven y no aburren a los discentes. Es indudable, por lo tanto, que la preparación de una lección basada en el uso de un producto audiovisual auténtico requiere una cantidad de tiempo y un esfuerzo mayor por parte del docente, con respecto a la “clásica” lección basada en los contenidos y ejercicios del libro de texto. Este aspecto representa otra de las razones por las que muchos profesores se muestran reacios a la incorporación de este tipo de materiales en sus lecciones.

La utilización en el aula de materiales audiovisuales auténticos cuales películas y series televisivas puede comportar unas dificultades también para los estudiantes, primera entre todas, la dificultad de comprensión auditiva. Como ya se ha mencionado, dichos materiales están creados y destinados originariamente para los hablantes nativos, lo que hace que la velocidad de los diálogos –propria de los diálogos reales– pueda suponer problemas de comprensión por parte de los discentes. A este respecto, nos parece oportuno señalar que el profesor debería planificar unas actividades que respeten los niveles y las necesidades de la clase, que eviten situaciones en las que los alumnos puedan no sentirse a la altura de la tarea, y que les permita alcanzar los objetivos didácticos preestablecidos. En este sentido, la incorporación de los subtítulos puede desempeñar un papel clave y, como ya se ha explicado en el párrafo 3.1.6., puede constituir un instrumento muy útil para disminuir la dificultad de comprensión por parte de los discentes.

Previamente, en referencia a las contras del empleo de los materiales audiovisuales en las clases de idioma, hemos subrayado la pasividad que este tipo de materiales puede suponer. A este respecto, Ruiz Fajardo (1993: 142) afirma que tal pasividad representa uno de los problemas mayores con respecto al utilizzo de dichos materiales con finalidades didácticas. En efecto, si la única tarea del alumno es visionar la película o el episodio de la serie televisiva, después de unos cuantos minutos de proyección perderá la concentración, se sentirá autorizado a actuar como sujeto pasivo y no prestar la atención adecuada al visionado. Así que, otra vez, destacamos la importancia de una planificación previa de actividades y ejercicios mirados, interactivos y atractivos, con los cuales trabajar la lengua y sacar el máximo provecho al material audiovisual en cuestión. Corpas Viñals (2004: 2) confirma lo anterior declarando que la pasividad de los discentes se genera, en gran parte, si el docente no propone actividades suficientemente motivadoras capaces de suscitar interés en los alumnos. De ahí la importancia de mantener la clase siempre activa adaptando los materiales y las actividades a sus intereses y necesidades.

En este capítulo hemos querido destacar las ventajas que brindan los materiales audiovisuales auténticos en la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera; asimismo, hemos querido señalar unas recomendaciones para que dichos recursos sean utilizados de una manera responsable y efectiva. Uno de los objetivos de este trabajo es, precisamente, demostrar que el visionado de películas y series televisivas

en el aula de ELE constituye una herramienta didáctica muy válida, que ofrece innumerables posibilidades para trabajar la lengua. Creemos firmemente que los materiales audiovisuales representen una fuente inagotable de recursos para la realización de actividades didácticas a través de las cuales trabajar la lengua de una manera dinámica, interactiva y motivadora, favoreciendo y facilitando el desarrollo de las habilidades lingüísticas y de la competencia comunicativa.

En el párrafo a seguir, veremos en qué medida películas y series televisivas españolas permiten introducir y analizar la variedad coloquial de la lengua y su componente fraseológica.

3.2.1. Películas y series televisivas, herramientas didácticas para la enseñanza-aprendizaje del español coloquial y su fraseología

Las películas y las series televisivas españolas presentan, fundamentalmente, muestras de habla dialogadas; dichas muestras, que son evidentemente conversaciones, en la mayoría de los casos son coloquiales, y, por lo tanto, presentan los mismos rasgos interlocutivos de las conversaciones coloquiales reales. Por esta misma razón, las muestras dialogadas contenidas en películas y series televisivas representan las más idóneas –y realistas–³³ para trabajar el lenguaje coloquial en la clase de ELE. Además, gracias a la información sobre el contexto que aportan las imágenes, dichas muestras son mucho más fáciles de transmitir a los alumnos que las muestras contenidas, por ejemplo, en un audio o texto por sí solo. A través del presente párrafo, queremos hacer hincapié en que películas y series televisivas constituyen los materiales más apropiados para la enseñanza y el aprendizaje del español coloquial y su fraseológica, puesto que, como ya hemos señalado en numerosas ocasiones, este tipo de materiales refleja el uso auténtico de la lengua española y, sobre todo, representa una fuente ideal para la realización de actividades didácticas con la que introducir y trabajar el lenguaje coloquial.

Ahora bien, por ser más concretos, el uso didáctico de películas y series televisivas españolas en la clase de ELE permite a los alumnos observar y familiarizar con las

³³ Si bien algunos autores han definido el lenguaje de las películas como “oralidad prefabricada” (Chaume, 2004: 168), diferentes estudios han demostrado innumerables similitudes entre el lenguaje de las películas y el lenguaje de las conversaciones reales *vis a vis*, tanto en términos de autenticidad como de espontaneidad (Kozloff, 2000; Forchini, 2012; Bonsignori, 2013).

constantes fónicas, morfosintácticas y léxico-semánticas del español coloquial que hemos ilustrado detenidamente en el capítulo 1, y que ahora reportamos brevemente con algunos ejemplos en el cuadro que figura a continuación.

Nivel fónico	<ul style="list-style-type: none"> • alargamientos fónicos (p. ej. <i>bueeno, no están mal; puees, ya veremos</i>); • pérdidas o adiciones de sonidos (p. ej. <i>cuidao; cansao; pa' na'; p'allá</i>); • recursos para dar énfasis: pronunciación enfática (p. ej. <i>era LENTO</i>), pronunciación marcada (p. ej. <i>estoy muy en-fa-da-da</i>), exclamaciones (p. ej. <i>¡hombre!</i>).
Nivel morfosintáctico	<ul style="list-style-type: none"> • conectores pragmáticos (p. ej. <i>bueno; pues; claro; ¿sabes?</i>); • carácter iterativo de las repeticiones machaconas (p. ej. <i>bueno, bueno; ya, ya; que sí, que sí</i>); • sufijación de los apreciativos (diminutivos, aumentativos, despectivos) para intensificar o atenuar lo dicho (p. ej. <i>buenazo; cuerpazo; feíllo; gordito</i>).
Nivel léxico-semántico	<ul style="list-style-type: none"> • léxico argótico (p. ej. <i>enrollarse; currar; flipar; mogollón</i>); • frases y expresiones metafóricas (p. ej. <i>hay que coger al toro por los cuernos; está que se sube por las ramas; está que fuma en pipa; no ve tres en un burro</i>).

Creemos firmemente que las muestras auténticas del lenguaje coloquial contenidas en las películas y series televisivas españolas constituyen unos recursos ideales para la transmisión de los elementos coloquiales, y que la utilización constante y repetida de este tipo de materiales lleve los alumnos a adquirir e interiorizar dichos elementos.

El campo de la enseñanza y del aprendizaje del español coloquial a través de los materiales audiovisuales auténticos es un territorio aún poco explorado. En efecto, con respeto a otras lenguas, y, sobre todo, al inglés, donde los estudios sobre el tema son

abundantes,³⁴ en el ámbito de la lengua española son muy raras las investigaciones que se han ocupado de este tema, y las propuestas didácticas son casi inexistentes.

Un interesante estudio existente que queremos reportar es lo conducido por Azúar Bonastre (2014), la cual, en el octubre de 2012, ha llevado a cabo experimentación, dirigida a los estudiantes del segundo curso de Filología Española de la Universidad de Varsovia, donde la autora propone a los alumnos la visión en clase de películas españolas. Los resultados obtenidos de la experimentación han demostrado que las ventajas de la explotación didáctica del material cinematográfico en aula han sido múltiples; además de contribuir a superar la crisis en el estadio intermedio del proceso de aprendizaje de la lengua española, los alumnos han obtenidos los siguientes beneficios: la adquisición del español coloquial conversacional oral, la ampliación del vocabulario, la corrección de la entonación y pronunciación, la natural asimilación del lenguaje no-verbal y de los contenidos socioculturales y, por último, el aumento de las interacciones en el aula (aumento de la motivación y de la participación activa). Todas estas ventajas –destaca la autora (2014: 50)– han tenido lugar de una forma totalmente contextualizada y a través de un medio como es el cine, lúdico y cercano al estudiante. Los datos resultantes del estudio, en conclusión, confirman que la utilización de los materiales audiovisuales auténticos como las películas constituye una herramienta didáctica muy válida para la clase de ELE, tanto para superar la crisis de aprendizaje detectada en el nivel intermedio como para adquirir los contenidos que precisa el alumnado en este momento del proceso de aprendizaje de la lengua.

³⁴ Para unos ejemplos véanse Frumuselu et al. (2015), Pujadas y Muñoz (2019), Chauca Chávez y Ciurlizza Arias (2019).

4. LOS MATERIALES AUDIOVISUALES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COLOQUIAL Y SU FRASEOLOGÍA: EL CASO DE LA ENCUESTA VENECIANA

En el presente capítulo, presentaremos el proyecto de encuesta realizado para el presente trabajo de fin de máster. La encuesta se ha llevado a cabo a principios de junio de 2021, al final de las clases del año académico 2020/2021, en el ámbito de la Universidad Ca' Foscari de Venecia. Dicha encuesta ha sido elaborada para investigar las percepciones y las opiniones de los estudiantes de español como lengua extranjera de los programas de grado en *Lingue, civiltà e scienze del linguaggio* (en adelante, *LCSL*) y *Mediazione linguistica e culturale* (en adelante, *MLC*) del ateneo veneciano, acerca de los materiales audiovisuales como herramienta para mejorar la competencia lingüística y la importancia de la variedad coloquial y su fraseología en el dominio de la lengua española. El cuestionario elaborado para la realización de la encuesta también incluye algunas preguntas destinadas a sondear el conocimiento de los estudiantes en relación con las expresiones coloquiales del español más comúnmente empleadas en los contextos informales.

Iniciaremos este cuarto capítulo describiendo el procedimiento de construcción del cuestionario, desde su planificación hasta su actuación, terminando con la exposición y discusión de los datos recogidos; en conclusión, haremos un balance y unas consideraciones finales derivadas del análisis de los resultados obtenidos.

4.1. Presentación de la encuesta

A continuación, se ilustrarán los pasajes que han llevado a la realización de la encuesta, explicando las decisiones adoptadas tanto en la elección de la metodología a seguir cuanto en la preparación del instrumento de recogida de los datos.

4.1.1. Planificación

La investigación se coloca en el ámbito de los estudios sobre el español coloquial y su fraseología, así como el uso de los materiales audiovisuales para la enseñanza y el aprendizaje del idioma y, en particular, de su variedad coloquial. La encuesta que hemos realizado, aunque en su mayoría se presente como una encuesta de tipo cuantitativo, no pretende serlo de manera exclusiva. En efecto, a través de la incorporación de preguntas a respuesta abierta libre, se ha querido recoger las opiniones y los pensamientos de los estudiantes sobre el tema tratado, dejando así espacio también para las consideraciones personales que los encuestados podían querer expresar. Es posible afirmar, por lo tanto, que la presente investigación se vale de una metodología mixta³⁵, es decir, una metodología que incluye tanto un enfoque cuantitativo como cualitativo.

Se han entonces definido los núcleos sobre los cuales se entendía investigar. En primer lugar, era necesario recoger algunas informaciones personales sobre los estudiantes encuestados, como los datos relativos a la edad, el género, el programa de grado y el año académico de pertenencia; además, se les ha preguntado desde cuántos años llevaban estudiando español. Luego, había que plantear algunas preguntas que investigaran si y cuánto los estudiantes hacen uso de los materiales audiovisuales en su tiempo libre, si estos son empleados en el aula de ELE, y cuáles son sus opiniones acerca de la utilización de este tipo de recursos para mejorar las competencias lingüísticas. En tercer lugar, se ha querido elaborar unas preguntas que recogiesen las percepciones de los estudiantes por lo que atañe a la variedad coloquial del español, y su peso e importancia en el dominio de la lengua; además, se les ha preguntado cuánto ellos se consideran usuarios competentes en el conocimiento de las expresiones coloquiales de la lengua española. Por último, era interesante comprobar cuánto, efectivamente, dichos estudiantes conocían tales expresiones, desde las más similares en su lengua materna (el italiano) y,

³⁵ “A volte i ricercatori utilizzano approcci sia qualitativi che quantitativi nello stesso studio. Questo tipo di ricerca è chiamato metodo di ricerca misto. Il suo vantaggio è che, utilizzando più metodi, i ricercatori sono in grado di raccogliere e analizzare molti più tipi di dati rispetto a quelli che sarebbero in grado di ottenere utilizzando un solo approccio. Il metodo di ricerca misto combina volontariamente i due metodi in momenti diversi della ricerca, può dunque enfatizzare un approccio rispetto all'altro o dare a ciascun approccio un peso approssimativamente uguale. [...] Si consideri un semplice esempio. Nei sondaggi capita spesso di utilizzare domande a risposta chiusa che si prestano a un'analisi quantitativa (ad esempio attraverso il calcolo di percentuali di diversi tipi di risposte), ma anche domande aperte che consentono analisi qualitative.” (Banzato y Coin, 2020: 5)

generalmente, las primeras en ser enseñadas en los niveles iniciales de aprendizaje del español, hasta las más difíciles de aprender para un hablante no nativo.

Considerando el elevado número de potenciales sujetos entrevistables, y dada la dificultad de elaborar los datos de entrevistas frente a frente –lo cual habría sido seguramente interesante y versátil–, se ha optado por realizar un cuestionario *online* utilizando el programa *Google Forms*, una herramienta de *Google Workspace* que permite crear y administrar fácilmente formularios, además de ofrecer la posibilidad de ver los resultados obtenidos de forma gráfica. Se ha elegido este tipo de instrumento de recogida porque las ventajas que ofrecía eran muchas, en contraposición con las muy pocas desventajas, que, en resumidas cuentas, se pueden sintetizar en el riesgo de que las preguntas pudieran orientar las respuestas. En concreto, un cuestionario *online* nos ofrecía la posibilidad de alcanzar un número mayor de estudiantes frente al papel impreso, y con menores gastos económicos y de tiempo. Además, debido a la actual emergencia sanitaria, la distribución en aula habría sido problemática, si no imposible. Como ya se ha señalado anteriormente, este tipo de instrumento nos permitía, adicionalmente, una inmediata visualización gráfica de las respuestas recibidas, y una cómoda tabulación automática de los datos en una hoja de cálculo. Otra ventaja consistía en que el cuestionario podía ser rellenado en cualquier momento, siendo siempre disponible *online* a través de un enlace (<https://forms.gle/qPUPA51e9w4LSQBz7>).

4.1.2. Elaboración del cuestionario

Terminada la fase de planificación, se ha procedido a la construcción del instrumento de recogida de los datos: el cuestionario, que será ahora ilustrado paso a paso comentando todos los aspectos que sean dignos de mención.

De entrada, había que informar los estudiantes entrevistados de los propósitos y del carácter de la encuesta, explicándoles que se trataba de un proyecto insertado en un trabajo de fin de máster. Asimismo, era necesario especificar que el cuestionario que tenían que rellenar consistía en un cuestionario totalmente anónimo, cuyas respuestas y resultados serían analizados con el único objetivo de hacer investigación académica; así que la primera página del cuestionario empieza con la siguiente introducción:

Gentile studentessa, gentile studente,

di seguito troverai alcune domande riguardanti lo spagnolo colloquiale, la sua fraseologia e l'utilizzo di materiali audiovisivi per l'apprendimento linguistico. Sono anonime e richiedono pochissimi minuti. Saresti così gentile da rispondere?

Il questionario fa parte del mio lavoro di tesi magistrale. I dati saranno utilizzati esclusivamente a scopo di ricerca e saranno raccolti in forma anonima, nel pieno rispetto della privacy, come previsto dal D.lgs 163/2017, ex art. 13 D.L. 196/2003 ed ex art. 13 Regolamento Europeo 2016/679.

Anna Nizzetto

LM in Scienze del linguaggio, Università Ca' Foscari di Venezia.

El cuestionario ha sido escrito íntegramente en lengua italiana; se ha elegido el italiano como lengua para escribir el cuestionario –en comparación con el español– por ser la principal lengua materna de los estudiantes encuestados y, por tanto, hacer que estos no incurriesen en errores de comprensión o mala interpretación de las preguntas. A este respecto, cabe señalar que más de un tercio de los alumnos que participaron a la encuesta acababan de terminar el primer año del curso de grado cuando fueron entrevistados, lo que supone la posibilidad de que algunos de ellos podían no tener un nivel de lengua suficiente como para entender sin ninguna dificultad los contenidos del cuestionario si este estuviera escrito totalmente en lengua española.

La versión final del cuestionario –que dejamos integralmente en el Anexo– quedó conformada como ilustra la tabla n. 1:

Sección	Tema	Preguntas
X.	Datos personales	5
A.	Materiales audiovisuales	8
B.	Español coloquial y fraseología	7
C.	Expresiones coloquiales	8

Tabla 1. Estructura del cuestionario

La sección X, dedicada a los datos generales de los encuestados, se compone de 5 campos por rellenar: el primero prevé una respuesta abierta breve, la que requiere a los estudiantes indicar su edad, mientras que el segundo, tercero y cuarto campo, de elección única, requieren que se indique, respectivamente, el género (M/F), el programa de grado frecuentado (*LCSL/MLC*) y el año del grado que se está cursando (1/2/3); el quinto campo,

en fin, prevé una respuesta abierta breve en la que se pregunta a los estudiantes desde cuántos años llevan estudiando español.

La sección A, titulada “Materiali audiovisivi”, está formada por 8 preguntas. Las cinco primeras constituyen unos ítems que se pueden valorar según una escala de tipo Likert de cuatro opciones (Fernández de Pinedo, 2004: 2-5), la cuales responden al grado de satisfacción: 0 = “per nulla”, 1 = “poco”, 2 = “abbastanza”, 3 = “molto”. La sexta y la séptima, en cambio, son preguntas de múltiple elección, mientras que la última es una pregunta abierta libre cuyo objetivo es recoger las opiniones de los estudiantes sobre el tema tratado. Las preguntas de la sección A han sido pensadas y formuladas con el fin de indagar las percepciones de los encuestados acerca de la utilización de los materiales audiovisuales, cuales películas y series televisivas, en los contextos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. En particular, se ha querido investigar:

- cuánto los materiales audiovisuales se utilizan en el aula de ELE;
- cuánto los estudiantes hacen uso de este tipo de recursos fuera del aula, en su tiempo libre;
- si los materiales audiovisuales, según los encuestados, representan una herramienta válida y efectiva para la mejora de los conocimientos y las competencias lingüísticas, y, en caso afirmativo, en qué consiste o a que se refiere dicha mejora.

La sección B, denominada “Spagnolo colloquiale e fraseologia”, se compone de 7 preguntas. Al igual que la sección precedente, las seis primeras constituyen unas preguntas de escala de Likert, mientras que la última es una pregunta abierta libre finalizada a dar espacio a las observaciones y consideraciones adicionales de los encuestados. Con las preguntas de la sección B se ha querido sondear las percepciones de los estudiantes acerca de la variedad coloquial del español, su fraseología, y el peso y la importancia que estas últimas tienen en el dominio de la lengua. Concretamente, se ha querido indagar:

- cuánto la variedad coloquial del español está presente en los contenidos de las clases de ELE (es decir, si está o no está presente en los contextos de enseñanza del español como lengua extranjera);

- cuánto los estudiantes consideran importante y necesario conocer la variedad coloquial de la lengua, su vocabulario y sus expresiones, para comprender, conversar e interactuar con los hablantes nativos.
- cuánto, según los encuestados, la fraseología española y el conocimiento de las unidades fraseológicas son relevantes en el dominio de la lengua.

Se llega entonces a la última sección del cuestionario, la sección C, titulada “Espressioni colloquiali”. Dicha sección está formada por 8 preguntas de múltiple elección a través de las cuales se ha querido verificar cuánto, efectivamente, los estudiantes entrevistados conocían las expresiones coloquiales empleadas habitualmente por los hablantes nativos en el día a día. El *corpus*, formado por ocho locuciones verbales coloquiales, se elaboró a partir del *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual (DiLEA)* de Penadés Martínez (2019). El diccionario recoge un amplio conjunto de locuciones verbales que pertenecen a la variedad del español hablado en España; se trata de locuciones de uso actual, del periodo comprendido entre los inicios del siglo XX y la actualidad. Las locuciones que forman parte del *DiLEA* han sido recopiladas de distintas fuentes lingüísticas y metalingüísticas:³⁶ las primeras están formadas por un conjunto de textos escritos y orales, mientras que las segundas corresponden a diccionarios generales de lengua y a diccionarios fraseológicos. Cada locución presente en el diccionario incluye diferentes informaciones: entre ellas, el lema o la forma de la locución, la categoría a la que pertenece la locución, la marcación diafásica, la frecuencia de uso, la combinatoria (es decir, los elementos con los que se combina mayoritariamente la locución), la definición, unos ejemplos, otras informaciones que incluyen datos adicionales que facilitan el uso de la locución, la formación (estos es, el fragmento de un texto que aporta datos sobre la formación de la locución, independientemente del grado de verosimilitudes de los datos) y, en fin, un *corpus* de ejemplos (campo que indica el origen de los ejemplos propuestos). En nuestro caso, las informaciones más relevantes para el propósito de la encuesta han sido la marcación diafásica y la frecuencia de uso; dichos elementos, en efecto, nos han permitido seleccionar las locuciones verbales pertenecientes al registro informal más frecuentemente empleadas en el habla cotidiana de los hablantes nativos.

³⁶ <http://www.diccionariodilea.es/fuentes>

Las ocho locuciones idiomáticas seleccionadas para el sondeo, además, aparecen en mayor o menor medida en los siguientes manuales: *Contrastes 1* (2004), *Frente a frente* (2005), *Frente a frente 2* (2007), *1.500 unidades fraseológicas españolas* (2014), *Manual práctico de usos de la fraseología española actual* (2012). Dichos manuales han sido realizados por Luque Toro y Medina Montero –a excepción del último que, en cambio, tiene como único editor Luque Toro– y consisten en unos libros de texto de lengua y cultura española creados específicamente para estudiantes de ELE itálicos.³⁷ Tal y como se aprecia en las secciones introductorias de los manuales, dependiendo de los niveles de competencia de los alumnos, se aconseja su uso en los contextos de enseñanza y aprendizaje del español de las escuelas superiores y de los cursos universitarios, lo que nos va a confirmar que las expresiones idiomáticas elegidas para nuestro sondeo sí que están presentes en los contenidos de los programas de enseñanza del español como lengua extranjera dirigidos a discentes de ELE italianos.

Después de la sección C, en la última página, el cuestionario se cierra con los obligados agradecimientos por la participación.

4.1.3. Suministración del cuestionario

Una vez terminada la redacción del cuestionario, en mayo de 2021 se llevó a cabo una pequeña simulación de la encuesta: tanto las preguntas relativas a las percepciones de los estudiantes como las destinadas a sondear el conocimiento de las unidades fraseológicas coloquiales, fueron sometidas a una prueba piloto por parte de cinco estudiantes universitarios especialistas en ELE del programa de máster en *Scienze del Linguaggio (SL)*. Después de este primer paso inicial, tras una revisión de las preguntas que contenía a la luz de las respuestas obtenidas, entre la primera y la segunda semana de junio del mismo año el cuestionario se difundió telemáticamente. Su distribución se produjo compartiendo vía email el enlace del *Formulario Google* expresamente creado entre todos los estudiantes del primero, segundo y tercer curso de *LCSL* y *MLC*. Los discentes que adhirieron a la encuesta fueron 198 en total, todos ellos hablantes nativos de italiano o usuarios de nivel avanzado de este idioma.

³⁷ Resulta preciso añadir que dichos libros de texto son conocidos y empleados –al menos en parte– por los estudiantes del programa de grado en *Mediazione linguistica e culturale* que hemos entrevistados.

4.2. Análisis y discusión de los resultados

En este párrafo se presentarán los datos procedentes de la encuesta, en que han participado 198 estudiantes enviando sus respuestas desde la primera hasta la segunda semana de junio de 2021. Los resultados serán comentados y representados gráficamente por medio de gráficos o cuadros recapitulativos elaborados en Excel.

4.2.1. Sección X: Datos personales

X1. Edad (it. *Età*)

Este campo preveía una respuesta abierta breve en que los encuestados tenían que indicar su edad. La edad de los estudiantes que adhirieron a la encuesta se coloca entre los 19 y los 45 años; no obstante, la edad media es 21 años.

X2. Género (it. *Genere*)

Este campo preveía elegir una sola respuesta entre M (“maschile”) y F (“femminile”). En el gráfico n. 2 quedan representados los dos géneros, pero con una mayoría de mujeres, las cuales, en efecto, representan el perfil principal de los programas de grado en lenguas y culturas extranjeras de la Universidad Ca’ Foscari de Venecia. En el sondeo, las alumnas tienen una representación de casi el 90% del número total de los encuestados.

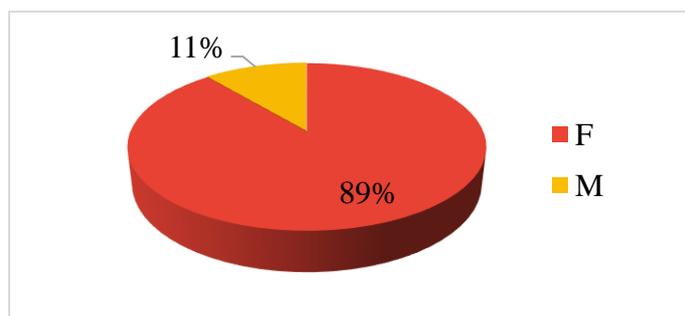


Gráfico 2. Pregunta X2

X3. Programa de grado frecuentado (it. *Corso di laurea frequentato*)

A esta pregunta los encuestados podían contestar seleccionando la respuesta “Lingue, civiltà e scienze del linguaggio” o bien “Mediazione lingüística e culturale”. De los 198 estudiantes que participaron en el sondeo, 143 pertenecen al curso en *LCSL*, mientras que 55 al curso en *MLC*. Los resultados, que se pueden apreciar en el gráfico n.3, representan fielmente la diferencia existente entre los dos cursos; de hecho, el programa de grado en

LCSL prevé tres clases de alumnos para cada año académico, mientras que MLC solo una –siendo, este último, un programa de grado al que puede acceder solo un número limitado de estudiantes.

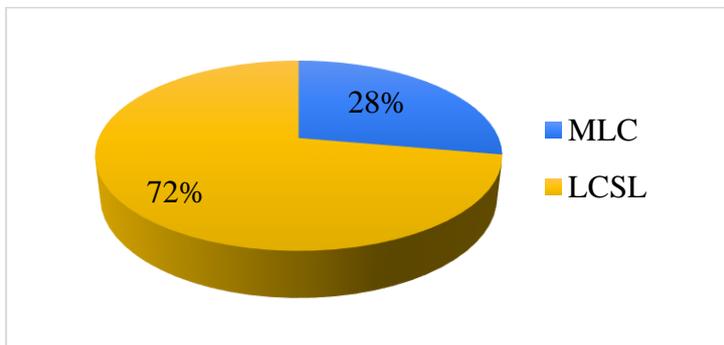


Gráfico 3. Pregunta X3

X4. Año del grado cursado (it. *Anno frequentato*)

Este campo preveía elegir una sola respuesta entre 1 (“primo anno”), 2 (“secondo anno”) y 3 (“terzo anno”). Como se ve en el gráfico n. 4, la participación de los alumnos está repartida de la siguiente forma: primer año 37%, segundo año 31% y tercer año 32%. Los porcentajes nos permiten afirmar que los estudiantes que adhirieron a la encuesta constituyen un muestreo representativo, ya que la participación entre alumnos del primero, segundo y tercer año ha sido bastante homogénea.

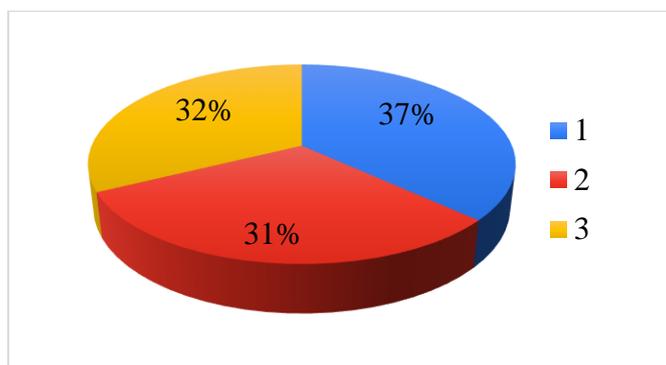


Gráfico 4. Pregunta X4

X5. *Da quanti anni studi spagnolo?*

Esta era una pregunta de respuesta abierta breve en la que se requería a los informantes indicar desde cuantos años llevaban estudiando español. Como los estudiantes respondieron al cuestionario a finales del año académico 2020/2021, en el recuento se ha considerado aquel año como un año de estudio. Los datos recogidos y expuestos en la

tabla n. 5 muestran como 53 de los alumnos que participaron a la encuesta llevan de uno a tres años estudiando español, 38 de cuatro a seis años, y 107 lo estudian desde hace siete años o más. Los resultados nos permiten suponer que la mayoría del muestreo está representado por estudiantes de ELE con un nivel de lengua intermedio/avanzado.³⁸

Anni di studio	Numero	%
1-3 anni	53	26,8%
4-6 anni	38	19,2%
≥ 7 anni	107	54,0%

Tabla 5. Pregunta X5

4.2.2. Sección A: Materiales audiovisuales

A1. *Penso che guardare film e serie tv in lingua originale migliori le conoscenze linguistiche e la competenza comunicativa in lingua straniera.*

A1	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Totale
Numero	0	2	51	145	198
%	0,0%	1,0%	25,8%	73,2%	100%

Tabla 6. Pregunta A1

Tal y como se aprecia en la tabla n. 6, casi tres cuartas partes de los encuestados cree que el visionado de películas y series televisivas en su versión original constituye un recurso valido para mejorar los conocimientos lingüísticos y la competencia comunicativa en lengua extranjera. En efecto, solo en 2 casos los estudiantes han elegido la respuesta n. 1 (“poco”) y en ningún caso la respuesta n. 0 (“per nulla”). Dichos resultados redundan en beneficio de la idea según la que los materiales audiovisuales auténticos representan una herramienta muy efectiva con vistas a la mejora de una lengua extranjera. Sería interesante indagar porque alrededor de un cuarto de los estudiantes entrevistados ha elegido la respuesta n. 2 (“abbastanza”); uno de los motivos podría ser que dichos estudiantes, en sus experiencias como alumnos de idiomas extranjeros, hayan utilizado

³⁸ Es importante señalar que la nuestra es una suposición indicativa, puesto que el número de años de estudio del idioma no tiene que ser necesariamente asociado a un determinado nivel de competencia lingüística; en efecto, esta última depende mucho de la carrera escolar de cada estudiante.

poco este tipo de materiales en aula o como herramientas para el autoaprendizaje fuera del aula, o, más bien, no lo hayan utilizado de forma efectiva.

A2. *Nel tempo libero guardo spesso film e serie tv spagnole in lingua originale.*

A2	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Totale
Numero	16	61	72	49	198
%	8,1%	30,8%	36,4%	24,7%	100%

Tabla 7. Pregunta A2

Con respecto a la visión de materiales audiovisuales fuera del aula, la mayoría de los estudiantes entrevistados afirma ver con bastante frecuencia películas y series televisivas españolas en su tiempo libre. Sin embargo, tal y como se aprecia en la tabla n. 7, el 30% de los encuestados declara que en el tiempo libre ve con poca frecuencia películas y series televisiva españolas en lengua original. Dichos resultados nos permiten deducir que, si bien a nivel teórico los informantes declaren estar de acuerdo con el hecho de que ver películas y series televisivas en lengua original lleve a una mejora de las competencias en lengua extranjera, en la realidad, ellos no utilizan con tanta frecuencia este tipo de materiales en su tiempo libre; o, nos viene a pensar, que a lo mejor los utilicen, pero que los vean en su lengua materna (el italiano), no considerando el potencial didáctico que comporta le visionado en lengua original. En este sentido, es posible que algunos estudiantes prefieran ver películas y series televisivas españolas en su lengua materna – esto es, dobladas en italiano– por el simple hecho de que no quieren esforzarse en entender los contenidos. A pesar de ello, si sumamos los porcentajes de las respuestas n. 2 (“abbastanza”) y n.3 (“molto”), resulta que más del 60% del total de los informantes ven bastante o mucho películas y series televisivas españolas en lengua original en su tiempo libre, lo que supone, de todas formas, un dato significativo para nuestra disertación.

A3. *Quando guardo film, serie tv o altri contenuti audiovisivi in lingua spagnola utilizzo i sottotitoli.*

A3	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Totale
Numero	35	42	64	57	198
%	17,7%	21,2%	32,3%	28,8%	100%

Tabla 8. Pregunta A3

Como es posible observar en la tabla n. 8, 35 informantes de un total de 198 no utilizan en absoluto los subtítulos cuando ven películas o series televisivas españolas en lengua original, 42 los utilizan poco, 64 bastante y 57 mucho. Aunque no hay una diferencia tan grande entre los cuatro porcentajes resultantes, es posible afirmar, de acuerdo con las respuestas de los estudiantes, que, en líneas generales, los discentes de ELE cuando ven materiales audiovisuales españoles en lengua original prefieren verlos con el apoyo de los subtítulos. Este dato, por lo tanto, comprueba que, para poder entender plenamente una película o serie televisiva española en lengua original, también estudiantes de una L1 tan afín al español como el italiano necesitan de un soporte textual. A este respecto, sería sumamente interesante conducir un sondeo de este tipo incluyendo también estudiantes de otras L1, para poder confrontar los datos y averiguar si los resultados coinciden o no. Además, habría sido útil para fines de investigación conocer de que natura son dichos subtítulos, esto es, si los estudiantes utilizan los subtítulos en L2 (en español) o en L1 (en italiano). Sin embargo, aun reconociendo nuestra falta a la hora de especificar el tipo de subtítulos empleados, nos parece posible establecer que la mayoría de los alumnos entrevistados ha experimentado en primera persona los beneficios de la incorporación de los subtítulos, puesto que más del 60% ha declarado utilizar bastante o mucho el soporte textual durante el visionado de películas, serie televisivas u otros tipos de materiales audiovisuales en lengua original. Otra cuestión muy interesante de profundizar sería porque los discentes utilizan los subtítulos, es decir, si lo utilizan porque tienen dificultad a nivel fónico, por la velocidad del habla, porque quieren ver la forma gráfica de lo que escuchan, etc.

A4. *Guardare film e serie tv spagnole mi ha permesso di imparare termini ed espressioni colloquiali.*

A4	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Totale
Numero	8	13	84	93	198
%	4,0%	6,6%	42,4%	47,0%	100%

Tabla 9. Pregunta A4

Este ítem representa uno de los puntos clave del cuestionario. De la tabla n. 9 se ve con absoluta claridad que los estudiantes encuestados, a través de la visión más o menos extendida de películas y serie televisivas españolas, han aprendido términos y expresiones coloquiales. En efecto, el 47% de ellos ha elegido la respuesta n. 3 (“molto”) y el 42% la respuesta n. 2 (“abbastanza”), lo que significa que casi el 90% del total de los sujetos entrevistados afirma que el mero hecho de ver películas y series televisivas españolas en lengua original le ha permitido aprender unidades léxicas y fraseológicas propias del español coloquial. Este resultado apoya nuestra tesis según la que los materiales audiovisuales auténticos constituyen unos materiales muy poderosos con vistas a la transmisión y la adquisición de los fenómenos del lenguaje coloquial.

A5. *Nella mia esperienza di studente di spagnolo come lingua straniera, i materiali audiovisivi sono spesso utilizzati nelle lezioni di lingua.*

A5	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Totale
Numero	11	76	87	24	198
%	5,6%	38,4%	43,9%	12,1%	100%

Tabla 10. Pregunta A5

Tal y como se aprecia en la tabla n. 10, 87 informantes afirman que, en sus experiencias como alumnos de ELE, los materiales audiovisuales son utilizados con bastante frecuencia en las clases de idioma; 76 estudiantes, en cambio, declaran que son utilizados poco. Lo que nos sorprende es que, en la era digital en la que vivimos hoy en día, casi el 6% de los encuestados haya seleccionado la respuesta n. 0 (“per nulla”). En definitiva, los resultados obtenidos sugieren que, en general, en los contextos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera los materiales audiovisuales sí que se

utilizan, pero con un cierto grado de moderación. Evidentemente, hay casos en los que los profesores no consideran dichos materiales como imprescindibles para el desarrollo de la competencia lingüística de sus alumnos, o más bien no suelen emplearlos en clase por falta de conocimiento sobre cómo utilizarlos.

A6. Pensi che i materiali audiovisivi siano uno strumento di apprendimento linguistico efficace?

Esta era una pregunta de elección única entre sí y no. El 99% de los estudiantes entrevistados ha respondido de manera afirmativa; lo que significa que prácticamente la totalidad del muestreo piensa que los materiales audiovisuales son un recurso válido para el aprendizaje del idioma extranjero.³⁹

A6.1. Se sì, per quali motivi?

Si la respuesta a la pregunta A6 era afirmativa, con esta segunda pregunta se requería a los encuestados indicar uno o más motivos por los cuales ellos piensan que los materiales audiovisuales constituyen unas herramientas eficaces para aprender y mejorar la lengua. El encuestado había que elegir, entre un listado de razones, la o las más acertadas al propio caso y, eventualmente, añadir otras. Las posibles respuestas eran:

- Mi permette di acquisire un accento più simile a quello dei parlanti madrelingua.
- Mi fa capire come parlano realmente gli spagnoli nella vita di tutti i giorni.
- Arricchisce il mio repertorio lessicale.
- Mi permette di conoscere aspetti sociali e culturali della vita degli spagnoli.
- Mi aiuta ad acquisire forme ed usi dello spagnolo colloquiale.
- Altro

Como se ve en el gráfico n.11, todas las posibles motivaciones que hemos propuestos han sido ampliamente compartidas y seleccionadas por los estudiantes.

³⁹ A la luz de este resultado, nos parece importante recordar que, a veces, los informantes eligen la respuesta mayormente correcta desde el punto de vista “político”, es decir, la respuesta que el suministrador espera leer. A este respecto, señalamos que en la interpretación de los datos siempre hemos tenido en cuenta la posibilidad de este fenómeno.

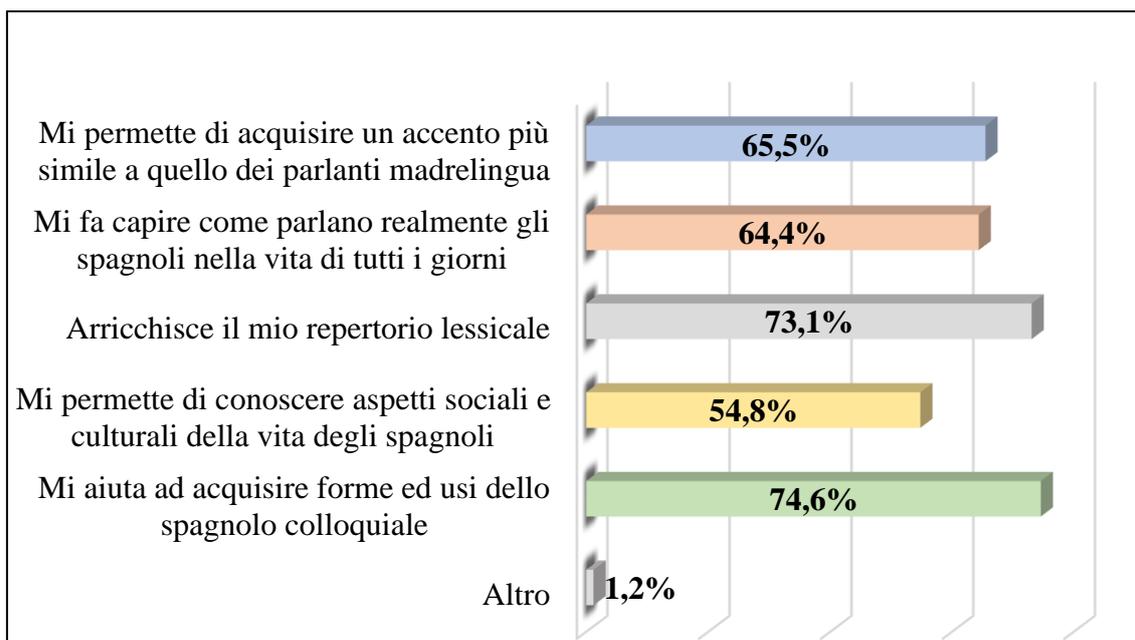


Gráfico 11. Pregunta A6.1

Entre todas, la que ha sido mayormente indicada es la última (“Mi aiuta ad acquisire forme ed usi dello spagnolo colloquiale”); este dato representa un resultado muy significativo con respecto al propósito del presente trabajo, ya que uno de los objetivos de este proyecto es demostrar la eficacia de los materiales audiovisuales auténticos en la transmisión y la adquisición de los usos y las expresiones propios del español coloquial. Este resultando también podría poner de relieve una posible falta de atención con respecto a la variedad coloquial de la lengua por parte de los profesores y o de los programas de ELE. La segunda motivación más seleccionada ha sido la tercera (“Arricchisce il mio repertorio lessicale”), aspecto, este, ampliamente verificado por los distintos estudios expuestos en el Capítulo 3. Como tercera motivación más seleccionada tenemos la relacionada con la adquisición de las entonaciones propias de los hablantes nativos (“Mi permette di acquisire un accento più simile a quello dei parlanti madrelingua”), seguida por el entender como hablan realmente los nativos en el día a día (“Mi fa capire come parlano realmente gli spagnoli nella vita di tutti i giorni”) y el tener la posibilidad de conocer los aspectos socioculturales relacionados con la lengua (“Mi permette di consocere aspetti sociali e culturali della vita degli spagnoli”). El resultado relacionado con esta última motivación –la cual ha obtenido el menor grado de elección por parte de los encuestados– resulta ser comprensible y verídico; en efecto, no todas las películas y series televisivas españolas incluyen elementos culturales o típicos de la sociedad

española, o, más bien, no lo presentan de manera explícita o tan evidente. Además, otra motivación podría ser que muchos estudiantes no se centren tanto en los aspectos socioculturales, sino mayormente en los relativos a lengua en sí.

La semejanza entre los porcentajes de la tercera y quinta opción –respectivamente “Arricchisce il mio repertorio lessicale” y “Mi aiuta ad acquisire forme ed usi dello spagnolo colloquiale”– parecen indicar que el enriquecimiento del vocabulario en lengua española podría referirse sobre todo al registro coloquial.

Por lo que respecta a la opción “Altro”, se presentan a continuación las afirmaciones añadidas por los entrevistados:

- “Migliora la comprensione auditiva”;
- “Mi permette di imparare la sintassi e il lessico della lingua in modo “passivo” e più leggero e divertente che a lezione”.

A7. Vuoi dirci qualcos'altro sui materiali audiovisivi o vuoi commentare qualche domanda di questa sezione?

Esta pregunta preveía una respuesta abierta facultativa y ha sido pensada con el objetivo de recoger observaciones y consideraciones adicionales sobre el tema tratado. A seguir reportamos los comentarios de los cuatro estudiantes que ha respondido, algunos de ellos, en nuestra opinión, realmente interesantes:

- “L'apprendimento di una lingua tramite serie tv, film o materiali audiovisivi è indispensabile soprattutto per una lingua come lo spagnolo che è parlata in diverse realtà e con varie varianti. Per esempio nella domanda dei sottotitoli, io li metto solo quando guardo serie o film messicani, perché ho problemi con la variante messicana. Per le altre non metto mai sottotitoli. Quindi secondo me tutto ciò ti permette di "farti l'orecchio" con diverse varianti”;
- “Penso che possano essere utili come integrazione per un linguaggio colloquiale per niente formale”;
- “Penso sia essenziale anche per l'apprendimento della grammatica, su cui si basa molto il sistema educativo italiano. Attraverso l'ascolto vengono assimilate strutture grammaticali difficili da spiegare e comprendere solo attraverso spiegazioni teoriche. Credo dunque che sia il miglior modo –e anche il più semplice– per apprendere la lingua correttamente”;

- “A3. Quando guardo film, serie tv o altri contenuti audiovisivi in lingua spagnola utilizzo i sottotitoli in lingua spagnola”.

Con respecto a esta última afirmación,⁴⁰ resulta preciso señalar que el/la estudiante en cuestión ha captado nuestra falta en la formulación de la pregunta A3 y, en este espacio dedicado a los comentarios libres, nos ha indicado el tipo de subtítulos que utiliza, en su caso, los subtítulos en L2 (en español). También el/la autor/a del primer comentario⁴¹ nos proporciona informaciones personales acerca del empleo de los subtítulos durante el visionado de materiales audiovisuales auténticos: él/ella afirma que cuando ve películas o series televisivas de habla hispana, pone los subtítulos solo cuando la variante hablada por los personajes es la mejicana; el/la estudiante explica que solamente con dicha variante diatópica experimenta dificultades de comprensión auditiva, y, en este sentido, el soporte textual de los subtítulos la ayudan a contrastar dicha dificultad.

4.2.3. Sección B: Español coloquial y fraseología

B1. Penso che conoscere la varietà colloquiale dello spagnolo sia necessario per avere un dominio completo della lingua.

Este ítem apunta a indagar el grado de importancia que los alumnos de ELE atribuyen a la variedad coloquial dentro de su aprendizaje integral de la lengua. Tal y como se aprecia en la tabla n. 12, 131 estudiantes también quien ha seleccionado la respuesta n. 0 (“per nulla”) y n. 1 (“poco”); este dato demuestra que para un pequeño porcentaje de los estudiantes de ELE entrevistados no es importante tener una competencia en el registro coloquial de la lengua. A este dato se debe añadir el 28,8% de los que han seleccionado la respuesta n. 2 (“abbastanza”).

⁴⁰ “A3. Quando guardo film, serie tv o altri contenuti audiovisivi in lingua spagnola utilizzo i sottotitoli in lingua spagnola”.

⁴¹ “L’apprendimento di una lingua tramite serie tv, film o materiali audiovisivi è indispensabile soprattutto per una lingua come lo spagnolo che è parlata in diverse realtà e con varie varianti. Per esempio nella domanda dei sottotitoli, io li metto solo quando guardo serie o film messicani, perché ho problemi con la variante messicana. Per le altre non metto mai sottotitoli. Quindi secondo me tutto ciò ti permette di "farti l'orecchio" con diverse varianti”.

B1	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Totale
Numero	2	8	57	131	198
%	1,0%	4,0%	28,8%	66,2%	100%

Tabla 12. Pregunta B1

Los resultados de la pregunta B1 están confirmados por las respuestas obtenidas de las preguntas B2 y B3, las cuales han sido formuladas para sondear cuánto los estudiantes de ELE consideran fundamental conocer y saber emplear términos, usos y expresiones coloquiales para comprender, conversar y socializar con los hablantes nativos.

B2. Conoscere termini, usi ed espressioni colloquiali è fondamentale per comprendere conversazioni tra parlanti madrelingua e comunicare con loro.

B2	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Totale
Numero	0	6	68	124	198
%	0,0%	3,0%	34,3%	62,6%	100%

Tabla 13. Pregunta B2

B3. Conoscere e saper parlare lo spagnolo colloquiale mi aiuta a socializzare con i parlanti madrelingua.

B3	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Totale
Numero	2	11	67	118	198
%	1,0%	5,6%	33,8%	59,6%	100%

Tabla 14. Pregunta B3

Como es posible observar en la tabla n. 13 y n. 14, los porcentajes más altos son relativos a la respuesta n. 3 (“molto”); esto significa que la mayoría de los estudiantes encuestados está muy de acuerdo con el hecho de que conocer la variedad coloquial del español, sus términos específicos y sus expresiones típicas, es de suma importancia para comprender y comunicar con los hablantes nativos, amén de permitirles socializar e interactuar con ellos. Cabe precisar que, por lo que respecta a la pregunta B2, solo en 6 casos los encuestados han elegido la respuesta n. 1 (“poco”) y en ningún caso la respuesta n. 0 (“per nulla”); asimismo, en la pregunta B3 solo en muy pocos casos los estudiantes han

seleccionado la respuesta n. 0 y n. 1. Dichos resultados nos confirman que los estudiantes de ELE perciben como importante conocer la variedad coloquial de la lengua española, para alcanzar un nivel de lengua avanzado que les permita dialogar con y como los nativos.

B4. Nella mia esperienza di studente di spagnolo come lingua straniera, la varietà colloquiale è presente nelle lezioni di lingua.

B4	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Totale
Numero	10	91	83	14	198
%	5,1%	46,0%	41,9%	7,1%	100%

Tabla 15. Pregunta B4

Tal y como se aprecia en la tabla n. 15, la mayoría de los encuestados declara que, en sus experiencias como estudiantes de ELE, la variedad coloquial del español está poco presente en los contenidos de las clases de idioma. Los resultados obtenidos de la pregunta B4, por lo tanto, revelan que en los contextos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera la variedad coloquial no se trabaja tan frecuentemente. Dichos resultados nos hacen pensar que, probablemente, las respuestas nn. 0 (“per nulla”) y 1 (“poco”) elegidas por los informantes en las precedentes preguntas B1, B2 y B3 podrían interpretarse a la luz de una escasa conciencia por parte de algunos estudiantes con respecto a que es el español coloquial, debida, precisamente, a una falta de conocimientos sobre dicha variedad adquiridos a lo largo de su carrera escolar. Por el contrario, los 97 informantes que declaran haber estudiado bastante o mucho la variedad coloquial en las clases de ELE, parecen ser más conscientes de la importancia que dicha variedad posee en el desarrollo de la lengua.

B5. Credo che la fraseologia spagnola abbia un peso rilevante nella conoscenza della lingua.

B5	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Totale
Numero	0	19	112	57	198
%	0.0%	9,6%	61,6%	28,8%	100%

Tabla 16. Pregunta B5

Este ítem ha sido formulado con el objetivo de indagar el grado de importancia que le dan los estudiantes de ELE a la fraseología española.⁴² Los resultados obtenidos demuestran que más del 60% de los sujetos entrevistados cree que la fraseología tiene un peso bastante relevante en el dominio de la lengua, frente a casi el 30% que, en cambio, le asigna un peso muy relevante. Es posible afirmar, por lo tanto, que, en términos generales, los discentes de ELE perciben como importante el conocimiento de las unidades fraseológicas en el dominio de la lengua.

B6. Ho una buona conoscenza delle unità fraseologiche colloquiali più usate.

Dicha pregunta apunta a sondear la percepción de los estudiantes entrevistados acerca de su conocimiento de las unidades fraseológicas españolas más empeladas en el habla coloquial. Tal y como se aprecia en la tabla n. 17, casi el 40% de los informantes ha elegido la respuesta n. 1 (“poco”), mientras que el 50% la respuesta n. 2 (“abbastanza”). Estos datos nos muestran como casi el total del muestreo declara conocer bastante o poco las expresiones coloquiales de la lengua española.

B6	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Totale
Numero	8	79	99	12	198
%	4,0%	39,9%	50,0%	6,1%	100%

Tabla 17. Pregunta B6

B7. Vuoi dirci qualcos'altro sulla varietà colloquiale dello spagnolo o vuoi commentare qualche domanda di questa sezione?

Esta pregunta, la cual preveía una respuesta abierta libre, ha sido pensada con el objetivo de dejar espacio a comentarios adicionales sobre el tema tratado que los encuestados podían querer expresar. A continuación, vamos a reportar algunos de ellos:

- “Credo sia abbastanza importante conoscere la varietà colloquiale principalmente per quanto riguarda il mio personale obbiettivo conversazionale in spagnolo. Tuttavia non ritengo sia vitale, è un livello extra, ma che sicuramente aiuta di gran lunga nell'apprendimento generale della lingua”;

⁴² Cabe precisar que una falta de conocimiento sobre que es la fraseología española por parte de los estudiantes entrevistados podría haber influido en sus respuestas.

- “Spesso studiando spagnolo a scuola o all'università si tende a tralasciare lessico e argomenti anche di attualità che vivendo all'estero anche per brevi periodi possono essere molto utili per integrarsi, preferendo affrontare tematiche che si possono essere importanti, ma che appunto andrebbero integrate. In questo modo ci si può trovare anche in difficoltà non solo a livello comunicativo ma anche sotto altri punti di vista”;
- “Ritengo che sia fondamentale avere un'ottima base della lingua spagnola standard perché solo così ci si potrà arricchire attraverso le varietà colloquiali imparando, soprattutto, a non incorrere in errore a livello scritto”;
- “Credo che la varietà colloquiale sia una parte molto importante nell'apprendimento di qualsiasi lingua ma spesso erroneamente considerata di “serie B””.

4.2.4. Sección C: Expresiones coloquiales

Las preguntas de la sección C equivalen a las 8 expresiones coloquiales elegidas para el presente sondeo y apuntan a indagar el conocimiento de los estudiantes entrevistados acerca de las unidades fraseológicas del español coloquial. Cada expresión requiere que el alumno indique, entre un listado de tres opciones posibles, el significado correcto de la expresión en cuestión. Se ha querido añadir una cuarta opción, denominada “Non so rispondere”, para dejar la posibilidad a los encuestados que no conocieran el significado de la expresión de poderlo explicitar, evitando, así, que estos escogiesen al azar la respuesta. La tabla n. 18 nos muestra el número, con relativo porcentaje, de los estudiantes que han seleccionado, respectivamente:

- la respuesta correcta (“Risp. corretta”);
- una de las dos repuestas incorrectas (“Risp. incorretta”);
- la opción de no saber responder (“Non so risp.”).

Espressioni colloquiali	Risp. corretta		Risp. incorretta		Non so risp.	
1. Tomar el pelo	171	86,4%	8	4,0%	19	9,6%
2. Echar una mano	183	92,4%	7	3,5%	8	4,0%
3. Ser la leche	91	46,0%	55	27,8%	52	26,3%
4. Hincar los codos	105	53,0%	30	15,2%	63	31,8%
5. No pegar ojo	163	82,3%	11	5,6%	24	12,1%
6. Estar de coña	87	43,9%	50	25,3%	61	30,8%
7. Comerse el coco	122	61,6%	11	5,6%	65	32,8%
8. Írsele a alguien la olla	80	40,4%	16	8,1%	102	51,5%

Tabla 18. Preguntas Sección C

Como es posible observar en la tabla n. 18, por un lado, las expresiones más conocidas por los estudiantes encuestados han sido, en el orden, “echar una mano”, “tomar el pelo” y “no pegar ojo”. Estas últimas, en efecto, representan las unidades fraseológicas de nuestro *corpus* que por primeras se introducen en los contextos de aprendizaje del español como lengua extranjera. Además, por lo que respecta a las expresiones “echar una mano” y “no pegar ojo”, en la selección del significado correcto podría haber influido también la coincidencia de las imágenes evocadas por las locuciones en ambos idiomas; por ejemplo, sabiendo que en italiano la expresión “non chiudere occhio” significa no dormir, el estudiante podría haber asociado el significado de la expresión en su lengua materna al significado de la expresión española, la cual, tanto desde un punto de vista estructural como lexical, se parece muchísimo a la expresión italiana. Por otro lado, los datos nos muestran que las locuciones coloquiales menos conocidas por los sujetos entrevistados han sido, en el orden, “írsele a alguien la olla”, “estar de coña” y “ser la leche”; la cuales, de hecho, representan las unidades fraseológicas de nuestro *corpus* más difíciles de aprender para un hablante no nativo.

Del total de los estudiantes entrevistados, hemos querido investigar las características y algunos detalles de aquellos que respondieron correctamente a todas las preguntas de la sección C. Los sujetos que eligieron el significado correcto de todas las ocho expresiones coloquiales fueron 31.

En primer lugar, era interesante investigar cuánto años llevaban estudiando español, para verificar si y cuánto los años de estudio de la lengua influyen en el dominio de las expresiones coloquiales. Los datos expuestos en la tabla n. 19 muestran como la mayoría de ellos llevaban estudiando español desde hace siete o más de siete años, lo que demuestra que, en términos generales, existe una correlación entre el periodo de estudio de la lengua y el conocimiento de las expresiones idiomáticas.

Anni di studio	N° studenti che hanno risposto correttamente a tutte le domande della sezione C
1-3 anni	5
4-6 anni	8
≥ 7 anni	18
Totale	31

Tabla 19. Comparación con X5

En segundo lugar, se ha querido indagar qué respondieron estos 31 sujetos a la pregunta A2 “Nel tempo libero guardo spesso film e serie tv spagnole in lingua originale”. La tabla n. 20 nos muestra con absoluta claridad que casi la totalidad de los estudiantes que han seleccionado correctamente el significado de todas las expresiones coloquiales de la sección C declaran ver con mucha frecuencia películas y series televisivas españolas en el tiempo libre. Está claro que este dato no puede demostrar que dichos estudiantes conocen las unidades fraseológicas propuestas en el sondeo porque ven con frecuencia películas y series televisiva españolas en su tiempo libre; no obstante, los resultados extraídos de esta comparación nos permiten sugerir que hay una correspondencia entre el hecho de ver de manera constante materiales audiovisuales auténticos en lengua original y el conocimiento de los usos y las expresiones propias del lenguaje coloquial.

A2	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Totale
Numero	0	0	6	25	31
%	0,0%	0,0%	19,4%	80,6%	100%

Tabla 20. Comparación con A2

Asimismo, había que indagar que respondieron estos 31 estudiantes a la pregunta B6 “Ho una buona conoscenza delle unità fraseologiche colloquiali più usate”, para comprobar si sus percepciones acerca del conocimiento de las unidades fraseológicas más

empleadas en el habla coloquial eran verídicas o menos. Los datos expuestos en la tabla n. 21 nos muestran que la mayoría de los alumnos eligieron la respuesta n. 2 (“abbastanza”), lo que supone una subestimación de dichos estudiantes en relación con sus capacidades reales. No sorprende, en efecto, que quienes tienen óptimos conocimientos tiendan a subestimarse o a ser más críticos con ellos mismo, mientras que quienes saben poco a pensar que saben; estos datos lo confirman.

B6	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto	Totale
Numero	0	5	20	6	31
%	0,0%	16,1%	64,5%	19,4%	100%

Tabla 21. Comparación con B6

4.2.5. A modo de balance

El análisis ilustrado contribuye a arrojar luz sobre las percepciones de los discentes de ELE acerca de la de la variedad coloquial de la lengua española y su fraseología, así como el uso de los materiales audiovisuales en los contextos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. En cuanto a la indagación realizada, es posible afirmar que, en términos generales, los estudiantes de ELE consideran como fundamental el conocimiento de la variedad coloquial para poseer un dominio completo de la lengua; en concreto, ellos atribuyen mucha importancia al hecho de conocer, y saber emplear correctamente, términos, usos y expresiones coloquiales para conversar con y como los hablantes nativos. Además, los datos extraídos de la encuesta confirman las observaciones delineadas en los estudios recientes sobre el uso didáctico de los materiales audiovisuales auténticos y su correlación con la mejora de las competencias lingüísticas y extralingüísticas en los discentes. En efecto, los resultados obtenidos de las respuestas de los estudiantes encuestados redundan en beneficio de la idea según la que la visión extensiva de películas y series televisas en lengua original constituye un recurso muy efectivo con vistas a la mejora de la competencia léxica, fonológica y sociolingüística, amén de permitir la adquisición de los fenómenos del lenguaje coloquial. Los sujetos entrevistados, de hecho, declaran que, en sus propias experiencias, la visión de películas y series televisivas españolas les ha permitido: aprender usos y expresiones del lenguaje coloquial, enriquecer el repertorio léxico, adquirir una prosodia más parecida a la de los

hablantes nativos, entender como hablan e interactúan realmente los españoles en el día a día, conocer aspectos socioculturales relacionados con la lengua.

En conclusión, nos parece posible establecer que los discentes de ELE perciben como importante conocer la variedad coloquial del español y sus expresiones típicas, y, además, consideran los materiales audiovisuales auténticos –cuales películas y series televisivas– como herramientas de real eficacia para aprender dicha variedad.

4.3. Decálogo para el uso de los materiales audiovisuales en la clase de ELE

A la luz de los contenidos tratados en los capítulos 1, 2 y 3, y de los datos resultantes de la encuesta que se ha presentado en el presente capítulo, es posible extraer unas conclusiones muy claras:

- la inclusión de la variedad coloquial es algo necesario en los contextos de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera; además, los discentes se muestran de acuerdo con dicha afirmación, declarando que el conocimiento de tal variedad es imprescindible para alcanzar un nivel de lengua que les consienta conversar con y como los hablantes nativos, amén de permitirles socializar e interactuar con ellos;
- la fraseología tiene que ser una parte integral de la formación lingüística de los discentes que estudian español como lengua extranjera; tal conclusión está confirmada por los mismos estudiantes, los cuales afirman que el conocimiento de las expresiones idiomáticas tiene un peso muy relevante en el dominio de la lengua.
- los materiales audiovisuales auténticos constituyen unas herramientas muy válidas y efectivas con vistas a la transmisión y el aprendizaje del lenguaje coloquial; en efecto, los estudiantes encuestados declaran que, en su propia experiencia, la visión de películas y series televisivas españolas en lengua original les ha permitido adquirir términos, expresiones y usos propios del español coloquial.

Habida cuenta de las conclusiones antes mencionadas, y considerado el hecho de que los alumnos de hoy, nativos digitales, se muestran propensos y aficionados a la utilización de los materiales audiovisuales, proponemos el empleo de dichos materiales en el aula de ELE para introducir y trabajar la variedad coloquial de la lengua y su fraseología.

Estamos plenamente conscientes de que entre una propuesta “teórica” y la aplicación didáctica en clase hay un mundo, por esta misma razón hemos decidido formular un decálogo que concretice un poco más nuestra propuesta, y que constituya un punto de partida para una mayor inclusión del material audiovisual en la clase de ELE.

Queremos hacer hincapié en que la creación de este decálogo no tiene la intención, ni mucho menos la pretensión, de realizar una teoría universal con respecto a la utilización de los materiales audiovisuales para la enseñanza del español coloquial y su componente fraseológica, sino simplemente quiere ofrecer unas indicaciones y pautas generales para los docentes de ELE que se atreven a emplear este tipo de materiales en sus clases. Precisamente, la idea es recoger en diez puntos diez directrices que arrojen un poco de luz sobre la explotación didáctica de los materiales audiovisuales auténticos para la enseñanza del lenguaje coloquial y guíen los docentes hacia un uso correcto y efectivo de dichos materiales.

En la página a continuación presentamos los diez puntos que componen el decálogo, recordando que, en la práctica, todo tiene que ser adaptado al nivel de lengua de los alumnos, a sus conocimientos y competencias lingüísticas adquiridas, a las características y necesidades que los distinguen, a las finalidades didácticas preestablecidas, y al tiempo y a los medios a disposición.⁴³

⁴³ “Ogni scelta didattica deve essere regolata in base ai destinatari, al loro livello linguistico, ai loro bisogni, ai loro obiettivi e ai loro prerequisiti. Trascurare questo dettaglio significa mancare l’obiettivo principale della didattizzazione.” (Cucinotta, 2020: 10)

DECÁLOGO

- 1) Seleccionar un material audiovisual que sea auténtico y actual, y que contenga abundantes muestras del lenguaje coloquial.
- 2) Asegurarse de que el material tenga la posibilidad de añadir subtítulos o presente una transcripción escrita de los diálogos; en el caso de que no los incluya, proveer a realizar un soporte textual.
- 3) Antes de presentar el material audiovisual al alumnado, hacer una breve introducción sobre la variedad coloquial de la lengua española (qué es, en qué situaciones suele emplearse, cuáles son sus principales rasgos distintivos). Conocer el tema sobre el que se trabajará facilita una mejor comprensión y aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos.
- 4) Dividir las actividades con las que se quiere explotar el material audiovisual en: actividades antes del visionado, actividades durante el visionado y actividades después del visionado.
- 5) Asegurarse de que, en el trabajo en clase, los alumnos no se reduzcan al mero papel de espectadores pasivos, sino que se conviertan en participantes activos del proceso de aprendizaje; a este propósito: crear actividades que susciten el interés de los estudiantes, que soliciten en todo momento su atención, y que fomenten y estimulen su cooperación activa.
- 6) Realizar actividades que hagan reflexionar los discentes sobre los fenómenos fónicos coloquiales que escuchan a lo largo del visionado.
- 7) Planificar ejercicios que favorezcan el trabajo y aprendizaje de los conectores pragmáticos y de las estrategias morfosintácticas empleadas con frecuencia en la conversación coloquial.
- 8) Proponer tareas específicas destinadas a la adquisición de las unidades léxicas y fraseológicas típicas del español coloquial.
- 9) A la hora de trabajar las expresiones coloquiales, preferir y valorar el aprendizaje en contexto a través de ejercicios que lleven a su producción; de esta forma se sobrepasa el nivel de conocimiento puramente receptivo de la expresión y se favorece su empleo en contextos de uso reales.
- 10) Concluir la clase con una fase de síntesis en que los alumnos puedan fijar los nuevos elementos estudiados y el docente verificar que ellos los hayan aprendidos y asimilados correctamente.

CONCLUSIÓN

El presente trabajo de fin de máster se coloca en el ámbito de la variedad coloquial de la lengua española, su fraseología, y el uso de los materiales audiovisuales para la enseñanza de estas últimas en los contextos de aprendizaje del español como lengua extranjera. El objetivo final del trabajo ha sido, precisamente, proponer la utilización de materiales audiovisuales auténticos, cuales películas y series televisivas españolas, como herramientas didácticas para introducir y trabajar, en la clase de ELE, el lenguaje coloquial y las expresiones idiomáticas propias de esta modalidad de uso de la lengua.

Para llegar a esta proposición ha sido necesario, ante todo, estudiar detenidamente los tres núcleos objeto de análisis de nuestro trabajo, esto es: el español coloquial, las unidades fraseológicas coloquiales, y el papel de los materiales audiovisuales en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera. Debido a ello, los primeros tres capítulos se han centrado en un estudio teórico finalizado a describir y analizar los tres núcleos antes mencionados.

En concreto, en el primer capítulo hemos definido el concepto de “español coloquial”, es decir, la variedad diafásica o registro de la lengua española que puede manifestarse a través del canal oral y escrito (aunque con mayor frecuencia mediante el primero), y en diferentes tipos de discurso, si bien la conversación representa la manifestación discursiva más típica y más auténtica de esta modalidad de uso de la lengua (razón por la cual nuestro trabajo se ha centrado principalmente en el estudio del español coloquial conversacional).

En este capítulo, además, hemos llevado a cabo unas aclaraciones terminológicas para trazar unos límites claros entre el término “coloquial” y otras voces que, muy habitualmente, se utilizan inadecuadamente de modo indistinto para hacer referencia al mismo concepto; es el caso de términos como “familiar”, “vulgar”, “popular”, “oral”, etc., los cuales, en realidad, designan realidades diferentes.

Sucesivamente, se han investigado las características de las situaciones que favorecen el empleo del registro coloquial, descubriendo que los rasgos definatorios que identifican dichas situaciones son: la relación social o funcional de igualdad entre los interlocutores, la proximidad entre ellos (saberes, experiencias y contextos compartidos), la relación de cotidianidad de los participantes con el marco espacial en el que tiene lugar

la interacción, la cotidianidad temática de la conversación (hablar sobre temas de la vida cotidiana, no especializados), la ausencia de planificación del discurso, el fin interpersonal de la interacción y el tono informal.

Asimismo, hemos indagado sobre los elementos lingüísticos a través de los cuales se manifiesta y concretiza dicha variedad, focalizándonos en la descripción de las constantes fónicas, morfosintácticas y léxico-semánticas más destacadas, que, en suma, constituyen la “gramática” del español coloquial, y, más en concreto, de la conversación coloquial.

El primer capítulo se cierra con un apartado dedicado a la enseñanza del español coloquial en la clase de ELE; hemos querido profundizar en el tema para destacar y analizar la importancia del aprendizaje de esta variedad de la lengua para los discentes de español como lengua extranjera. A este propósito, hemos establecido que el español coloquial no es una variedad arbitraria de la lengua, sino la variedad que los hablantes nativos emplean con más frecuencia en su vida diaria; este aspecto, pues, puede ocasionar problemas en los estudiantes de ELE que, tras años de estudio formal de la lengua, llegan a un país de habla hispana y, al escuchar conversaciones entre nativos, se dan cuenta de que no entienden gran parte de estas o que la lengua con la que se enfrentan no es la misma de la que habían estudiado en clase, o, más bien, al expresarse con un lenguaje rígido y antinatural en contextos informales producen desajustes de registro. En dichos desajustes, lo que falla no suele ser la competencia lingüística, sino la pragmática, la sociolingüística y la intercultural, con lo cual el entendimiento entre hablantes de diferentes lenguas y culturas se dificulta y se distancia. Es precisamente por las razones expuestas anteriormente que consideramos de absoluta importancia la inclusión de la variedad coloquial en los programas de enseñanza del español como lengua extranjera.

Para fomentar la incorporación del español coloquial en las clases de ELE, y dar un paso adelante en nuestra reflexión, hemos aclarado qué tipo de español coloquial debe enseñarse, en qué niveles y cómo enseñarlo. Tras una exploración de los estudios existentes en el ámbito y de las indicaciones del MCER y PCIC, hemos averiguado que:

- en cuanto al tipo de español coloquial ha de enseñarse en la clase de ELE, siempre debe priorizarse el de la zona en la que se está desarrollando el curso o, en su defecto, el que domine el profesor;
- por lo que respecta al cuándo, los niveles de aprendizaje en que resulta conveniente introducir el español coloquial son los intermedios (B1 y B2).

No obstante, si las características de los estudiantes lo permiten, se recomienda introducir algunos aspectos coloquiales incluso en niveles anteriores al B1; así se puede hacer por ejemplo en aquellos grupos de discentes que se encuentran en un país de habla hispana o que quieren establecerse en él (puesto que si no consiguen aprender los aspectos básicos del lenguaje con el que se expresan cotidianamente los nativos tendrán dificultades en comunicar y relacionarse con ellos y, por ende, integrarse en la vida sociocultural de esa comunidad), o en aquellos grupos de estudiantes de lengua materna afín al español, como, por ejemplo, el italiano (donde la proximidad entre L1 y L2 facilita la comprensión y contextualización de los aspectos que caracterizan el lenguaje coloquial).

- por lo que atañe al cómo, en última instancia, si bien existen diferentes propuestas sobre que metodología y recursos emplear para enseñar el español coloquial, nosotros abogamos por la utilización de los materiales audiovisuales auténticos, por sus características y las múltiples ventajas que estos materiales brindan en la trasmisión del lenguaje coloquial.

Ahora bien, del amplio fenómeno que es el español coloquial, hemos querido enfocarnos en uno de sus componentes, esto es, su fraseología, por ser, a nuestro modo de ver, un aspecto imprescindible en el proceso de aprendizaje de la lengua española, y, dentro de ella, de su variedad coloquial. A este propósito, el segundo capítulo del presente trabajo se ha centrado específicamente en estudiar las unidades fraseológicas coloquiales.

Para llegar a definir las unidades fraseológicas de nuestro interés, hemos tenido que establecer, a través de una aproximación teórica a la fraseología española, que se entiende por unidad fraseológica. Compartiendo y respaldando las teorías de Ruiz Gurillo (1997) y García-Page (2008), hemos abogado por una concepción “estrecha” de la fraseología, es decir, una concepción que considera como verdadero núcleo y legítimo objeto de estudio de la fraseología española la locución. Hemos definido entonces lo que se entiende por locución: una combinación fija de palabras que a nivel funcional coincide con los límites de la palabra o del sintagma y que se caracteriza –y distingue de las demás combinaciones fijas de la lengua española– por su alto grado de fijación e idiomática. Dichos rasgos hacen que las locuciones equivalgan a estructuras lingüísticas sintáctica y

semánticamente estables, por supuesto, fijas, y con un significado idiomático que no es descifrable a partir de la suma de los significados de sus constituyentes.

Tras una aclaración terminológica, hemos analizado las clasificaciones en que los distintos estudiosos de fraseología española han categorizado las locuciones. La clasificación más reciente que hemos examinado (García-Page, 2008) establece que las locuciones se dividen en: nominales, pronominales, adjetivas, verbales, adverbiales, prepositivas, conjuntivas y oracionales. De este conjunto heterogéneo, nos hemos enfocado en las verbales, con el objetivo principal de identificar las locuciones del español coloquial.

Apoyándonos en el trabajo de Travalia (2013), hemos establecido unos criterios básicos a partir de los cuales identificar una dada locución como perteneciente al registro coloquial. Los criterios corresponden a dos pruebas que, al tener éxito positivo, clasifican la locución examinada como locución coloquial:

- prueba 1: si la imagen visual que suscita la interpretación literal de la locución no está relacionada metafóricamente con su significado, entonces la locución es coloquial.
- prueba 2: si la imagen visual que suscita la interpretación literal de la locución está relacionada metafóricamente con su significado, pero uno de los constituyentes que componen la locución es un elemento marcado, entonces la locución es coloquial.

Dichas pruebas nos han permitido definir como coloquiales las locuciones verbales incluidas en el cuestionario que hemos empleado para nuestro proyecto de investigación presentado en el capítulo 4.

Finalmente, en el último apartado del segundo capítulo nos hemos detenido en examinar la importancia que tiene el conocimiento de la fraseología en los contextos de aprendizaje del español como lengua extranjera. A la luz de nuestro análisis, hemos concluido que la enseñanza de la fraseología es algo esencial y que debe ser parte integral de la formación lingüística de cada estudiante de ELE; en efecto, esto le permite no solo aprender todas aquellas expresiones de uso corriente en el habla coloquial de los nativos, sino también desarrollar su competencia sociocultural y comunicativa, obteniendo, así, un dominio más completo y más profundo del idioma que le consentirá, entre otras cosas, expresarse con destreza y naturalidad en contextos lingüísticos reales.

Pasamos ahora al tercer capítulo, en el que, en primer lugar, hemos ilustrado las ventajas que ofrecen los materiales audiovisuales en la adquisición y la mejora de la lengua extranjera, analizando los beneficios que este tipo de herramientas proporciona al discente que los utiliza de forma constante. En concreto, hemos comprobado que la visión extensiva y repetida de materiales audiovisuales auténticos en lengua original –con o sin subtítulos dependiendo de los objetivos y del nivel lingüístico del usuario– comporta los siguientes beneficios:

- desarrollo de la competencia léxica y expansión del vocabulario;
- aprendizaje de las unidades fraseológicas en contexto;
- adquisición de las características suprasegmentales de la lengua (acento, entonaciones, pérdidas y adiciones de sonidos, etc.);
- mejora de la comprensión auditiva y de las habilidades de interacción y expresión oral;
- desarrollo de la competencia pragmática y sociolingüística;
- conocimiento de los aspectos socioculturales relacionados con la lengua;
- aprendizaje de los elementos extralingüísticos que se producen normalmente en el intercambio comunicativo;
- adquisición de las formas y usos propios del lenguaje coloquial;
- oportunidad de observar y estar en contacto con la lengua en su uso auténtico.

Reconociendo las múltiples ventajas que brindan los materiales audiovisuales en la mejora de las competencias en lengua extranjera, en segundo lugar, hemos estudiado el papel que dichos materiales pueden desempeñar en la clase de ELE. Las conclusiones que hemos extraído de nuestro estudio han sido que dichos materiales pueden convertirse en unas herramientas didácticas muy válidas y efectivas con vistas a la enseñanza y el aprendizaje del español, y, en particular, de su variedad coloquial. En efecto, los materiales audiovisuales auténticos, cuales películas y series televisivas españolas, contienen, principalmente, muestras de conversaciones coloquiales y, por lo tanto, los mismos rasgos interlocutivos de las conversaciones coloquiales reales. En este sentido, la utilización en aula de películas, episodios de series televisivas, o fragmentos de estos, permite actualizar todos los elementos lingüísticos y extralingüísticos que participan en la comunicación, y, al combinar sonido e imagen, presenta situaciones comunicativas completas, tal como sucede en la vida real y difícilmente reproducibles en clase utilizando

exclusivamente los libros de texto. Además, ha sido ampliamente demostrado que la visión en aula de episodios de series televisivas, extractos de películas, u otros materiales audiovisuales de particular interés para los estudiantes, aumenta en ellos la motivación y la gana de aprender porque convierte el aprendizaje de la lengua en una actividad entretenida e interesante.

El hecho de que dichos materiales sean “auténticos”, es decir, que sean pensados y creados originariamente para nativos y para una finalidad diferente de la didáctica, comporta tanto ventajas como desventajas. Una de las principales ventajas reside en que, a través de la utilización de este tipo de materiales, los alumnos están expuestos al uso auténtico de la lengua, esto es, a la lengua real que tendrán que dominar y manejar fuera del aula. Una de las desventajas más reconocidas, en cambio, estriba en que el uso didáctico de material auténtico supone una labor no indiferente por parte del docente ELE, quien, en efecto, debe encontrar el material más adecuado para el nivel, las necesidades y los intereses de sus alumnos, y, además, hacer un trabajo de “didattizzazione” (Cucinotta, 2020: 1), esto es, crear desde cero actividades y tareas con las cuales explotar el material audiovisual y convertirlo en un recurso efectivo para cumplir con los objetivos didácticos preestablecidos. Lo que acabamos de mencionar representa uno de los motivos por los que muchos profesores se muestran reacios a la incorporación de este tipo de materiales en sus lecciones. En nuestra disertación, hemos señalado otros de los factores que justifican el rechazo al medio por parte de los docentes, entre los más comunes encontramos: el miedo a los problemas técnicos, el considerar este recurso como algo frívolo y de relleno, la pasividad de los alumnos que el uso de este tipo de material puede suponer.

En oposición a los aspectos antes mencionados, estamos convencidos de que un uso puntual, responsable y efectivo de los materiales audiovisuales auténticos en la clase de ELE puede convertirse en una herramienta didáctica muy poderosa para la enseñanza y el aprendizaje del español coloquial; se trata, esencialmente, de encontrar las estrategias adecuadas para explotar dicho material de la mejor forma y de crear actividades que hagan trabajar los estudiantes de una manera dinámica, interactiva y motivadora, favoreciendo y facilitando la adquisición del lenguaje coloquial conversacional y, por ende, el desarrollo de la competencia comunicativa.

En el cuarto y último capítulo hemos presentado la encuesta realizada para indagar las percepciones y las opiniones de los discentes de ELE acerca de la variedad coloquial del español y su fraseología, y el uso de los materiales audiovisuales auténticos para el aprendizaje de estas últimas. La encuesta se ha llevado a cabo a principios de junio de 2021 y se ha dirigido a todos los estudiantes de ELE de los programas de grado en *Lingue, civiltà e scienze del linguaggio (LCSL)* y *Mediazione linguistica e culturale (MLC)* de la Universidad Ca' Foscari de Venecia. En concreto, los objetivos de la encuesta eran destinados a investigar:

- cuánto los materiales audiovisuales se utilizan en el aula de ELE;
- cuánto los estudiantes hacen uso de este tipo de recursos fuera del aula;
- si los materiales audiovisuales, según los encuestados, representan una herramienta válida y efectiva para la mejora de los conocimientos y competencias lingüísticas, y, en caso afirmativo, en qué consiste o a que se refiere dicha mejora.
- cuánto la variedad coloquial del español está presente en los contenidos de las clases de ELE (es decir, si está o no está presente en los programas de enseñanza del español como lengua extranjera);
- cuánto los estudiantes consideran importante y necesario conocer la variedad coloquial de la lengua para comprender, conversar e interactuar con los hablantes nativos.
- cuánto, según los encuestados, la fraseología española y el conocimiento de las unidades fraseológicas son relevantes en el dominio de la lengua.
- cuánto los estudiantes conocen las expresiones coloquiales más comúnmente empleadas en el habla cotidiana.

Para alcanzar dichos objetivos se han formulado 28 preguntas, que se han insertado en un cuestionario suministrado telemáticamente a todos los estudiantes del primero, segundo y tercer curso de los programas de grado en *LCSL* y *MLC* del ateneo veneciano. Los sujetos que respondieron fueron 198 en total, 143 pertenecientes a *LCSL* y 55 a *MLC*.

Persiguiendo los propósitos planteados al principio de la encuesta, hemos tabulado y examinado las repuestas de los estudiantes que participaron en el sondeo, y, tras un análisis de los resultados obtenidos, hemos podido extraer los siguientes hallazgos:

- los informantes ven con bastante frecuencia películas y series televisivas españolas en su tiempo libre; sin embargo, declaran que, en su experiencia como estudiantes de ELE, este tipo de materiales no se utiliza tan frecuentemente en las clases de idioma.
- los estudiantes encuestados consideran los materiales audiovisuales una herramienta muy efectiva con vistas al aprendizaje y la mejora de la lengua extranjera. En concreto, ellos declaran que, en su propia experiencia, la visión más o menos extendida de películas y series televisivas españolas en lengua original les ha permitido, en el orden: aprender términos y expresiones propias del lenguaje coloquial, desarrollar su competencia léxica y enriquecer su vocabulario, adquirir un acento semejante a lo de los hablantes nativos, entender como hablan realmente los españoles en el día a día, conocer los aspectos socioculturales relacionados con la lengua y cultura española.
- los entrevistados afirman que el conocimiento de la variedad coloquial de la lengua española es algo necesario para alcanzar un dominio completo del idioma, y, sobre todo, para poder comprender, conversar y socializar con los hablantes nativos; no obstante, los mismos declaran que en los contextos de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera la variedad coloquial está poco presente en los contenidos de las clases.
- los informantes se muestran bastante de acuerdo con el hecho de que la fraseología tiene un peso relevante en el dominio de la lengua española, y, asimismo, declaran conocer bastante las expresiones coloquiales más comúnmente empleadas en el habla cotidiana.

De la encuesta hemos querido destacar un aspecto en particular: la correlación entre el uso de los materiales audiovisuales auténticos y el grado de conocimiento de las unidades fraseológicas coloquiales. Hemos averiguado que, de los 31 estudiantes que eligieron el significado correcto de todas las ocho expresiones coloquiales propuestas en el sondeo, 25 de estos habían declarado ver con mucha frecuencia películas y series televisivas españolas en su tiempo libre; los 6 restantes habían afirmado verlos con bastante frecuencia, mientras que ninguno de ellos había seleccionado las respuestas “poco” y “per nulla”. Estamos conscientes de que este dato no puede demostrar que

dichos estudiantes conocen las expresiones coloquiales propuestas en el sondeo porque tienen el hábito de ver películas y series televisiva españolas en su tiempo libre; sin embargo, los resultados extraídos de esta comparación nos permiten sugerir que existe una correspondencia entre el hecho de ver de manera constante materiales audiovisuales auténticos en lengua original y el conocimiento de los usos y las expresiones propios del lenguaje coloquial. Este dato, además, redunda en beneficio de nuestra tesis, según la que los materiales audiovisuales auténticos representan una herramienta efectiva con vistas al aprendizaje del español coloquial y su fraseología.

A la luz de los contenidos tratados en el primer, segundo y tercer capítulo, y de los resultados obtenidos de la encuesta que acabamos de presentar, hemos llegado a unas conclusiones muy claras, esto es, que la enseñanza de la variedad coloquial y su fraseología es algo necesario en los contextos de aprendizaje del español como lengua extranjera y que, por lo tanto, debe ser una parte integral de la formación lingüística de los discentes de ELE; además, que los materiales audiovisuales auténticos, cuales películas y series televisivas españolas, constituyen unas herramientas didácticas muy validas y muy efectivas para la trasmisión y adquisición del lenguaje coloquial.

Habida cuenta de las conclusiones antes mencionadas, y teniendo en cuenta las percepciones y opiniones de los estudiantes que hemos entrevistados, podemos afirmar que nuestra propuesta de incluir los materiales audiovisuales en el aula de ELE para introducir y trabajar el español coloquial y sus expresiones típicas tiene fundamento.

A lo largo del presente trabajo nuestro afán ha sido lo de demostrar que la utilización de este tipo de materiales lleva a numerosos beneficios; nos gustaría volver a señalar que el visionado en aula de películas, episodios de series televisivas, o fragmentos de estos, amén de aumentar la motivación en los alumnos, les ofrece una oportunidad de inmersión lingüística no indiferente, y los educa a la variedad de uso de la lengua más utilizada por los hablantes nativos en los contextos cotidianos. Esto les permite observar el empleo de ciertos términos, expresiones y usos propios del habla coloquial, y captar el significado de estos gracias a la contextualización en el entorno comunicativo. El empleo de este tipo de materiales, además, resulta aún más útil y eficaz en los contextos de enseñanza y aprendizaje de la lengua que se encuentran en un contexto no inmersivo –como es el caso de nuestros informantes– donde las únicas muestras de lengua coloquial residen en las ofrecidas por el profesor de ELE.

A través del presente trabajo, nuestra intención no ha sido la de crear una teoría universal con respecto al uso de los materiales audiovisuales en las clases de ELE, sino exponer nuestra investigación y análisis al respecto, y, a través de la creación de un decálogo en el que se recogen diez directrices acerca de la utilización didáctica de dichos materiales en el aula, dar un paso adelante en este campo de estudio aún poco explorado y fomentar una mayor presencia de este tipo de materiales en los contextos de aprendizaje del español como lengua extranjera, precisamente, para introducir y enseñar la variedad coloquial de la lengua y su fraseología.

BIBLIOGRAFÍA

Adolphs, S. / Schmitt, N. (2003) “Lexical coverage and spoken discourse”, *Applied Linguistics*, 24, 4, 425–438.

Albelda, M. / Fernández, M. J. (2006), “La enseñanza de los registros lingüísticos en ELE: una aplicación a la conversación coloquial”, *MarcoELE*, 3.

Albelda, M. / Fernández, M. J. (2008), *La enseñanza de la conversación coloquial*, Madrid: Arcos/Libros.

Amenós Pons, José (1999), *Cine y Enseñanza de Español. Estudio de un caso*, Barcelona: Universidad de Barcelona.

Azúar Bonastre, Carmen (2014), “La enseñanza del español coloquial conversacional a través del cine en el aula de ELE intermedio”, *Tejuelo*, 20, 27-56.

Baddock, B. (1996), *Using Films in the English Class*, Phoenix: Prentice Hall.

Bailini, Sonia / Morelli, Mara (2002), “Recursos para la explotación del material auténtico en la enseñanza del español a itálofonos”, en *Actas de Virtual Educa 2002, III Conferencia Internacional sobre Educación, Formación, Nuevas Tecnologías y e-learning empresarial*, 303–308.

Balboni, Paolo (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, 4ª edición, Torino: UTET.

Balboni, Paolo / Caon, Fabio (2015), *La comunicazione interculturale*, Venezia: Marsilio Editori.

Balboni, Paolo (2018), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, 2ª edición, Torino: UTET.

Banzato, Monica / Coin, Francesca (2020), *Tipologia di ricerca. Pedagogia sperimentale*. Università Ca' Foscari di Venezia, inedito.

Begotti, Paola (2008), “Dalla pubblicità alle canzoni: didattizzare materiale autentico per insegnare l'italiano a stranieri”, *ITALS*, XVI, 33–50.

Beinhauer, Werner (1963), *El español coloquial*, Madrid: Gredos.

Bianchi, F. / Ciabattini, T. (2008), “Captions and subtitles in EFL learning: an investigative study in a comprehensive computer environment”, en *From Didactas to Ecolingua*, ed. A. Baldry, M. Pavesi y C. Taylor, Trieste: Edizioni Università di Trieste, 69–90.

Bonsignori, Veronica (2013), *English tags. A close-up on film language, dubbing and conversation*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Bonsignori, Veronica (2018), “Using films and TV series for ESP teaching: a multimodal perspective”, *System*, 77, 58–69.

Brandimonte, Giovanni (2004), “El soporte audiovisual en la clase de “ELE”: el cine y la televisión”, en *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Burgos, 2003*, ed. Hermógenes Perdiguero Villarreal y Antonio A. Álvarez, 870–881.

Briz Gómez, Antonio (2019[1996]), *El español coloquial: situación y uso*, 8ª edición, Madrid: Arco/Libros.

Briz Gómez, Antonio (2020[1998]), *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*, Nueva edición actualizada, Barcelona: Ariel.

Briz Gómez, Antonio (2002), *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*, Madrid: SGEL.

Briz Gómez, Antonio (2010), “Lo coloquial y lo formal, el eje de la variedad lingüística”, en *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José María Enguita Utrilla*, ed. Rosa María Castañer Martín y Vicente Lagüéns García, Zaragoza: Instituto Fernando El Católico, 125-133.

Briz Gómez, Antonio / Grupo Val.Es.Co. (2004[2000]), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Barcelona: Ariel.

Briz Gómez, Antonio / Grupo Val.Es.Co. (2002), *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid: Arco/Libros.

Bustos Gisbert, J. M. (1997), “Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera”, *Carabela*, 42, 93–105.

Cacich, Allison (2020), “The “Language Learning With Netflix” extension is ready to make you multilingual”, *Distractify*. <https://www.distractify.com/p/language-learning-with-netflix>

Calvo Martínez, S. (2002), “La explotación didáctica de un texto en la clase de ELE: el cine”, *Cuadernos de Italia*, 2, 58–60.

Casares Sánchez, Julio (1950), *Introducción a la lexicografía moderna*, Madrid: CSIC.

Cascón Martín, Eugenio (2000), *Español coloquial. Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*, 2ª edición, Madrid: Edinumen.

Cestero Mancera, Ana María (2006), “La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía”, *ELUA*, 20, 57–77.

Champoux, Joseph E. (1999), “Film as a Teaching Resource”, *Journal of Management Inquiry*, 8, 2, 240–251.

Chauca Chávez, Sandra Fiorella / Ciurlizza Arias, Ismene Giuliana (2019), *Series televisivas americanas como herramienta de enseñanza de expresiones idiomáticas del inglés, en estudiantes de traducción e interpretación profesional*, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Chaume, Frederic (2004), *Cine y traducción*, Cátedra: Signo e Imagen.

Chini, M. / Bosisio, C. (2014), *Fondamenti di Glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Milano: Carocci Editore.

Chomsky, N. (1981[1976]), *Riflessioni sul linguaggio*, Torino: Einaudi.

Corpas Pastor, Gloria (1996), *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.

Corpas Viñals, Jaime (2004), “La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural”, *Revista RedELE*, 1.

Cortés Rodríguez, Luis María (2002), *Los estudios del español hablado entre 1950 y 1999*. Madrid: Arco/Libros.

Criado de Val, Manuel (1980), *Estructuras general del coloquio*. Madrid: SGEL.

Cucinotta, Giacomo (2020), “La prova di didattizzazione di materiale autentico”, en *CEDILS: Certificazione in didattica dell’italiano a stranieri dell’Università Ca’ Foscari di Venezia*, ed. Graziano Serrajotto, Torino: Loescher Editore.

Danan, M. (2004), “Captioning and subtitling: undervalued language learning strategies”, *Meta: Journal Des Traducteurs*, 49, 1, 67–77.

De la Hoz Fernández, Concha (2006), “Las palabras comodín: sobre cosas, cacharros, chismes y cachivaches”, en *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 396–401.

Di Franco, Cinzia (2007), “La enseñanza de la expresión oral en la clase de ELE: el español coloquial”, en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, ed. Enrique Balmaseda Maestu, La Rioja: Universidad de La Rioja, 1, 469–482.

Diadori, P. / Palermo, M. / Troncarelli, D. (2009), *Manuale di didattica dell’italiano L2*, Perugia: Guerra.

Ebneter, Theodor (1976), *Lingüística aplicada*, Madrid: Gredos.

Escandell, M. V. (1993), *Introducción a la pragmática*, Madrid: Anthropos.

Fernández Colomer, María José / Albelda Marco, Marta (2008), *La enseñanza de la conversación coloquial*, Madrid: Arco/Libros.

Fernández de Pinedo, I. (2004), *Construcción de una escala de actitudes tipo Likert: una guía práctica*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo XXI, España Editores.

- Ferrés, Joan (1988), *Cómo integrar el vídeo en la escuela*, Barcelona: CEAC.
- Ferrés, Joan (1992), *Vídeo y educación*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- Forchini, Pierfranca (2012), *Movie language revisited. Evidence from multidimensional analysis and corpora*. Bern: Peter Lang.
- Forment Fernández, María del mar (2008), “La fraseología metafórica en la didáctica de segundas lenguas”, *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra*, 225–241.
- Frumuselu, A.D., / De Maeyer, S. / Donche, V. / Gutiérrez Colon-Plana, M.M. (2015), “Television series inside the EFL classroom: bridging the gap between teaching and learning informal language through subtitles”, *Linguistics and Education*, 32, 107–117.
- García García, Marta (2005), “La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera”, *Linred: Lingüística en la red*, 2, 1–26.
- García-Page, Mario (2008), *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*, Barcelona: Anthropos Editorial.
- García-Page, Mario (2010), “Locuciones verbales con clítico en español del tipo dársela”, *Verba hispanica*, 18, 135–145.
- García Rodríguez, Joseph (2015), “Teoría y práctica del español coloquial en el aula de ELE”, *redELE*, 27, 73-99.
- Guillén Solano, Patricia (2012), “La incorporación del léxico coloquial en la clase de español como segunda lengua: estrategias para el estudio de metáforas lexicalizadas”, en *Kañina. Revista de Artes y Letras. Universidad de Costa Rica*, 36, 2, 93–100.
- Gutiérrez Pérez, Regina (2004) “La metáfora en la enseñanza del español como segunda lengua”, en *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Centro Virtual Cervantes*, 444–448.
- Hidalgo Navarro, Antonio (2007), “Sobre algunos recursos fónicos del español y su proyección sociopragmática: atenuación y cortesía en la conversación coloquial”, *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, XII, 129–152.
- Instituto Cervantes (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional y Grupo Anaya. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Instituto Cervantes (2006), *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Instituto Cervantes (2020), *El español: una lengua viva. Informe 2020*, Madrid: Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf

Kaiser, Mark (2011), “New approaches to exploiting film in the foreign language classroom”, *L2 Journal*, 3, 2, 232–249.

Kozloff, Sarah (2000), *Overhearing film dialogue*, Berkeley: University of California Press.

Laguna Campos, José / Porroche Ballesteros, Margarita (2007), “Gramática del español coloquial para estudiantes de EL2”, en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, ed. Enrique Balmaseda Maestu, La Rioja: Universidad de La Rioja, 2, 691–704.

Larrañaga Domínguez, A. (2001), “La televisión en el aula de E/LE: propuestas prácticas para el desarrollo de la comprensión auditiva”, *Carabela*, 49, 55–76.

Laufer, B. / Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010), “Lexical threshold revisited: Lexical coverage, learners’ vocabulary size and reading comprehension”, *Reading in a Foreign Language*, 22, 1, 15–30.

Lindgren, E. / Muñoz, C. (2013), “The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners’ foreign language comprehension”, *International Journal of Multilingualism*, 10, 1, 105–129.

López Roig, Cecilia (2002), *Aspectos de fraseología contrastiva (alemán-español) en el sistema y en el texto*, Peter Lang.

López Serena, Araceli (2007), “El concepto de ‘español coloquial’: vacilación terminológica e indefinición del objeto de estudio”, *Oralia*, 10, 1611–91.

Luque Toro, Luis (2012), *Manual práctico de usos de la fraseología española actual*, Madrid: Editorial Verbum.

Luque Toro, Luis / Medina Montero, José Francisco (2004), *Contrastes 1*, Venecia: Supernova.

Luque Toro, Luis / Medina Montero, José Francisco (2005), *Frente a frente*, Módena: Logos.

Luque Toro, Luis / Medina Montero, José Francisco (2007), *Frente a frente 2*, Módena: Logos.

Luque Toro, Luis / Medina Montero, José Francisco (2014), *1.500 unidades fraseológicas españolas*, Italia: Amon.

Matielo, R., / D’Ely, R.C.S.F. / Baretta, L. (2015), “The effects of interlingual and intralingual subtitles on second language learning/acquisition: a state-of-the-art review”, *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 54, 1, 161–182.

Mohd Jelani, N.A. / Boers, F. (2018) “Examining incidental vocabulary acquisition from captioned video”, *Approaches to Learning, Testing, and Researching L2 Vocabulary ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 169, 1, 169–190.

- Montero-Pérez, M. / Peters, E. / Clarebout, G. / Desmet, P. (2014), “Effects of captioning on video comprehension and incidental vocabulary learning”, *Language Learning & Technology*, 18, 1, 118–141.
- Montero-Pérez, M. / Van Den Noortgate, M. / Desmet, P. (2013), “Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: a meta-analysis”, *System*, 41, 3, 720–739.
- Montoro del Arco, Esteban Tomás (2006), *Teoría fraseológica de las locuciones particulares*. Frankfurt: Peter Lang.
- Montoro del Arco, Esteban Tomás (2008), “Relaciones entre Morfología y Fraseología: las formaciones nominales pluriverbales”, en *Neologismo y morfología*, ed. Ramón Almela Pérez y Esteban Tomás Montoro del Arco, Universidad de Murcia.
- Moreno Fernández, Francisco (2000), *Que español enseñar*, Madrid: Arco/Libros.
- Moreno Fernández, Francisco (2002), *Producción, expresión e interacción oral*, Madrid: Arco/Libros.
- Moreno Fernández, Francisco (2017[2010]), *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, 2ª edición, Madrid: Arco/Libros.
- Muñoz, Carmen (2017), “The role of age and proficiency in subtitle reading. An eye-tracking study”, *System*, 67, 77–86.
- Narbona Jiménez, Antonio (1995), “El español coloquial y variación lingüística”, en *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, ed. Luis María Cortés Rodríguez, Almería: Universidad de Almería, 29–42.
- Nation, P. (2006), “How large a vocabulary is needed for reading and listening?”, *Canadian Modern Language Review*, 63, 1, 59–82.
- Nation, P. (2015), “Principles guiding vocabulary learning through extensive reading”, *Reading in a Foreign Language*, 27, 1, 136–145.
- Navarro, Carmen (2008), *Aspectos de fraseología contrastiva. Español-Italiano*, Verona: Edizioni Fiorini.
- Penadés Martínez, Inmaculada (1999), *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco Libros.
- Penadés Martínez, Inmaculada (2020), “El *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual* en línea”, en *De aquí a Lima. Estudios fraseológicos del español de España e Hispanoamérica*, ed. Elena Dal Maso, Venezia: Edizioni Ca’ Foscari, 225–246.
- Pérez Basanta, C. (1999), “La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica”, en *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, ed. M. S. Salaberri, Almería: Universidad de Almería, 62–306.

- Pérez Bernal, Marian (2004), “Fraseología y metáfora. Materiales para la enseñanza de la fraseología en una L2”, en *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Centro Virtual Cervantes*, 646–654.
- Peters, Elke (2018), “The effect of out-of-class exposure to English language media on learners’ vocabulary knowledge”, *Approaches to Learning, Testing, and Researching L2 Vocabulary ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 169, 1, 142–168.
- Peters, E. / Heynen, E. / Puimège, E. (2016), “Learning vocabulary through audiovisual input: the differential effect of L1 subtitles and captions”, *System*, 63, 134–148.
- Peters, Elke / Webb, Stuart (2018), “Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning”, *Studies in Second Language Acquisition*, 40, 3, 551–577.
- Porroche Ballesteros, Margarita (1998), “Análisis de textos coloquiales en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, ed. Kira Alonso García, Francisco Moreno Fernández y María Gil Bürmann, Alcalá: Universidad de Alcalá, 651–660.
- Porroche Ballesteros, Margarita (2017), “Sobre la partícula discursiva *vaya*”, en *Léxico español actual V*, ed. Luis Luque Toro y Roció Luque, Venecia: Cafoscarina, 187–207.
- Pujadas, Georgia / Muñoz, Carmen (2019), “Extensive viewing of captioned and subtitled TV series: a study of L2 vocabulary learning by adolescent”, *The Language Learning Journal*, 47, 4, 479–496.
- Rodgers, Michael P.H. (2018), “The images in television programs and the potential for learning unknown words”, *Approaches to Learning, Testing, and Researching L2 Vocabulary ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 169, 1, 191–211.
- Ruiz Fajardo, Guadalupe (1993), “Video en clase: virtudes y vicios”, *MarcoELE*, 8, 141–164.
- Ruiz Fajardo, Guadalupe (2005). “La televisión en la clase de español como lengua extranjera”, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 38, 60–72
- Ruiz Gurillo, Leonor (1997), *Aspectos de fraseología teórica española*, Cuadernos de Filología, Anejo XXIV, Valencia: Universidad de Valencia.
- Ruiz Gurillo, Leonor (1998), *La fraseología del español coloquial*, Barcelona: Ariel.
- Ruiz Gurillo, Leonor (2001), *Las locuciones en español actual*, Madrid: Arco/Libros.
- Ruiz Gurillo, Leonor (2002), *Ejercicios de fraseología*, Madrid: Arco/Libros.
- Ruiz Gurillo, Leonor (2006), *Hechos pragmáticos del español*, Alicante: Universidad de Alicante.

- Sanmartín Sáez, Julia (2001), “La enseñanza y el aprendizaje del argot en el aula de E/LE: del sociolecto de grupo al registro coloquial, un viaje de ida y vuelta”, *Carabela*, 50, 61–81.
- Santos Gargallo, Isabel (2001), *De cine: fragmentos cinematográficos para el aula E/LE*, Madrid: SGEL.
- Sherman, Jane (2003), *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: CUP.
- Schmitt, N. (2008), “Instructed second language vocabulary learning”, *Language Teaching Research*, 12, 3, 329–363.
- Travalia, Carolina (2013), “Hacia una definición de las unidades fraseológicas coloquiales”, *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 6, 325–349.
- Van Zeeland, H. / Schmitt, N. (2013), “Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: the same or different from reading comprehension?”, *Applied Linguistics*, 34, 4, 457–479.
- Vanderplank, R. (2016), “‘Effects of’ and ‘effects with’ captions: how exactly does watching a TV programme with same-language subtitles make a difference to language learners?”, *Language Teaching*, 49, 2, 235–250.
- Vigara Tauste, Ana María (1980), *Aspectos del español hablado: aportaciones al estudio del español coloquial*, Madrid: SGEL.
- Vigara Tauste, Ana María (2005[1992]), *Morfosintaxis del español coloquial: esbozo estilístico*, 2ª edición, Madrid: Gredos.
- Webb, Stuart / Rodgers, Michael P.H. (2009), “The lexical coverage of movies”, *Applied Linguistics*, 30, 3, 407–427.
- Widdowson, H. G. (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press.
- Winke, P. / Gass, S. / Sydorenko, T. (2010), “The effects of captioning videos used for foreign language listening activities”, *Language Learning & Technology*, 14, 1, 65–86.
- Zarei, A.A. / Rashvand, Z. (2011), “The effect of interlingual and intralingual, verbatim and nonverbatim subtitles on L2 vocabulary comprehension and production”, *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 3, 618–25.
- Zuluga Ospina, Alberto (1980), *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Tubinga: Max Hueber Verlag.

DICCIONARIOS

Bosque, Ignacio (2004), *Redes. Diccionario combinatorio del español*, Madrid: SM.

Briz Gómez, Antonio / Pons Bordería, Salvador / Portolés Lázaro, José (coords.) (2008), *Diccionario de partículas discursivas del español*. En línea: <https://www.dpde.es>

Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*. En línea: <https://cvc.cervantes.es>

Kubarth, Hugo / Varela, Fernando (1994), *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid: Gredos,

Palacios Martínez, Ignacio (dir.) / Alonso Alonso, Rosa / Cal Varela, Mario / Calvo Benzie, Yolanda / Fernández Polo, Francisco Xabier / Gómez García, Lidia / López Rúa, Paula / Rodríguez Rodríguez, Yonay / Varela Pérez, José Ramón (2019), *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. En línea: <https://www.dicenlen.eu>

Penadés Martínez, Inmaculada (2002), *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*, Madrid: Arco/Libros.

Penadés Martínez, Inmaculada (2019), *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual*. En línea: <http://www.diccionariodilea.es> (DiLEA)

Ramos, Alicia / Serradilla, Ana (2000), *Diccionario AKAL del español coloquial: 1492 expresiones y más...*, Madrid: Akal Ediciones.

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. En línea: <https://dle.rae.es> (DEL)

Real Academia Española, Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. En línea: <http://www.rae.es>

Seco Reymundo, Manuel / Andrés Puente, Olimpia / Ramos González, Gabino (1999), *Diccionario del español actual*, Madrid: Aguilar.

Seco Reymundo, Manuel / Andrés Puente, Olimpia / Ramos González, Gabino (2005), *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*, Madrid: Aguilar.

Treccani, Enciclopedia dell'italiano (2011). En línea: <https://www.treccani.it/enciclopedia/>

Varela, Fernando / Kubarth, Hugo (1994), *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid: Gredos.

ANEXO: CUESTIONARIO

Questionario

Gentile studentessa, gentile studente,
di seguito troverai alcune domande riguardanti lo spagnolo colloquiale, la sua fraseologia
e l'utilizzo di materiali audiovisivi per l'apprendimento linguistico. Sono anonime e
richiedono pochissimi minuti. Saresti così gentile da rispondere?

Il questionario fa parte del mio lavoro di tesi magistrale. I dati saranno utilizzati
esclusivamente a scopo di ricerca e saranno raccolti in forma anonima, nel pieno rispetto
della privacy, come previsto dal D.lgs 163/2017, ex art. 13 D.L. 196/2003 ed ex art. 13
Regolamento Europeo 2016/679.

Anna Nizzetto
LM in Scienze del linguaggio, Università Ca' Foscari di Venezia

Dati anagrafici

1. Et :

2. Sesso:

Contrassegna solo un ovale.

M

F

3. Corso di laurea frequentato:

Contrassegna solo un ovale.

Lingue, civilt  e scienze del linguaggio

Mediazione linguistica e culturale

4. Anno frequentato:

Contrassegna solo un ovale.

1

2

3

5. Da quanti anni studi spagnolo?

Materiali audiovisivi

Segna il tuo grado di accordo con le seguenti affermazioni:

6. A1. Penso che guardare film e serie tv in lingua originale migliori le conoscenze linguistiche e la competenza comunicativa in lingua straniera.

Contrassegna solo un ovale.

per nulla

poco

abbastanza

molto

7. A2. Nel tempo libero guardo spesso film e serie tv spagnole in lingua originale.

Contrassegna solo un ovale.

per nulla

poco

abbastanza

molto

8. A3. Quando guardo film, serie tv o altri contenuti audiovisivi in lingua spagnola utilizzo i sottotitoli.

Contrassegna solo un ovale.

- per nulla
 poco
 abbastanza
 molto

9. A4. Guardare film e serie tv spagnole mi ha permesso di imparare termini ed espressioni colloquiali.

Contrassegna solo un ovale.

- per nulla
 poco
 abbastanza
 molto

10. A5. Nella mia esperienza di studente di spagnolo come lingua straniera, i materiali audiovisivi sono spesso utilizzati nelle lezioni di lingua.

Contrassegna solo un ovale.

- per nulla
 poco
 abbastanza
 molto

11. A6. Pensi che i materiali audiovisivi siano uno strumento di apprendimento linguistico efficace?

Contrassegna solo un ovale.

sì

no

12. A6.1. Se sì, per quali motivi? Segna uno o più motivi.

Seleziona tutte le voci applicabili.

mi permette di acquisire un accento più simile a quello dei parlanti madrelingua

mi fa capire come parlano realmente gli spagnoli nella vita di tutti i giorni

arricchisce il mio repertorio lessicale

mi permette di conoscere aspetti sociali e culturali della vita degli spagnoli

mi aiuta ad acquisire forme ed usi dello spagnolo colloquiale

Altro: _____

13. A7. Vuoi dirci qualcos'altro sui materiali audiovisivi o vuoi commentare qualche domanda di questa sezione?

Spagnolo colloquiale e
fraseologia

Segna il tuo grado di accordo con le seguenti
affermazioni:

14. B1. Penso che conoscere la varietà colloquiale dello spagnolo sia necessario per avere un dominio completo della lingua.

Contrassegna solo un ovale.

- per nulla
 poco
 abbastanza
 molto

15. B2. Conoscere termini, usi ed espressioni colloquiali è fondamentale per comprendere conversazioni tra parlanti madrelingua e comunicare con loro.

Contrassegna solo un ovale.

- per nulla
 poco
 abbastanza
 molto

16. B3. Conoscere e saper parlare lo spagnolo colloquiale mi aiuta a socializzare con i parlanti madrelingua.

Contrassegna solo un ovale.

- per nulla
 poco
 abbastanza
 molto

17. B4. Nella mia esperienza di studente di spagnolo come lingua straniera, la varietà colloquiale è presente nelle lezioni di lingua.

Contrassegna solo un ovale.

- per nulla
 poco
 abbastanza
 molto

18. B5. Credo che la fraseologia spagnola abbia un peso rilevante nella conoscenza della lingua.

Contrassegna solo un ovale.

- per nulla
 poco
 abbastanza
 molto

19. B6. Ho una buona conoscenza delle unità fraseologiche colloquiali più usate.

Contrassegna solo un ovale.

- per nulla
 poco
 abbastanza
 molto

20. B7. Vuoi dirci qualcos'altro sulla varietà colloquiale dello spagnolo o vuoi commentare qualche domanda di questa sezione?

Espressioni
colloquiali

Conosci le seguenti espressioni colloquiali? Cosa significano? Segna la tua risposta.

21. C1. Tomar el pelo

Contrassegna solo un ovale.

- Aprovecharse de una persona
 Burlarse de una persona
 Aprovechar la ocasión
 Non so rispondere

22. C2. Echar una mano

Contrassegna solo un ovale.

- Exagerar o excederse en una cosa
 Golpear a una persona
 Ayudar a una persona
 Non so rispondere

23. C3. Ser la leche

Contrassegna solo un ovale.

- Ser algo complicado, difícil de resolver
- Ser el máximo, lo que ya no se puede superar
- Ser obvio
- Non so rispondere

24. C4. Hincar los codos

Contrassegna solo un ovale.

- Estudiar mucho
- Disfrutar mucho de algo
- Molestar o fastidiar a una persona
- Non so rispondere

25. C5. No pegar ojo

Contrassegna solo un ovale.

- No dejar de mirar a una persona o una cosa
- Esforzarse mucho
- No dormir
- Non so rispondere

26. C6. Estar de coña

Contrassegna solo un ovale.

- Bromear, conducirse sin seriedad
- Estar de fiesta
- Estar muy borracho
- Non so rispondere

27. C7. Comerse el coco

Contrassegna solo un ovale.

- Pasar mucha hambre
- Reflexionar, pensar mucho sobre una cosa que te da preocupación
- Consumir completamente una comida o una bebida
- Non so rispondere

28. C8. Írsele a alguien la olla

Contrassegna solo un ovale.

- Marcharse sin preaviso
- Detenerse en lo menos importante de un asunto
- Perder la noción de la realidad, volverse loco
- Non so rispondere

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli