



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Procesos de aprendizaje mediante narrativa en inglés como lengua extranjera: Creencias, percepciones y estrategias

Ksenia Pukhalskaya

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
PROGRAMA DE DOCTORADO
DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

TESIS DOCTORAL

PROCESOS DE APRENDIZAJE MEDIANTE
NARRATIVA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA:
CREENCIAS, PERCEPCIONES Y ESTRATEGIAS

DOCTORANDA KSENIA PUKHALSKAYA
DIRIGIDA POR DRA. CELIA ROMEA CASTRO Y
DR. MIQUEL LLOBERA I CÀNAVES

BARCELONA, 2015

RESUMEN

De acuerdo con Bonaut Iriarte y Grandío Perez (2009) actualmente las series televisivas están viviendo su segunda edad de oro y atraen mucho interés por parte de los aprendices de lenguas extranjeras (LE). La presente investigación explora los procesos de aprendizajes que tienen los alumnos de alto nivel de dominio de la LE (inglés) en reacción a la introducción de una narrativa multimodal en versión original. En este estudio de caso sobre las creencias, percepciones y actuaciones se asimila la perspectiva de los alumnos, triangulando los datos obtenidos a través del análisis relacional de las entrevistas, análisis de los contenidos y observación participativa de sesiones en la clase y los informes con los datos cuantitativos procedentes de los cuestionarios.

Los resultados del estudio descubren las creencias persistentes y las que se cambian durante el proceso de la prueba, indicando que la introducción de las series televisivas en VO en el proceso de aprendizaje es considerada como favorable, principalmente para la aproximación al registro informal de la LE y a los aspectos pragmáticos que vinculan la comunicación. El estudio desvela la falta de la consciencia sobre el uso de las estrategias de aprendizaje y capta el cambio en la actitud y en la motivación de los alumnos cuando las estrategias comienzan a aplicarse. Se establecen múltiples enlaces que unen las creencias que tienen los alumnos con el uso de las estrategias de aprendizaje y la motivación. Todos estos factores se relacionan recíprocamente y el cambio en uno afecta a los demás.

ABSTRACT

Television series are living their second golden age, according to Bonaut Iriarte y Grandío Perez (2009). Apart from their target audience series are also attracting much attention of FL learners. My research explores learning processes of advanced students of English as a foreign language when introduced to multimodal narratives in original version. This case study about beliefs, perceptions and learning performance is approached through the student's perspective. Accordingly, I triangulate the qualitative data obtained via content analysis of the interviews, reports, class participation and observation with the quantitative data from questionnaires.

The results uncover both persistent beliefs as well as beliefs that change during the period of research. The introduction of and exposure to television series in original version proves to be a useful tool for foreign language learning, in particular for the introduction and assimilation of an informal register and pragmatic aspects that bind communication. Furthermore, the study reveals an initial lack of awareness regarding the use of learning strategies and captures the change in attitude and motivation of the students once they start using a more strategic approach. Multiple links that relate the beliefs of students, the choice of learning strategies and change in their motivation are established and discussed.

INTRODUCCIÓN	7
Interés personal	7
El presente estudio	10
Interés científico	11
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	13
1.1. LAS CREENCIAS DE LOS ALUMNOS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LE	13
1.1.1. Investigación de las creencias de los alumnos de la lengua extranjera (LE).	13
1.1.2. ¿Cuáles son las creencias sobre el aprendizaje?	14
1.1.3. Estudios sobre las creencias de los alumnos	18
1.1.4. Enfoque normativo	20
1.1.5. Enfoque metacognitivo	21
1.1.6. Enfoque contextual	22
1.1.7. ¿Por qué investigar las creencias de los alumnos?	23
1.2. LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS	25
1.2.1. La naturaleza cambiante de las tareas para el desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de LE	25
1.2.2. El concepto de listening en el contexto actual	29
1.2.3. Enfoque estratégico	34
1.2.4. Comprensión auditiva extensiva	45
1.3. AUDIO VS VIDEO	50
1.3.1. Multimodalidad del texto actual	55
1.3.2. Crítica de multimodalidad en el proceso de aprendizaje de LE	57
1.3.3. Vídeo como una herramienta	60
1.3.4. Video como la ventana a la cultura del país de habla	65
1.3.5. Vídeo como motivador	67
1.3.6. ¿Qué aspectos de video pueden ser problemáticos para los alumnos de LE?	69
1.3.7. Uso de Subtítulos	71
1.3.8. Las series televisivas y su potencial didáctico para la enseñanza de LE.	73
1.3.9. La opción de este estudio	80
CAPÍTULO 2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	83
2.1. Objetivos del estudio	83
2.2. Preguntas del estudio	84
CAPÍTULO 3. LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA. DISEÑO DEL PROCESO	87
3.1. Los Participantes	87
3.2. El material audiovisual	92
3.3. Modern Family	93
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA	99
4.1. PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA	99

4.2. EL DESARROLLO DEL MÉTODO CUALITATIVO	104
4.2.1. Las características de la investigación cualitativa	107
4.2.2. Validez del estudio cualitativo	109
4.2.3. Estudio de caso	112
4.3. LA OPCIÓN METODOLÓGICA Y EL ESTABLECIMIENTO DEL CORPUS DE DATOS DE ESTE ESTUDIO	115
4.3.1 Temporalización	118
4.4. ENTREVISTAS	120
4.4.1. Justificación del uso	120
4.4.2. Las entrevistas del presente estudio	124
4.4.3. Tipo de análisis	129
4.4.4. Transcripción de las entrevistas	132
4.4.5. Mapas conceptuales	134
4.4.6. Limitaciones del análisis relacional	135
4.5. SESIONES DE CLASE	135
4.5.1. Justificación de su uso	135
4.5.2. Las clases de este estudio	136
4.5.3. Transcripción de las clases	138
4.5.4. Observación de las clases	138
4.5.5. Análisis de las sesiones en la clase	139
4.5.6. Limitaciones de su uso	141
4.6. INFORMES	141
4.6.1. Justificación de su uso	141
4.6.2. Características de los informes de este estudio	143
4.6.3. Limitaciones de su uso	144
4.6.4. El análisis de los informes	145
4.6.5. Limitaciones del uso del informe	146
4.7. CUESTIONARIOS	146
4.7.1. Cuestionario sobre la conciencia metacognitiva	146
4.7.2. El cuestionario de este estudio	148
4.7.3. Análisis de los cuestionarios	151
4.7.4. Limitaciones del uso de los cuestionarios	152
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	153
5.1. ANÁLISIS RELACIONAL DE LAS ENTREVISTAS	153
Entrevista 1 Estudiante 1	153
ENTENDER	153
LENGUA	156
SERIES TELEVISIVAS	158
HABLAR	160
CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL DISCURSO DE LA ESTUDIANTE 1	161

Entrevista 2 Estudiante 1	164
ENTENDER	164
VOCABULARIO	170
SERIES TELEVISIVAS	172
HABLAR	176
LENGUA	177
CARACTERISTICAS GENERALES DEL DISCURSO DE LA ESTUDIANTE 1	178
Entrevista 3 Estudiante 1	183
SERIES TELEVISIVAS	183
HABLAR	186
VOCABULARIO	188
LENGUA	190
ENTENDER	191
CARACTERISTICAS GENERALES DEL DISCURSO DE LA ESTUDIANTE 1	193
Entrevista 1 Estudiante 2	197
LENGUA	197
SERIES TELEVISIVAS	199
ENTENDER	201
HABLAR	202
CARACTERISTICAS GENERALES DEL DISCURSO DE LA ESTUDIANTE 2	204
Entrevista 2 Estudiante 2	207
SERIES TELEVISIVAS	207
ENTENDER	210
VOCABULARIO	212
HABLAR	214
LENGUA	215
CARACTERISTICAS GENERALES DEL DISCURSO DE LA ESTUDIANTE 2	217
Entrevista 3 Estudiante 2	221
VOCABULARIO	221
ENTENDER	223
SERIES TELEVISIVAS	224
APRENDER	226
LENGUA	227
CARACTERISTICAS GENERALES DEL DISCURSO DE LA ESTUDIANTE 2	230
Entrevista 1 Estudiante 3	233
LENGUA	233
SERIES TELEVISIVAS	235
HABLAR	237
ENTENDER	238
CARACTERISTICAS GENERALES DEL DISCURSO DE LA ESTUDIANTE 3	240
Entrevista 2 Estudiante 3	243
ENTENDER	243
HABLAR	246
VOCABULARIO	248
SERIES TELEVISIVAS	250

APRENDER	252
LENGUA	254
CARACTERISTICAS GENERALES DEL DISCURSO DE LA ESTUDIANTE 3	257
Entrevista 3 Estudiante 3	260
ENTENDER	260
VOCABULARIO	264
HABLAR	266
SERIES TELEVISIVAS	268
LENGUA	270
CARACTERISTICAS GENERALES DEL DISCURSO DE LA ESTUDIANTE 3	272
5.2. ANÁLISIS DE LAS CLASES	275
Informe sesión 1	275
Informe sesión 2	276
Informe sesión 3	278
Informe sesión 4	279
Informe sesión 5	280
Informe sesión 6	282
Informe sesión 7	283
Informe sesión 8	284
Informe sesión 9	286
Informe sesión 10	287
5.3. ANÁLISIS DE LOS INFORMES	288
5.3.1. ESTUDIANTE 1	301
5.3.2. ESTUDIANTE 2	303
5.3.3. ESTUDIANTE 3	304
5.3.4. El nivel de la dificultad	306
5.4. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS	307
5.4.1. Problem Solving	308
5.4.2. Planificación y Evaluación	309
5.4.3. Atención Dirigida	310
5.4.4. Conocimiento Personal	310
5.4.5. Traducción Mental	311
5.4.6. Dinámicas semejantes	312
5.4.7. La triangulación de los resultados	317
CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	323
6.1. LOS RESULTADOS	323
6.1.1. La tarea “series televisivas en versión original”	323
6.1.2. Las estrategias aplicadas	327
6.1.3. Personas	330
6.1.4. Oposiciones en las creencias	332
6.2. DISCUSIÓN	335

6.2.1. Discusión general	335
6.2.2. Discusión sobre el diseño de la investigación y el corpus	338
6.2.3. Pensamiento de las alumnas en relación con la introducción de la narrativa audiovisual no adaptada en el proceso de aprendizaje de le	344
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES	365
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	377
WEBGRAFÍA	389
FILMOGRAFÍA	392
ANEXOS 1. TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS	393
ENTREVISTA Nº1 Estudiante 1	393
ENTREVISTA Nº1 Estudiante 2	396
ENTREVISTA Nº1 Estudiante 3	400
ENTREVISTA Nº2 Estudiante 1	403
ENTREVISTA Nº2 Estudiante 2	408
ENTREVISTA Nº2 Estudiante 3	413
ENTREVISTA Nº3 Estudiante 1	419
ENTREVISTA Nº 3 Estudiante 2	424
ENTREVISTA Nº3 Estudiante 3	428
ANEXOS 2. INFORMES	433
Estudiante 1	433
Estudiante 2	442
Estudiante 3	451
ANEXOS 3. TRANSCRIPCION DE LAS SESIONES EN LA CLASE	461
18/09/2012	461

27/09/2012	465
04/10/2012	469
09/10/2012	473
16/10/2012	476
06/11/2012	481
15/11/2012	485
20/11/2012	489
27/11/2012	493
11/12/2013	497
ANEXOS 4. CUESTIONARIOS	503
ESTUDIANTE 1	503
ESTUDIANTE 2	505
ESTUDIANTE 3	507

INTRODUCCIÓN

INTERÉS PERSONAL

¿Cómo? ¿Cúando? Y de dónde aparece el interés por un tema determinado? Es curioso pero muchas veces no sabemos explicarlo ni razonarlo simplemente reconocemos que algunos temas nos inquietan, nos interesan, nos apasionan, nos hacen emprender y realizar unas investigaciones científicas. En el caso de esta investigación, el interés por el tema aquí tratado puede ser rastreado tanto en mi pasado personal como profesional.

Como suele pasar casi siempre, comenzó con una experiencia propia, en este caso se trata del uso de video en versión original. Mi experiencia personal sorprendentemente surge del aprendizaje de la lengua castellana y no inglesa. Debido a los múltiples acentos del español y a la gran variedad de países donde se habla, como aprendiz yo me encontraba con muchas dificultades a la hora de “sentir” el idioma y conceptualizar lo que es España y la sociedad española. Los métodos de enseñanza en la universidad donde yo cursaba la lengua española se destacaban por su rigidez, conservatismo, mantenían un enfoque que combinaba el método “*Grammar Translation*” y “*Audiolingual*” y se basaban en una rica mezcla bibliográfica. Leíamos todo tipo de libros: básicos libros de texto, libros sobre la teoría de gramática y fonética, lingüística aplicada y, por supuesto, la ficción. Los libros incluían textos de escritores cubanos, argentinos, mexicanos, nicaragüenses, peruanos, españoles etc. Como consecuencia una expresión aprendida en un libro escrito por el autor cubano, jamás se encontraba en el libro escrito por un español y al revés. Parecía que contexto socio-cultural en que estaban escritos estos libros no tenía ninguna importancia. La clase sobre la cultura y sociedad se impartía a parte y se fijaba con la geografía y fechas importantes en el desarrollo histórico.

No es de extrañar que durante mis viajes a España el cocimiento aprendido en la clase me fallaba: me indicaban que las palabras usadas eran antiguas, que pronunciaba algunas frases cómo

si fuera la hablante sudamericana y en una conversación cotidiana a nadie le interesaba en qué año fue fundada la ciudad de Madrid.

Mi profesor de español, Oscar, me introdujo en las películas españolas, dirigidas por Pedro Almodóvar. Era el único director español del cual se podía conseguir las películas, no sin el debido esfuerzo, en Rusia. Aquí hay que destacar el hecho de que yo fui absolutamente consciente de las peculiaridades de los ambientes representados por el director y evitaba hacer generalizaciones.

Me acuerdo de haber visto las películas una y otra vez, escuchar la manera de hablar y notar los detalles pequeños, que en aquel momento me maravillaban: por ejemplo, los taxis en Barcelona son de dos colores: negro y amarillo; gazpacho – es una sopa de tomate que se hace en una batidora; la gente, tanto mujeres como hombres dan dos besos para saludar. Lo que me atraía más, sin lugar a duda, fueron estos detalles pequeños, representantes de la cultura con minúscula, como dirían los sociólogos. No había qué leer o estudiar, sin embargo creí que gracias a estas películas aprendí mucho y durante aquella temporada; el mejor regalo que se podía imaginar para mí fueron las películas en español.

Cuando comencé mi carrera profesional, como profesora de lenguas extranjeras, estaba muy entusiasmada por el uso de los audio-visuales en la clase y convencida de su efecto beneficioso sin tener muy claro cuál era exactamente. Me lancé sin saber qué películas, cuándo, cómo y con quién usarlas; simplemente tenía la seguridad o, más bien, la fe en su efecto favorable para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Para comenzar, ví películas, series televisivas en inglés y en español. Los criterios de selección se basaban en la pura sensación, intuición o interés propio, y como aprendí más tarde, no siempre compartido por los alumnos.

Durante diez años de mi vida laboral, he probado introducir los elementos audiovisuales de varias maneras a todo tipo de clases y niveles: proyección de una película completa sin pausas; proyección de una película completa con pausas para analizar lo visto; proyección de unas

secuencias para ilustrar algunos aspectos lingüísticos o socioculturales; proyección de videos con tareas didácticas desarrolladas y sin tareas; proyección de videos para la introducción de un tema etc. Por varios factores, las actividades funcionaban a veces mejor a veces peor, pero siempre me quedaba la sensación de que yo, como profesora, estaba más ilusionada que mis alumnos para usar el video. Entonces tuve que llegar a una conclusión, por muy dura que fuera: estas actividades eran idóneas para mí personalmente, y no para mis alumnos. La conclusión conllevaba la decepción pero también traía la tranquilidad: la decisión de dejar de usar los videos en la clase por ser poco eficaces. Reflexionando ahora pienso que, quizás, fue condicionada por otros factores. En la academia donde enseñaba la legitimidad del video en el aula nunca fue aceptado y costaba mucho esfuerzo poder incorporarlo sin afectar la planificación dictada por el curriculum. De cualquier modo, no tardé mucho en volver a cambiar mi opinión.

Pronto noté que algunos alumnos me pedían consejos sobre qué película o serie podrían ver en casa; me comentaban que les gustaba ver los videos en versión original, lo que podía significar solo una cosa: todos ellos compartían mi idea y veían o sentían algo beneficioso en el uso de los videos en versión original para el aprendizaje de lenguas extranjeras y me devolvieron esta inquietud tan necesaria para emprender una investigación.

Interesada por el tema del uso de las películas en versión original en la clase de lenguas extranjeras, muy pronto emprendí mis primeros intentos para investigar sobre el tema y aumentar mis conocimientos. Mi interés principal se centraba en el contexto socio-cultural representado en las películas en las que los alumnos pudieran desarrollar sus competencias socio-culturales y mejorar la conciencia intercultural. Lo que se ve reflejado, por ejemplo, en el artículo “El uso del cine para el desarrollo de la competencia intercultural en las clases de E/LE” (Pukhalskaya,

2006)¹ y en el proyecto de tesis “El desarrollo de la competencia sociocultural e intercultural en el aula a través del uso de cine” presentado en septiembre de 2007.

Llevé a cabo una investigación exploratoria que incluía el desarrollo de algunas unidades didácticas a base del material lingüístico y sociocultural de las series televisivas y su uso en la clase, junto con la proyección de la serie televisiva en versión original con diez alumnos de inglés (nivel upper-intermediate, B2). Los primeros datos recogidos pusieron de relieve las imperfecciones del diseño o más bien las diferencias de intereses y expectativas que tenía la profesora-investigadora comparada con las de los alumnos. Todos los alumnos mostraban alta motivación para ver la serie y discutir sobre lo que narraba pero nadie quería seguir los ejercicios ofrecidos. Los alumnos se quejaron sobre la falta de tiempo para el cumplimiento provechoso de la tarea y lo encontraban difícil de poder seguir el video y después (o al mismo tiempo) hacer los ejercicios. Además, mientras que los alumnos, que tuvieron la dificultad de comprender, rogaron volver a ver el episodio, los alumnos que ya habían entendido el discurso se sintieron poco motivados y, en algunos casos, aburridos. Diferentes niveles y falta de comprensión provocaron la ansiedad. Se percibía la contradicción de que por un lado los alumnos estaban muy interesados y motivados para hacer una actividad que incluía el uso del video en VO pero por otro lado, el resultado de la incorporación de esta tarea no fue positivo. Una vez analizados los datos tuve que tomar una decisión poco fácil: volver a punto de partida y reconsiderar el enfoque seleccionado.

EL PRESENTE ESTUDIO

Al analizar varias aproximaciones al estudio del tema y revisar el marco teórico, de forma natural surgieron unas cuestiones generales como: ¿qué es lo que atrae de los videos en VO a los alumnos? ¿De verdad creen que los videos en versión original son beneficiosos para el

¹ en **El cine y la literatura en el aula** (num. 156), pp. 52 -56, Noviembre 2006, GRAO, Barcelona, España

aprendizaje de las lenguas extranjeras? ¿Según el punto de vista de los alumnos, qué se puede aprender al ver los videos en VO? ¿Cómo se sienten mientras ven los videos en un idioma extranjero? ¿Cómo gestionan el proceso de ver videos en VO y su proceso de aprendizaje?. En todas estas preguntas la voz de los mismos alumnos se manifestó como predominante. Por lo tanto, para la realización de este estudio he optado por cambiar radicalmente el enfoque y dejar a los alumnos que lleven a cabo la tarea, según la manera que les parezca más adecuada (siempre guiados y asistidos por la profesora) y despues pedir que compartan sus sensaciones y opiniones a propósito.

INTERÉS CIENTÍFICO

El estudio del uso de materiales audiovisuales en la didáctica de las lenguas extranjeras cobró una nueva actualidad con la aparición del video y actualmente cuando las posibilidades de usar las TIC para tener acceso a todo un variado material se ha incrementado. Efectivamente, desde el momento en que apareció el video como tal, los pedagogos e investigadores, intuitivamente, reconocieron un instrumento muy potente y comenzaron a explorar las maneras para las cuales se podía poner a su servicio en la clase de los idiomas extranjeros. En actualidad, existen numerosos estudios a favor del uso de video en VO (Lynch, 2009; Gruba, 2005; Sherman, 2003; Harmer, 2001; Meinhof, 1998; Anderson, 1990; Kellerman, 1990; Allan, 1984). No obstante, en las últimas décadas también fueron publicados los resultados de estudios que lo cuestionan y sugieren lo contrario (Conian, 2001; Ginther, 2002; Suvorov, 2009). Y aunque persiste la creencia sobre la utilidad del video para el aprendizaje de LE, esta creencia no deja de tener un carácter más bien intuitivo, el uso del video queda fuera del curriculum y depende de las preferencias tanto profesionales como personales que tiene cada profesor en particular. Por lo tanto el sitio de video en el aula de lenguas extranjeras queda pendiente por definir.

El siglo XXI abrió unas posibilidades casi ilimitadas para acceder a los materiales multimodales, producidos por varias culturas y sociedades. Gracias a internet, el alumnado de LE puede fácilmente acceder a tales recursos sin la intermediación de profesor y en la mayoría de casos sin necesidad de salir de casa. En estas condiciones, como nunca antes cobran importancia los estudios sobre el auto-aprendizaje y desarrollo de la independencia de aprendizaje (Vandergrift y Goh, 2012; Zimmerman y Schunk, 2001; Wenden, 1999; Oxford, 1990; O'Malley y Chamot, 1990).

Si asumimos que el alumnado está en el centro del proceso de aprendizaje y adoptamos una mirada a la comunicación entre humanos (y por tanto al aprendizaje de LE) desde una perspectiva multimodal (Kress, 1996, 2001, 2008) surge la necesidad de replantear el tema desde una nueva complejidad independientemente de la voluntad de explorar solo la eficacia del video en VO en el aprendizaje de L2. Debido a ello se requiere un estudio cualitativo y probablemente etnográfico que tiene como objetivo general detectar y formular nuevas posibles vías de estudio sobre el uso de materias audiovisuales en VO. Por lo tanto, lo que parece tener sentido es inscribir nuestra indagación en un paradigma de la investigación educacional enfocado en las creencias, percepciones y las estrategias de los alumnos sobre el uso de estos materiales.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

1.1. LAS CREENCIAS DE LOS ALUMNOS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LE

1.1.1. INVESTIGACIÓN DE LAS CREENCIAS DE LOS ALUMNOS DE LA LENGUA EXTRANJERA (LE).

El estudio de las creencias que tienen los alumnos respecto su proceso de aprendizaje de la LE es un campo que tiene una amplia tradición: Aunque actualmente el interés hacia este tema es, el resultado en numerosas investigaciones, los estudios sobre las creencias de los alumnos de la LE no cuentan con una historia más larga que de unos treinta años. A finales de los años setenta – principios de los ochenta, algunos investigadores redirigieron su atención desde la búsqueda de una metodología perfecta o las creencias e ideaciones de los profesores hacia lo que sentían, percibían y creían los alumnos sobre su proceso de aprendizaje. Sin embargo, los primeros estudios (por ejemplo, Horwitz, 1987) tuvieron un carácter normativo, los sistemas de creencias se trataban como unos fenómenos fijos, bien formados y conscientemente reconocidos por los alumnos. En los métodos de la investigación seguía predominando el análisis cuantitativo y los investigadores buscaban la generalización de los datos obtenidos. Al reflejar los cambios de los paradigmas científicos, este enfoque se fue cambiando y con el tiempo la atención fue redirigida hacia la identidad del alumno y del contexto en que aprende la LE.

Los estudios sobre las creencias son los estudios que buscan de captar la percepción subjetiva y las ideaciones de los alumnos, sus actitudes, estilos y modelos personales del aprendizaje con el fin de ganar la mejor comprensión sobre los procesos internos del aprendizaje, motivación y actitudes.

Durante las últimas décadas, el tema de las creencias tanto del profesorado como del alumnado ha sido activamente investigado en el Departamento de Didáctica de Lenguas y Literatura, Universidad de Barcelona. Los estudios realizados por Cristina Ballesteros Gómez

(2000), Carolina Forns Bernhardt (2003), Carmen Ramos Méndez (2005), Lidia Usó Viciendo (2008), Eréndira Dolores Camarena Ortiz (2013), Anabel Rivas Rodríguez (2013).

1.1.2. ¿CUÁLES SON LAS CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE?

Como cualquier concepto filosófico y abstracto, el término de las creencias cuenta con muchas definiciones según el marco teórico y paradigma del campo dentro del cual se conceptualiza.

Primeramente, las creencias fueron enfocadas como el tema de investigación en los estudios psicológicos. Según Thomas & Harri-Augustein (1983), los primeros estudios psicológicos sobre las creencias y percepciones de los alumnos “abrieron una cueva de Aladino llena de las creencias, mitos comprensiones y supersticiones personales que se revelaban a través de los pensamientos y sentimientos de los individuos sobre su aprendizaje”. Siguiendo la metáfora de cuentos de fantasía, es oportuno recordar que tales autores como Preston (1991), Miller y Ginsberg (1995) comparan los sistemas de creencias que tienen los alumnos sobre el aprendizaje de LE con el folclore, lo denominan como “*folklinguistics*” (lingüística folclórica). Para ellos existe la lingüística, como ciencia; pero también, la lingüística popular, basada en las opiniones y creencias populares compartidas por los alumnos de LE. Por eso, más que atacar la falta de base científica en esas ideaciones, conviene hacer un estudio más profundo, como con el folclore, sobre la naturaleza, funciones e implicaciones de las creencias de los alumnos; se trata de descubrir una dimensión más de la lingüística, una lingüística popular. Hace pocos años que en los estudios científicos los alumnos cobraron voz propia y pudieron compartir sus creencias, experiencias y sensaciones sin ser directamente corregidos o juzgados. Sin embargo, algunos de los primeros estudios disponían de unas referencias a las creencias perfectas o ideales para el aprendizaje de LE (normalmente redactadas por los académicos) y pretendían comparar las

creencias de los alumnos con las creencias “correctas”. Por lo tanto muchas veces las creencias que expresaban los alumnos se clasificaban como correctas o como unas equivocaciones y mitos que requerían corrección o adaptación a unas creencias y actitudes “correctas”, predefinidas por los teóricos y profesores (Barcelos, 2003).

Existen muchas formulaciones que definen el concepto de las creencias sobre el aprendizaje de LE. Algunos autores las llaman “teorías” (Hosenfeld, 1978; Clark, 1988) o “sistemas” (Rust, 1994) mientras que otros hablan sobre las “suposiciones” (Riley (1989, 1994), Victori y Lockhart (1995) o “ideaciones” (Ramos, 2010). Si buscamos unos rasgos similares, veremos que normalmente las creencias se distinguen de los conocimientos del alumno. Se crea una oposición entre el conocimiento y la creencia (Wenden, 1999), donde el conocimiento se refiere a las información objetiva, adquirida durante el proceso del aprendizaje formal, mientras que la creencia tiene un carácter más subjetivo y personal, relacionado con los valores. Son unas ideaciones o suposiciones, a veces inconcientes, sobre como funciona la lengua, sobre las maneras de aprender y usarla.

Otro rasgo en común de multiples definiciones es la consideración del contexto local, vernáculo. En las últimas décadas la mayoría de los autores han destacado la importancia de los aspectos socio-culturales y del contexto en que se encuentra el alumno (Horwitz, 1999; Gardner, 1988; Wenden, 1986, 1999; Barcelos, 1995; Miller y Ginsberg, 1995; Cortazzi y Jin, 1996; Ramos, 2010). Se busca tener una profunda comprensión de las creencias del alumno a través de la comprensión de su mundo, de su personalidad; así, el estudio sobre las creencias se incrusta en el contexto específico. Por esta razón, en el análisis se consideran tales aspectos como: las experiencias personales del alumno, su contexto socio-cultural, su personalidad, sus características cognitivas y afectivas. Además, en el análisis del contexto se incluyen las opiniones o preconcepciones que los alumnos tienen sobre el papel del profesor, las relaciones con él y otras personas que de algún modo afectan al proceso de aprendizaje como los

compañeros de clase, padres, amigos, parejas etc. (Holec, 1987; Wenden, 1986; Barcelos, 1995; Horwitz, 1999; Ramos, 2010),

A continuación presentamos una tabla que resume varias definiciones de las creencias sobre el aprendizaje, formuladas por diferentes autores:

	Autor, año	Término
1	Hosenfeld, 1978	Mini-teorías
2	Omaggio, 1978	“Insights”
3	Contazzi & Jin, 1996	Cultura de aprendizaje
4	Riley, 1989, 1994	Suposiciones de los alumnos
5	Clark, 1988	Teorías implícitas
6	Rust, 1994	Sistemas de las representaciones auto-construidas
7	Bensor & Lor, 1999	Concepciones sobre el aprendizaje y creencias
8	Victori & Lockhart, 1995	Suposiciones generales que tienen los estudiantes sobre ellos mismos como aprendices
9	Preston, 1991	“folklinguistics”
10	Miller & Ginsberg, 1995	“folklinguistic theories”
11	Barcelos, 1995	Cultura de aprendizaje del idioma

Tabla 1. Definiciones de las creencias. Basado en Bernat y Gvozdenko (2005:3) y Barcelos (2003: 7 – 10)

En Psicología cognitiva las creencias que los alumnos tienen sobre el conocimiento y el aprendizaje se identifican como parte de los mecanismos subyacentes de la metacognición (Bernat y Gvozdenko, 2005) y por lo tanto, se entienden como la fuerza impulsora del rendimiento intelectual. Flavell (1987) pone en el centro del estudio a la persona y su conocimiento metacognitivo, que, según el, incluye todo lo que un individuo piensa sobre sí

mismo como alumno, incluyendo las metas, necesidades y otros factores, como actitud, motivación y personalidad,. Todos los factores que pueden afectar el proceso del aprendizaje.

Wenden (1999) define las creencias como “unas opiniones que se basan en la experiencia y en las opiniones de otras personas respetadas, que afectan a la manera en la que los estudiantes actúan”. Las destaca del conocimiento metacognitivo por su naturaleza “relacionada con valor” y porque los alumnos tienen la tendencia de guardar sus creencias “con tenacidad”. Mientras que define el conocimiento metacognitivo como un sistema más amplio de las ideas relacionadas, algunas de cuales se aceptan sin que sean cuestionadas y otras se validan a través de la experiencia personal:

“[Metacognitive knowledge] is the stable, storable although sometimes incorrect knowledge that learners have acquired about language, learning, and the language learning process; also referred to as knowledge or concepts about language learning or learning beliefs; there are three kinds: person, task and strategic knowledge”²

Wenden, (1999:436)

En su definición, Wenden organiza el conocimiento metacognitivo en tres categorías: sobre la persona, sobre la tarea y sobre las estrategias. Mientras que las primeras dos categorías se refieren al conocimiento, información que los alumnos adquieren sobre el aprendizaje, la última, relacionada con el uso de las estrategias consiste de las habilidades y destrezas que permiten al alumno “gestionar, dirigir, regular y guiar” (Wenden, 1999) su proceso de aprendizaje.

Wenden entiende el conocimiento metacognitivo como un pre-requisito para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

² un conocimiento estable, declarable, aunque a veces incorrecto, que los alumnos adquieren sobre la lengua, aprendizaje y el proceso del aprendizaje de la lengua; también llamado conocimiento o ideaciones sobre el aprendizaje de la lengua o creencias sobre el aprendizaje. Hay tres tipos de conocimiento: sobre la persona, sobre la tarea y el conocimiento estratégico.

Su clasificación será adaptada por este estudio que investigara las creencias y percepciones de los alumnos sobre:

1. Tarea – ver las series televisivas en versión original (VO);
2. Estrategias – las estrategias que escogen y aplican con más frecuencia y eficacia y lo que piensan a propósito.
3. Persona – las sensaciones, actitudes, motivación, interés, eficacia propia etc;

Existen evidencias, incluso a nivel neurobiológico, de que las emociones son parte de la razón y subyacen en la mayoría (si no en toda) la cognición del aprendizaje de idioma (Schumann, 1997). Por lo tanto, en el proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos una atención especial debe prestarse a la dimensión afectiva. ¿Cómo se sienten los alumnos? ¿Qué grado de motivación tienen? Horwitz (1999) advierte sobre las consecuencias negativas del continuo estado de estrés y ansiedad.

1.1.3. ESTUDIOS SOBRE LAS CREENCIAS DE LOS ALUMNOS

Desde los años setenta del siglo pasado, el volumen de la bibliografía sobre las creencias de los alumnos ha crecido considerablemente, con un incremento significativo en los años noventa y principios de 2000. Debido al hecho que los estudios fueron realizados según una variedad de paradigmas, algunos investigadores intentaron de analizar, clasificar, organizar y ubicarlos dentro de un sistema. Básicamente, las clasificaciones se vinculan a las distintas metodologías e instrumentos de generación de datos empleadas en el desarrollo del estudio.

Así, Victori (1999) discute sobre la problemática de los métodos cualitativos, sobre todo, las entrevistas y cuestionarios, sugiriendo el uso de las preguntas abiertas o semi-abiertas y las estructuras semi-estructuradas o no-estructuradas. También reconoce que el análisis de los datos, tan abundantes y no estructurados, requiere un esfuerzo de parte del investigador y consume

mucho tiempo. Por esta razón, recomienda el uso de la triangulación, “combinación de los instrumentos estructurados con menos estructurados” (1999:437). Posiciona el problema de la cuantificación de las creencias.

Kalaja (1995, 2003) clasifica todos los estudios, según las metodologías, en “convencionales” (mainstream) y “alternativos”, donde los convencionales usan los instrumentos estructurados: por ejemplo, los cuestionarios, escalas de valor etc; y los alternativos tienen un enfoque discursivo: por ejemplo, las entrevistas no estructuradas. Insiste en que las creencias, siendo unos “conceptos que se construyen discursivamente” deben ser investigadas a través de los enunciados o escrituras de los alumnos. Sobre todo, porque las creencias no siempre están bien organizadas en unos sistemas. Los alumnos suelen tener dificultades a la hora de formular exactamente algunas creencias y algunas ni siquiera consiguen reconocer conscientemente. Son las creencias más profundas, subyacentes, muy bien asimiladas y por esta misma razón son las más importantes ya que afectan todo el comportamiento, ánimo y, como consecuencia, el proceso de aprendizaje. Sólo el alumno comienza activamente a reflexionar, expresar y describir sus experiencias y opiniones si existe la posibilidad de detectar estas creencias más escondidas. Probablemente, el término “alternativo” (Kalaja) con respecto a este tipo de metodología en el contexto actual ya no es válido y debería ser reformulado ya que en los últimos años hemos observado un cambio hacia el uso abundante de tales metodologías, al menos de el campo de la educación.

Barcelós (2003, 2005) organiza todos los estudios sobre las creencias de los alumnos en tres categorías, según su enfoque metodológico: normativo, metacognitivo, contextual. Los describe según la interpretación de las creencias, la relación entre las creencias y otros factores, y metodología empleada.

1.1.4. ENFOQUE NORMATIVO

El término “normativo” fue usado por Holliday (1994) para referirse a los estudios sobre la cultura, que interpretan la cultura de los alumnos como la explicación de su comportamiento en la clase. Los estudios con este enfoque buscan las creencias que los alumnos ya tienen y tratan de establecer el vínculo entre estas creencias y la autonomía del alumno.

Dentro este paradigma se reconoce que los alumnos pueden tener sus propias opiniones sobre el aprendizaje de la lengua extranjera, que distinguen de las opiniones de los profesores o investigadores, siendo estas últimas las correctas. Las creencias de los alumnos que no coincidían con las de profesores o académicos fueron clasificadas como “mitos” o “equivocaciones”.

Como las creencias de los académicos e investigadores se reconocen como “correctas”, la metodología se basa en el uso de los cuestionarios estructurados y las escalas de valor de Likert. La investigación más amplia y famosa fue iniciada por Horwitz (1987), al desarrollar y ofrecer el cuestionario BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory). La primera edición del cuestionario contenía treinta y cuatro creencias ya definidas (por los investigadores) que los alumnos tenían que valorar.

Este instrumento permite simplificar el análisis de las creencias y sus datos cuantificados parecían elocuentes, fáciles para notar unos rasgos predominantes y construir unas generalizaciones. Sin embargo, al aplicar el mismo cuestionario en diferentes países, los investigadores llegaron a concluir que las creencias sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras son dinámicas y están condicionadas por el contexto y la situación.

Son muchos los estudios que adoptaron este enfoque y fueron llevados a cabo con el uso de una variación del cuestionario BALLI (Yang, 1992), Kern, 1995), Mantle-Bromley, 1995), Cotterall, 1995), Kim-Yoon, 2000), Chawan and Oliver, 2000).

1.1.5. ENFOQUE METACOGNITIVO

Según este enfoque las creencias de los alumnos se interpretan como parte del conocimiento metacognitivo. La mayoría de los estudios adapta el paradigma elaborado por Wenden (1987, 1988, 1998, 1999, 2001). También los estudios de Goh (1997), White (1999) pueden considerarse como propios de este enfoque.

Como hemos mencionado antes, Wenden define las creencias como “un conocimiento estable, declarable, aunque a veces incorrecto, que los alumnos adquieren sobre la lengua, aprendizaje y el proceso del aprendizaje de la lengua” (1999). Sin embargo, Wenden destaca el hecho de que las creencias están relacionadas con el valor, son subjetivos e individuales, mientras que el conocimiento es “una información objetiva, adquirida durante un aprendizaje formal”.

Los estudios metacognitivos permiten conocer mejor a los estudiantes en lo que se refiere a su estilo de aprendizaje, a las estrategias que adoptan, a sus emociones, maneras de comportamiento, etc.

En estos estudios se usan procedimientos de investigación tales como entrevistas semi-estructuradas e informes de los participantes. Los datos que proporcionan estas prácticas de investigación son luego objeto de análisis detallado de acuerdo con los objetivos de cada estudio

Las creencias que permiten a los alumnos obtener un grado de la independencia más alto se consideran como buenas o favorables, porque conducen al uso eficiente de las estrategias, mientras que las creencias clasificadas como “negativas” provocarán poca eficiencia a nivel estratégico y llevarán a un comportamiento no autónomo. Aunque, como una crítica habitual al enfoque metacognitivo se presenta el hecho de que no se toma en cuenta el factor contextual, como las experiencias propias, procedencia, intereses personales etc. “el contexto y su influencia en las creencias de los alumnos no están considerados” (Barcelós, 2003:28). De algún modo persiste la idea sobre la posibilidad de generalización de todas las creencias que tienen los alumnos de LE, sin considerar el país y contexto socio-cultural de que proceden.

1.1.6. ENFOQUE CONTEXTUAL

Como en todos los campos, llega el momento de la fusión y combinación de los métodos. Más recientemente, ha habido estudios sobre las creencias que tomaron en cuenta varias definiciones de las creencias, adoptaron distintos tipos de herramientas metodológicas, recogieron diferentes tipos de datos y utilizaron distintos modos de análisis. La generalización no se busca y no se admite, lo que enfoca los estudios es la comprensión e interpretación del contexto específico de los alumnos. Las creencias se perciben como incrustadas en el contexto de los alumnos.

La metodología, por lo tanto, es cualitativa y los métodos de generación y recogida de datos varían según el estudio: estudios de casos, observaciones etnográficas, discusiones (charlas informales, focus groups, diarios, entrevistas semi-estructuradas etc. Muchos de estos estudios combinan varios instrumentos y técnicas de recogida, de acuerdo con los objetivos, y los enfoques antes definidos (normativo, metacognitivo, estratégico) no existen separadamente e independientemente sino se amalgaman.

Un enfoque más, que está cobrando más popularidad en los últimos años es el Enfoque Indirecto (Ellis, 2002), dentro de cual los estudios se fijan en el análisis e interpretación de las metáforas que utilizan los alumnos para describir sus experiencias, creencias y sensaciones. Aparte de una unidad lingüística, la metáfora es un fenómeno conceptual, que puede servir como una ventana en la manera que tiene un alumno para conceptualizar el mundo. Sin embargo, el mayor interés por estos casos lo representan las metáforas personales, poco comunes, no simplemente unas maneras figurativas convencionales, que suelen usarse automáticamente, sin reflexiones.

1.1.7. ¿POR QUÉ INVESTIGAR LAS CREENCIAS DE LOS ALUMNOS?

Durante las últimas décadas, todos los estudios antes mencionados han demostrado que las creencias que mantiene un alumno sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras definitivamente tiene un impacto importante sobre su rendimiento y progreso. “Las creencias preconcebidas pueden afectar directamente o incluso determinar la actitud y la motivación del alumno, precondicionar su éxito o la falta del éxito” (Kuntz, 1996:13). Actualmente hay un consenso general sobre la relación que existe entre las creencias de los alumnos, su motivación y la selección y uso de las estrategias de aprendizaje.

La mayoría de los investigadores coincide en la opinión de que las creencias son unas estructuras profundas y estables, y además, no siempre reconocidas conscientemente. Por lo tanto, la naturaleza de las creencias determina el proceso del aprendizaje a varios niveles. Según Barcelós (2003), muchos alumnos desarrollan las creencias profundas sobre los procesos del aprendizaje del idioma, sus propias capacidades y el uso efectivo de las estrategias, y eso facilita su aprendizaje. Sin embargo, muy curiosamente, muchas de las creencias populares sobre el aprendizaje de LE pueden ser equivocadas (en general o para un alumno en particular). Lo que puede llevar al uso no efectivo de las estrategias, afectar negativamente a la confianza del alumno y como consecuencia provocar falta de motivación, estrés persistente, angustia y frustración (Victori&Lickhart, 1995; Horwitz, 1987; Cotterall, 1995; Bernat & Gvozdenko, 2005). En ambos casos, el papel del profesor se entiende como esencial, tiene la responsabilidad de saber detectar la naturaleza de las creencias y atenderlas adecuadamente. En muchos sentidos, se trata de guiar al alumno, no simplemente corregir sus creencias. Dörnyei (2001) resume los puntos definitivos para ayudar a los alumnos evitar el desarrollo de las creencias que pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje. Según él, es necesario:

1. desarrollar una comprensión sobre la naturaleza de la adquisición de la lengua extranjera y asimilar un criterio razonable sobre el progreso;

2. desarrollar la conciencia sobre el hecho de que una lengua extranjera puede aprenderse de diferentes maneras, usando diversa estrategias y

3. el factor principal que determina el éxito es que los alumnos tienen que averiguar por sí mismos, qué métodos y técnicas les permiten a aprender mejor.

Es la cuestión de la actitud, la capacidad de auto-observación y de reflexión que tienen los alumnos. Por lo tanto, el estudio de las creencias de los alumnos forma (o debería formar) una parte importante en el proceso del diseño del currículo y planificación global del curso. El contexto, en este sentido, se entiende como uno de los factores determinantes claves.

1.2. LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

1.2.1. LA NATURALEZA CAMBIANTE DE LAS TAREAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN EL AULA DE LE

El presente estudio se desarrollará alrededor de la comprensión auditiva, una de las destrezas más difíciles de alcanzar durante el proceso de aprendizaje de LE, discutirá sobre las maneras y modalidades de la comprensión y las creencias que se mantienen a propósito.

Antes, vamos a preguntarnos sobre cuál es el papel de la comprensión auditiva en el proceso del aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera. Hablando del proceso adquisitivo de la lengua materna, nativa o primera (L1), la comprensión auditiva tiene un papel protagonista ya que durante los primeros años de la vida toda la exposición del bebé a la lengua pasa a través del discurso oral. Mientras que podemos discutir sobre la funcionalidad y el papel exacto del dispositivo interno (LAD), según Chomsky, el hecho que el primer canal a través de cual el bebé (sin problemas auditivos) adquiere el vocabulario, el conocimiento gramatical y fonético es indiscutible. Los seres humanos sin problemas de la audición o sordera nos encontramos primero con el habla oral natural, escuchando las historias contadas e interactuando primero con los padres y más adelante con otros adultos y compañeros. Durante los primeros años de vida toda la información sobre el código lingüístico se percibe predominantemente a través del canal auditivo.

En el caso del aprendizaje de la lengua extranjera, persiste una variedad de opiniones y controversias a propósito y la importancia que otorguen a la comprensión auditiva en el proceso de aprendizaje de la LE, por lo que se ha ido variando a lo largo de la historia de la didáctica general y métodos de enseñanza. De tal modo que, durante la época del método de traducción gramatical (*grammar-translation method*) ni siquiera se consideraba necesario enseñar a entender

el discurso oral³. A los alumnos no se les enseñaba como pronunciar correctamente las frases y, en general, el lenguaje escrito se reconocía como superior al oral. Los estudiantes se ejercitaban en las traducciones directas e inversas de frases, para después empezar a traducir textos completos. La tradición de enseñar lenguas extranjeras estaba restringida a las lenguas clásicas y así los pocos que sabían hablar o leer en voz alta en latín lo hacían con fuertes acentos propios de las lenguas primeras. Además, hay que destacar que las clases se solían dar en la lengua del alumno.

Se puede discutir sobre las razones por las cuales la lengua escrita tenía tanta importancia, que seguramente se esconden en los propósitos y objetivos del correspondiente paradigma de aprendizaje, pero lo cierto es que la fonética, la fonología de la lengua es la dimensión que en el proceso de evolución de la lengua se cambia más rápidamente, dinámicamente y consecuentemente afecta a otras áreas de idioma como ortografía, morfología y lexicología (Crystal, 1991). Por lo tanto, es importante que los alumnos dominen una lengua contemporánea. Actualmente consideramos que la mala comprensión del habla en LE es una limitación grave y lo reconocemos como falta de una de las competencias esenciales.

Cuando el grupo de fonetistas asociados en la Asociación Fonética Internacional (IPA, 1886) se lanza a definir un sistema que recoja de manera fidedigna la fonología de cada lengua, se empieza a disponer de un procedimiento general para crear diccionarios que den cuenta de la pronunciación estándar de cada lengua. Se desarrolla el concepto de fonema y el enfoque se cambia relegando la lengua escrita en relación a la lengua oral y, además, hacia el lenguaje hablado de todos los días. Estos métodos fueron nombrados como “directos”, ya que la educación se hacía directamente en la lengua extranjera y las estructuras gramaticales se aprendían inductivamente. El objetivo final de la enseñanza se veía en el desarrollo de un hábito activo (a

³ Aquí nos referimos a todo el enfoque de enseñanza y no a los casos específicos. Entendiendo que en la época del método de traducción gramatical había individuos que perseguían otros objetivos en su aprendizaje.

través de la imitación). Gracias a la fundación de la Asociación Fonética Internacional los métodos directos iban desarrollándose de una manera más estructurada y colaborativa, donde los teóricos, investigadores y profesores compartían sus observaciones e ideaciones mediante la participación en las reuniones y congresos. Como consecuencia, el sistema didáctico cobró más estructura.

Aun así, el poco énfasis que habían puesto los sistemas educativos en la comprensión auditiva se puso en evidencia durante la segunda guerra mundial. La comunicación entre los aliados, formados según el modelo de comprensión escrita, resultó ser muy problemática y poco productiva incluso entre personas con buen dominio de idioma. Les faltó la parte esencial – fonética. Este hecho, junto con las nuevas ideas conductivistas aportados por los recientes estudios psicológicos, es generalmente reconocido como un catalizador de rápido desarrollo de varios métodos nuevos de enseñanza de la lengua extranjera. Todos ellos tenían por su objetivo el desarrollo de la habilidad de hablar, basándose en múltiples estructuras lingüísticas (fonema, morfema, sintagma, oración etc.). Las estructuras primero se introducían pedagógicamente durante la clase y sólo después se usaban. Se evitaba el uso de formas lingüísticas anteriormente no presentadas a los alumnos y, por lo tanto, no se utilizaban los recursos auténticos, sino unos textos y diálogos debidamente planificados y reproducidos por interlocutores de una manera “ideal”, lo que refleja los principios conductistas. Este enfoque también presupone la visión más simple del proceso, con claras indicaciones de lo correcto e incorrecto, donde los métodos y procesos involucrados en la adquisición del conocimiento y el aprendizaje son los mismos para todos los alumnos. No sorprendentemente, el profesor se encontraba en el centro del proceso, proporcionando el modelo ideal de la lengua, controlando y reforzando los hábitos. Los errores se consideraban como malos, debían de ser evitados y se percibían en general como fallos en el proceso de aprendizaje. Como consecuencia los alumnos escogían no hablar para no equivocarse.

Asimilando los principios de la psicología conductista (Skinner, 1957), las nociones de estímulo y refuerzo, fueron diseñados por medio de una serie de ejercicios repetitivos mecánicos que formaron la base del método y en inglés se denominaron como “*drills*”⁴. El mismo término empleado puede revelar la naturaleza de esos ejercicios y el modo en que se desarrollaba la enseñanza de comprensión auditiva. El centro de atención se movió hacia la pronunciación correcta pero el objetivo de todas las tareas de “*listening*” fue escuchar para repetir e imitar, es decir, *listening* para la percepción y no comprensión (Ur, 1984) o como lo llamaron los profesores “*parrotting*”⁵.

La perspectiva conductista dominó los métodos de enseñanza hasta principios de los años ochenta en los que se produjo un cambio hacia enfoques cognitivistas y poniendo el énfasis en la competencia comunicativa. Aun así no podemos cometer el error de desestimar y negar completamente el uso de los ejercicios de *drilling* ya que pueden formar una parte sustancial de algunas formaciones específicas, como cambio de acento, corrección de los defectos de pronunciación, patrones entonativos etc

Sin embargo, no está de más decir que uno de los cambios cruciales en el desarrollo de la comprensión auditiva en la didáctica y de su papel en el aula de LE sucedió gracias al rápido avance tecnológico. Los procesos de captación de la voz y su reproducción lo facilitaron. Si antes la exposición oral se limitaba al modelo del habla del profesor, como responsable de la calidad de todo el input oral que tuvieran los alumnos, la posibilidad de usar las grabaciones auditivas introdujo en la clase una variedad de acentos, maneras y estilos de habla. El profesor, muchas veces no nativo de la lengua enseñada, dejó de ser el único modelo fonético. La era de la tecnología comenzó con el siglo XX y trajo al aula de LE inmensas posibilidades de reproducción de la voz humana: la radio, televisión, audio y video grabaciones, ordenador, internet etc. Desde

⁴ Drill – (Oxford Dictionary) s: taládro; v: taladrar, inculcar.

⁵ Repetición mecánica, como si fuera un loro.

que vieron la luz los gramófonos y se emitieron los primeros programas de radio, los profesores y didáctas de las LE persisten en encontrar la utilidad de cada nuevo invento para facilitar el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas extranjeras.

Sin embargo, a pesar de todo el avance tecnológico que abre un acceso casi ilimitado a los modelos de lengua oral en todas sus dimensiones, *listening* sigue siendo “*the Cinderella of skills*” (Vandergift, 1997: 494-505), por muy paradójica que parezca dentro del enfoque comunicativo.

Cuesta imaginar que ya en 1922 el gran inventor Thomas Edison hacía unas predicciones tan progresistas como esa: “*Creo que las películas están diseñadas para revolucionar el nuestro sistema educativo y que en unos años reemplazarán a gran escala, si no completamente, el uso de los libros de texto*”⁶ Esta frase transmite una buena disposición para la innovación e impaciencia por la incorporación de nuevos medios y dispositivos, al mismo tiempo refleja la actitud categórica hacia los dispositivos existentes. En muchos sentidos, ahora, a los principios del siglo XXI suena aún más actual que al principio del siglo XX.

1.2.2. EL CONCEPTO DE LISTENING EN EL CONTEXTO ACTUAL

El comienzo del siglo XXI se caracteriza por numerosos intentos de re-conceptualización y búsqueda de nuevos paradigmas educativos, tanto en la enseñanza de las lenguas extranjeras como en otras formaciones. Se acepta un enfoque humanista que es más pluralista, donde la frontera entre lo correcto e incorrecto, aceptable y no aceptable se funde condicionada por diversas perspectivas. El contexto específico, local cobra una importancia especial. El enfoque cognitivo que predominaba desde el final del siglo XX ha evolucionado hacia una dimensión

⁶ I believe that the motion picture is destined to revolutionize our educational system and that in a few years it will supplant largely, if not entirely, the use of textbooks” (Thomas Edison, 1922:6 en Cuban L. (1986) *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology since 1920*, Teachers College Press).

“meta” y “socio-cultural” con los numerosos estudios realizados sobre los alumnos más exitosos; las estrategias del aprendizaje, el aprendizaje autoregulado, la integración socio-cultural y conciencia intercultural, etc. Se aprecia la diversidad, el compartir del proceso del aprendizaje y la libertad que tiene el alumno como individuo para moldear su propia formación. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas define así el objetivo global de la enseñanza de LE:

Proporcionar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social⁷.

Cada vez más, el alumno se hace responsable de su propio desarrollo de competencias esenciales, tales como: la capacidad de análisis y el control y pensamiento crítico. El proceso de aprendizaje se percibe a través de un prisma de desarrollo y de potenciación de competencias, destrezas y habilidades, dando mucha atención tanto a la dimensión cognitiva como a la afectiva.

Parece lógico que, entre todas las competencias necesarias para el buen dominio de la lengua extranjera, la comunicativa se manifiesta cómo la central: aprendemos idiomas para poder comunicar. El término de la competencia comunicativa, introducido por Hymes en los 70 del siglo pasado ha pasado por una serie de redefiniciones y modificaciones; y su interpretación varía según la escuela o enfoque educativo. Para ilustrarlo, recordamos las palabras, no sin su punto sarcástico, de Savignon (1983:284):

Collecting definitions of communicative competence is fun. Teachers, methodologists, and textbook writers have used the term in many interesting if confusing ways. Some using it assuredly, some tendentiously, others cautiously. Some still have trouble pronouncing it!

⁷ Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment (2002) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (22/06/2014)

A principios del siglo XXI el enfoque comunicativo tradicional fue criticado por varios académicos (Celce-Murcia, 1997; Ellis, 2008; Dornyei, 2013), destacando el hecho de que el enfoque comunicativo no debe estar definido únicamente por el aprendizaje implícito e indirecto, orientado al desarrollo de las destrezas. Resurge la importancia de la dimensión explícita, directa (orientada al conocimiento) en la enseñanza de LE con una atención especial a la forma y no sólo el significado. Celce-Murcia, Thurrell y Dornyei (1997) proponen denominar esta evolución del enfoque comunicativo como “*Principled Communicative Approach*” (el enfoque Comunicativo de Principios). Los autores defienden la integración de los métodos orientados al desarrollo de las destrezas y competencias con los métodos orientados a la adquisición del conocimiento en tres siguientes áreas: 1) forma, 2) fluidez y automatización y 3) unidades fraseológicas⁸.

Se busca un equilibrio en el proceso del aprendizaje de LE entre el significado comunicativo y la forma, tales características lingüísticas como los aspectos gramaticales, sintácticas y morfológicas. Ellis (2008) resume varias opciones que tiene el profesor con respecto:

1. opciones de “*input*”, se refiere básicamente a la manipulación del “*input*” (el uso de la narrativa con excesiva ocurrencia de una estructura, el “*input*” estructurado o el uso de múltiples canales para la introducción de los significados);
2. opciones explícitas (con la descripción explícita de distintos aspectos lingüísticos),
3. opciones productivas (animar alumnos a producir las estructuras),
4. retroalimentación correctiva (la corrección puede ser transmitida implícita- o explícitamente en la retroalimentación).

En relación con la fluidez, en el aprendizaje de LE existe una oposición entre la fluidez y precisión. Dentro del enfoque comunicativo a la fluidez se le asigna más importancia. Mientras que la fluidez se define como automatización de unas destrezas y habilidades, el conocimiento

⁸ En adelante usaremos el término “unidades fraseológicas” como la traducción del concepto “*formulaic sequences*” en Wray, (2002) *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 9

inicial no siempre se introduce implícitamente, de una manera natural. Cuando se trata del aprendizaje de una lengua extranjera la introducción declarativa de algunos procesos, estructuras y reglas es significativa.

El uso competente de las unidades fraseológicas⁹ (frases hechas, modismos, “*chunks*”) se relaciona directamente con la expresión fluída. Es discutido que la competencia comunicativa se trata del conocimiento y el uso adecuado de unos patrones y “*chunks*” (que son unas frases o oraciones cortas que se repiten con frecuencia en el discurso, siempre usando las mismas unidades léxicas en el mismo orden). Actualmente, la adquisición del lenguaje fraseológico constituye una de las líneas populares en la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de LE. Así en uno de los estudios Gatbonton y Segalowitz (2005) proponen la aplicación de la metodología llamada ACCESS – “*Automatization in Communicative Contexts of Essential Speech Segments*” (Automatización de los esenciales segmentos de habla en los contextos comunicativos).

Dentro de este contexto vamos a intentar definir los distintos enfoques que predominan en la conceptualización del término *listening*. Mientras que la clasificación tradicional define al saber leer y escuchar como unos procesos receptivos, pasivos y saber hablar y escribir como productivos, activos, dentro del enfoque cognitivo todos los procesos se ven como activos o, mejor dicho, deben ser activos para que la interacción entre los interlocutores se cumpla con éxito. Es decir, en el contexto social, tanto leemos, como escuchamos con una intención. Para poder predecir, aceptar, negar o negociar algo, construimos el discurso, usamos nuestra mente para analizar o deducir, y no solamente escuchamos o leemos para obtener una información y guardarla en nuestra memoria. Por lo tanto *listening* es un proceso activo, dinámico. Mientras

⁹ Formulaic sequence is “a sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar”, Wray, (2002) *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 9

escuchamos cumplimos varias actividades mentales, según los objetivos, podemos usar distintas estrategias para escuchar mejor y en el contexto comunicativo tenemos que interactuar con nuestro interlocutor y por lo tanto hablar o usar el lenguaje no verbal.

Penny Ur, la autora del libro *Teaching Listening Comprehension* (primera edición 1984), que aún se usa para la formación del profesorado, condujo numerosas investigaciones sobre el desarrollo de la comprensión auditiva. Ella distingue entre dos grupos de actividades para el desarrollo de la comprensión auditiva (*listening*), según su objetivo. El primero es escuchar para percibir las actividades puramente fonéticas, que tienen como objetivo proporcionar al alumno la practica necesaria para la identificación correcta de sonidos, combinaciones de sonidos y entonación. Se usa al principio del curso, cuando el alumno comienza su primer acercamiento a la lengua extranjera. El segundo es escuchar para comprender, persiguiendo el objetivo de preparar a los alumnos para la comunicación real lo que permite la practica en algunos aspectos específicos que suelen ser problemáticos para los alumnos. Para el eficaz desarrollo de la competencia comunicativa, Penny Ur, como otros investigadores, destaca la importancia y la necesidad de aproximar una tarea de *listening* a una situación de *listening* real. Ya que una situación de *listening* real nunca ocurre en las condiciones ideales “de laboratorio” que son fáciles de crear en el aula de LE. De acuerdo con Ur, una situación real de *listening* se caracteriza por los siguientes aspectos:

1. Propósito y expectativas. Siempre escuchamos con un objetivo y tenemos la tendencia de formar unas expectativas a base de la información previa, el contexto etc.

2. Respuesta. Por su naturaleza dialogal, la mayoría de actos de habla presuponen una respuesta del oyente, la construcción de un discurso común.

3. Visibilidad del hablante. En la mayoría de las situaciones comunicativas podemos ver al hablante, salvo las emisiones de radio o conversaciones telefónicas, lo que aporta mucha

información complementaria, no verbal, como gestos, mímica y otros indicios que contextualizan y facilitan comprensión, por ejemplo: edad, apariencia, ropa etc.

4. Pistas ambientales. El lugar dónde sucede la interacción, la hora, el tiempo meteorológico pueden ser unas pistas contextuales importantes que facilitan la comprensión del mensaje y ayudan crear las expectativas.

5. Brevedad. Las frases usadas en una conversación espontánea suelen ser cortas pero repetitivas.

6. Discurso informal. Por su espontaneidad el discurso suele perder la formalidad y una conversación se caracteriza por repeticiones, redundancia, coloquialismo y “ruido” (ruidos ambientales que estorban la comprensión).

Todos esos aspectos deberían de tomarse en cuenta a la hora de diseñar y preparar las tareas de *listening* si perseguimos el objetivo de mejorar la competencia comunicativa y facilitar la interacción real de los alumnos con los hablantes nativos. El alumno debe ser consciente de ello y aprender a tratar con la redundancia, ser rápido en contestar, saber aprovechar las pistas contextuales, incrementar su capacidad de adivinar por el contexto etc., es decir tiene que adquirir y desarrollar una serie de destrezas y estrategias. Sin embargo, en la actualidad uno de los enfoques más potentes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es el estratégico.

1.2.3. ENFOQUE ESTRATÉGICO

El enfoque de las estrategias de aprendizaje encuentra su base teórica en el cognitivismo. Acorde con el enfoque orientado al desarrollo de las estrategias de aprendizaje, el alumno es el quien tiene el control de su propio aprendizaje y por lo tanto, aplicado a nuestro tema, la efectiva comprensión auditiva presupone el uso de varias estrategias de *listening* y el dominio de las destrezas esenciales.

El análisis bibliográfico demuestra que al igual que en el caso de la competencia comunicativa, los términos *destreza* y *estrategia* a menudo se confunden o incluso se usan como sinónimos. Por lo tanto, nos parece necesario, antes de desarrollar el tema, aclarar sus significados tal y cómo los entenderemos dentro de este estudio. Marcando la diferencia entre una destreza y una estrategia, Afflerbach, Pearson y Paris (2008:364) destacan que “es importante que los términos “destreza” y “estrategia” se usen para distinguir entre los procesos automáticos y los procesos deliberadamente controlados”. Dónde **las destrezas** son acciones o reacciones automáticas que se activan sin mucha atención consciente, para poder cumplir una tarea, mientras que **las estrategias** son acciones controladas que requieren un esfuerzo por parte de alumno y se activan según el propósito de la tarea. La diferencia esencial es que un individuo usa las destrezas inconscientemente mientras que el uso de una estrategia es una acción consciente y controlada.

Aplicados al tema de desarrollo de la comprensión auditiva, en su libro *Teaching and Learning Second Language Listening*, Vandergrift y Goh (2012:91) definen así las estrategias y destrezas:

Las estrategias para escuchar son comportamientos conscientes de naturaleza cognitiva y social, orientados a los objetivos, los que los alumnos usan para facilitar su comprensión y aprendizaje. <...> Son procesos controlados que requieren una atención consciente para su utilización, modificación y organización.

Las destrezas son procesos automáticos orientados a los objetivos que no exigen ninguna capacidad de procesamiento.

Griffiths (2007:92) define las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras de una manera semejante: *specific actions consciously employed by the learner for the purpose of learning language*¹⁰.

Sin embargo, el grado de conciencia a la hora de usar una u otra estrategia de aprendizaje se está cuestionando por los investigadores como, por ejemplo, Cohen (2007).

En sus intentos de descubrir lo que distingue un alumno exitoso de uno a quien le cuesta aprender la lengua extranjera, Rebecca Oxford contribuyó significativamente a los estudios sobre estrategias de aprendizaje. Licenciada en la lengua rusa se puede imaginar que, como alumna de LE, Oxford tuvo que aplicar numerosas estrategias de aprendizaje para conseguir un buen dominio de la lengua tan distinta de su lengua nativa. Sin embargo, su investigación científica se centraba en las historias de aprendizaje de LE que compartían los inmigrantes de distintas procedencias en los EEUU. Con los numerosos estudios que llevó a cabo, llegó a concluir que los individuos que alcanzaron mejor dominio de idioma habían aplicado extensivamente varias estrategias de aprendizaje, además, correlaciona el uso de las estrategias con los niveles de ansiedad (que se produce en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera) más bajas (1999). Los alumnos deberían utilizar las estrategias para controlar y regular numerosos aspectos de su aprendizaje: actitud, creencias, comportamiento etc. Oxford propone la siguiente definición de las estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990:1):

*[Strategies are] specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations*¹¹.

Relacionando el tema de estrategias con evolución de la enseñanza de la comprensión auditiva, Vandergrift y Goh (2012) destacan tres etapas según la orientación de la tarea:

¹⁰ Acciones específicas conscientemente empleados por los alumnos con el fin de aprender idiomas.

¹¹ Estrategias son unas acciones específicas empleadas por el alumno con la intención de hacer el proceso de aprendizaje más fácil, más rápido, más agradable, más auto-regulado, más efectivo y más transversal.

1. **Enseñanza orientada al texto:** se refiere a los modelos usados antes del enfoque comunicativo, influidos por la didáctica de enseñanza de lectura o escritura. Muchas veces se trata de un fragmento de texto escrito, leído en voz alta, después de que se pedía a los alumnos que contestaran las preguntas de comprensión al igual que después de haber leído un texto. Morley (1999) denomina este tipo de ejercicio el “quizz show”. También, el énfasis recaía sobre las actividades de decodificación; según las primeras teorías de cognitivismo, había que entender y construir el conocimiento gradualmente, de tal modo que, primero, se debían aprender a reconocer las mínimas unidades significativas: fonemas, después palabras, frases y oraciones completas. Una de las tareas comunes para este propósito fue el dictado. Como podemos ver, la comprensión oral siempre estaba acompañada por la escritura y lectura.

2. **Enseñanza orientada a la comunicación:** durante la era de la enseñanza comunicativa, como hemos destacado anteriormente, se definieron las cuatro destrezas principales para desarrollar en el proceso educativo: leer, escribir, escuchar y hablar. Comprensión oral, de acuerdo con las teorías cognitivas, tenía que representar una activa construcción del significado. Escuchar para comprender y comenzar la comunicación fue el objetivo principal, lo que Vandergrift y Goh (2012) critican señalando que, en este caso, todo el protagonismo de la actividad de hablar y escuchar es sólo un pretexto o pre-task para comenzar la comunicación, es decir, hablar. Imitando la naturaleza de la situación comunicativa real, sobre todo destacando la importancia de la contextualización del discurso; cada tarea de *listening* dentro del paradigma comunicativo ha de tener una tarea – introducción (*pre-listening activities*) (Anderson&Lynch, 1988; Underwood, 1989; Ur, 1984). La selección y diseño del audio material se hizo crucial; los profesores se animaban a usar materiales auténticos, como canciones, entrevistas, programas de radio, las conversaciones grabadas, etc.

3. **Enseñanza orientada al alumno** se basa en las ideas de cognitivismo y se caracteriza por el uso de las estrategias. En el centro del proceso de adquisición está el alumno, con su

personalidad y contexto específico, que autorregula las estrategias que usa para escuchar. El enfoque o paradigma estratégico (Chamot, 1995; Mendelsohn, 1994, 1998; Field, 1998; Buck, 1995) tiene la base cognitiva y afectiva. Mientras las estrategias cognitivas dirigen el proceso educativo, las estrategias socio-afectivas se tratan de la influencia de los procesos sociales y afectivos en el aprendizaje, el estado motivacional y afectivo de los alumnos (Dörnyei, 2001).

Flavell (1985), Vandergrift (2004, 2007, 2012) y Goh (1997, 2008, 2012) al igual que Wenden (1999), Oxford (1999) y Cohen (2007) proponen ir aún más lejos en las dimensiones cognitivas y socio-afectivas y hablan de un enfoque metacognitivo integral para realizar las tareas tanto para el desarrollo de *listening* como de otros campos. La dimensión “meta” requiere un nivel superior de auto-regulación por parte de los alumnos. Además, no se trata tan sólo de desarrollar destrezas o estrategias de aprendizaje independientes, sino del desarrollo integral de una secuencia de tácticas. (Stein, 1999)

Para ilustrar la diferencia entre las estrategias cognitivas y metacognitivas, Flavell (1985) ofrece el siguiente ejemplo: una **estrategia cognitiva** sería deducir un hecho o parafrasear una expresión mientras que una **estrategia metacognitiva** sería controlar, supervisar la propia comprensión durante el proceso de interacción y analizarla a posteriori. A pesar de todas las metáforas que hacemos entre un ordenador y el ser humano, el alumno no es una unidad fija, con unas creencias y técnicas preestablecidas. En el proceso de aprendizaje, los alumnos conocen no sólo a la nueva lengua extranjera, pero también a ellos mismos, reflexionan sobre su experiencia, creando nuevas opiniones y escogiendo las estrategias que funcionan mejor para ellos personalmente.

Al desarrollar las estrategias los alumnos consiguen ser más independientes, controlando, analizando y regulando su propio proceso de aprendizaje. En su último trabajo “*Teaching and Researching Language Learning Strategies*” (2011), Rebecca Oxford propone un modelo universal de las estrategias implicadas en el proceso de aprendizaje de idiomas extranjeras. Lo

llama S²R (Strategic Self-Regulation Model), destacando su importancia para la independencia de los alumnos, y clasifica todas las estrategias de aprendizaje en tres grupos: cognitivas, afectivas y socioculturales. A cada tipo de estrategia añade una dimensión “meta” refiriéndose a la gestión y organización general. En la siguiente tabla presentamos el resumen del modelo S²R:

Tipo de estrategias de aprendizaje	Definición	Ejemplo
COGNITIVAS	Le ayudan al alumno a construir, transformar y aplicar el conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activación del conocimiento; ▪ Razonamiento; ▪ Conceptualización; ▪ Análisis; ▪ Capacidad de ver más allá de los datos inmediatos
AFFECTIVAS	Le ayudan al alumno a crear un clima emocional positivo, mejorar su actitud y mantener la motivación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activación de las emociones, creencias y actitudes comprensivas; ▪ Generación y mantenimiento de la motivación
SOCIOCULTURALES (INTERACTIVAS)	Le ayudan al alumno con la identificación socio-cultural, comunicación y comprensión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interacción para el aprendizaje y comunicación; ▪ Superación de los vacíos que se pueden generar durante la comunicación; ▪ Capacidad de tratar con distintos individuos y contextos socio-culturales

Tabla 2. Tipología de estrategias de aprendizaje: Modelo S²R, Oxford (2011:15-17)

Como hemos mencionado antes, Oxford (2011) destaca la importancia de la dimensión “meta” y habla de las estrategias:

- meta-cognitivas: saber usar estrategias cognitivas,
- meta-afectivas: saber usar estrategias afectivas,
- meta-socioculturales: saber usar estrategias socioculturales.

Dentro del enfoque metacognitivo, el objetivo de las actividades de “*listening*” en el aula se comprenden como la enseñanza de estrategias, para que los mismos alumnos puedan facilitar, mejorar y desarrollar sus habilidades de la comprensión auditiva, usando sus procesos meta cognitivos. Por lo tanto, el profesor, como facilitador, ha de ayudar y señalar al alumno cuáles son

las posibilidades didácticas que existen a su alcance, es decir qué puede hacer un alumno al enfrentarse con un “*listening*” demasiado difícil, o demasiado rápido, o en un acento desconocido etc. Como uno de los objetivos principales, surge la necesidad de transferir el aprendizaje de la clase a las actividades y situaciones comunicativas en las que los alumnos pueden encontrarse fuera de la clase, para que puedan aplicar las estrategias aprendidas en la clase en otros contextos. Al alumno se le otorga un grado de la independencia muy elevado, de hecho se trata de los alumnos “auto-regulados”.

*Self-regulated learners <...> are aware of their own learning processes and the demands of their learning tasks. <...> they developed key listening skills and a range of strategies to meet their listening needs in various contexts*¹². (Vandregift y Goh, 2012:83)

Se trata de monitorizar, autorregular y auto dirigir el proceso de aprendizaje. Es una de las ideas que actualmente comparten muchos autores, por ejemplo, Zimmerman y Schunk (2001:288):

*Self-regulated learning refers to the ability of learners to proactively control their thoughts, actions, and feelings in order to learn – that is, to master their own learning*¹³.

Con la variedad de los materiales en VO que está al alcance de los alumnos del siglo XXI, hay que saber encontrar la manera de poder usarlos sin intervención directa del profesor.

Esta visión de las tareas de “*listening*” y del papel del alumno parece muy razonable ya que hasta ahora escuchar ha sido y sigue siendo la destreza más débil, menos desarrollada y que recibe el soporte menos estructurado en la clase de L2, la “*cinderella*” de las destrezas de LE, cómo la define Vandergrift (1997). Numerosos estudios (O’Malley y Chamot, 1990; Oxford,

¹² Los alumnos autorregulados son conscientes de sus propios procesos de aprendizaje y las exigencias de sus tareas educativas. Han desarrollado las esenciales destrezas para la comprensión auditiva y una variedad de estrategias para satisfacer sus necesidades a la hora de escuchar en varios contextos.

¹³ El aprendizaje autorregulado se refiere a la habilidad del alumno controlar dinámicamente sus pensamientos, acciones y sensaciones con el fin de aprender, es decir, dominar sus propios procesos de aprendizaje. En Zimmerman, B.J. y Skunk, D.H. (2001) *Self-regulated learning and academic achievement*. Manwah, NJ:Erlbaum

1990; Stern, 1983; Wenden y Rubin, 1987) fueron conducidos con el propósito de descubrir por qué algunos alumnos tienen más éxito aprendiendo idiomas que otros; entre otros aspectos, se fijaban en el uso de las estrategias de aprendizaje, lo que resultó ser una de las variables más significativas. Todos concluyen que para conseguir mejores resultados en el proceso de aprendizaje, el alumno debe ser consciente del por qué está escuchando, para qué y cómo, él puede escuchar mejor.

Cómo hemos destacado antes, “*listening*”, dentro del paradigma actual no se percibe como una actividad pasiva, sino requiere una participación activa por parte del alumno. Para aprender a escuchar y realizar con éxito una tarea de “*listening*” el alumno se ve obligado a activar todos sus conocimientos y, al conseguir la información contextual de la tarea de introducción, crear sus expectativas y prever, imaginar, el tipo de discurso que va a escuchar, sus características y posibles dificultades; controlar su proceso receptivo, analizar lo que escucha y reflexionar sobre la tarea. En todo este proceso cognitivo, sin embargo, no se puede dejar de lado los procesos afectivos que a menudo llegan a ser tan poderosos que, dependiendo del interés personal en el tema del discurso, la motivación, los ánimos y el grado de confianza en sí mismo, el alumno puede ser capaz de entender los discursos de complejidad muy superior al nivel de dominio de idioma.

El estudio conducido por Imhof en 2001 señala que el uso de las estrategias metacognitivas, tales como: formulación de preguntas antes de comenzar a escuchar, control del interés y elaboración de estrategias, mejora la comprensión auditiva del alumno. Más tarde, en 2006 Imhof y Janusik ofrecen el modelo que refleja los factores que interactúan en el proceso de escuchar.

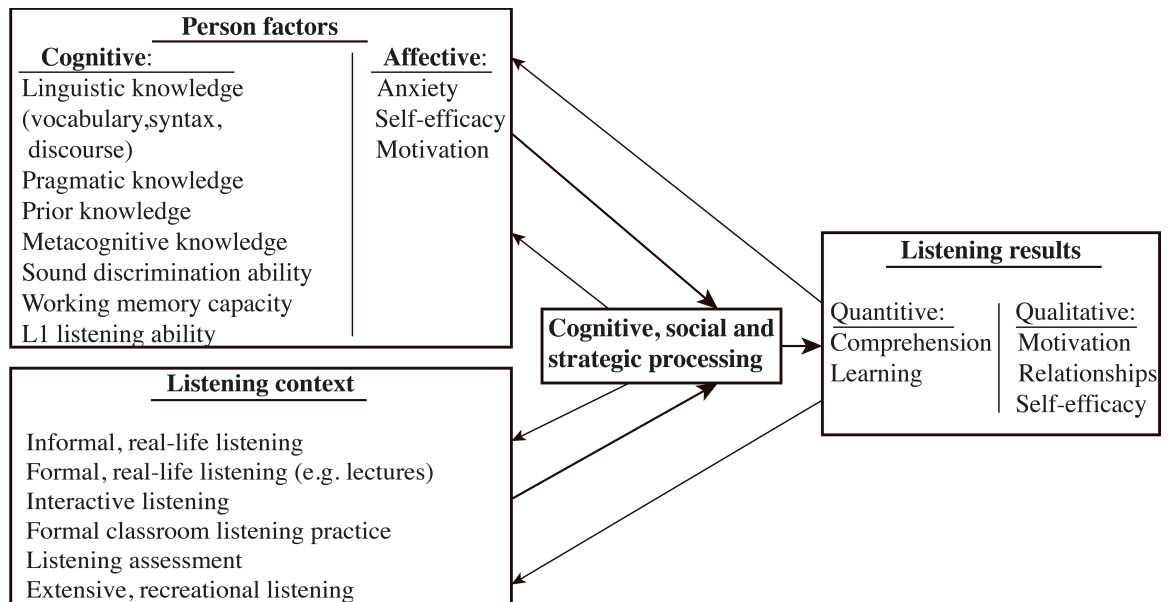


Figura 1. El sistemático modelo de “listening” (Imhof y Janusik, 2006:79-98)

Este modelo complejo busca reflejar y relacionar todos los factores personales y contextuales que intervienen en el proceso activo de la comprensión auditiva. En el centro del modelo, como la pieza central y definitiva para los resultados de la comprensión Imhof y Janusik (2006) ubican el procesamiento cognitivo, social y estratégico una vez más destacando su importancia.

Para definir el resumen conceptual del enfoque citamos a la definición que propone David Mendelsohn (1995:134) *A strategy-based approach is a methodology that is rooted in strategy instruction... It is an approach that sees the objective of the SL/FL course as being to teach students how to listen. This is done first, by making learners aware of how the language functions – i.e., developing metalinguistic awareness, and second, by making them aware of the strategies that they use – i.e., developing what I call “metastrategic awareness.” Then, the task of*

the teacher becomes to instruct learners in the use of additional strategies that will assist them in tackling the listening task^{14, 15}.

Esta definición es muy completa y global; una vez más, destaca el papel activo del alumno, refleja el rol del profesor en el proceso educativo, el objetivo general del enfoque y las líneas de acción. Meta-cognición forma parte de un desarrollo cognitivo y permite al alumno participar en el proceso educativo de una manera activa, cobrando conciencia sobre sus capacidades, conocimientos; gestionando sus estilos y estrategias de aprendizaje para alcanzar mejores resultados. Básicamente, la meta-cognición se refiere a la capacidad de auto-reflexión del alumno y su auto-dirección. Existen muchos estudios sobre la vinculación positiva entre la meta-cognición y el rendimiento de los alumnos (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Bolitho et al., 2003; Eilam & Aharon, 2003; Mokhtari & Reichard, 2002; Palmer & Goetz, 1988; Schoonen, Hulstijn & Bossers, 1998; Victori & Lokhart, 1995; Winnie, 1995; Zimmerman & Schunk, 2001, Vanergrift et al., 2006).

Vandergrift et al. (2006) destaca tres categorías de conocimiento que forman el paradigma meta-cognitivo (siguiendo Wenden (1998): conocimiento personal, conocimiento de la tarea, conocimiento de las estrategias. En el caso de la comprensión auditiva el ejemplo de estos conocimientos sería el siguiente:

¹⁴ Mendelsohn, D. J. (1995) Applying Learning Strategies in the Second/Foreign Language Listening Comprehension Lesson. In Mendelsohn, D. J. & J. Rubin (Ed), A Guide for the Teaching of Second Language Listening (pp.132-150). San Diego: Dominie Press.

¹⁵ El enfoque basado en el uso de las estrategias es una metodología que tiene sus raíces en la educación estratégica... Dentro de este enfoque el objetivo del curso en segundo idioma o idioma extranjero es de enseñar a los alumnos de cómo tienen que escuchar. Esto se consigue de siguiente modo: primero, hacer que los alumnos se den cuenta de cómo funciona el idioma, por ejemplo, desarrollando la conciencia metalingüística y segundo, hacerlos dar cuenta de que estrategias utilizan, por ejemplo desarrollando a lo que yo refiero como “conciencia meta-estratégica”. Por lo tanto, la tarea del profesor es de enseñar a los alumnos a usar las estrategias adicionales que los ayudarán a afrontar las tareas de listening.

Conocimiento meta-cognitivo	Ejemplo para el desarrollo de la comprensión auditiva
<p>1. Conocimiento personal</p> <p>Conocimiento acerca de factores como edad, sexo, actitud y el estilo de aprendizaje afectan al proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Incluye las creencias del alumno sobre sí mismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El concepto de sí mismo, su eficiencia a la hora de realizar las tareas de comprensión auditiva; • Los problemas específicos que tienen en la realización de las tareas de comprensión auditiva, sus causas y posibles soluciones
<p>2. Conocimiento de la tarea</p> <p>Conocimiento sobre el propósito, las demandas y la naturaleza de la tarea. Incluye el conocimiento sobre las maneras de cumplirla.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los procesos mentales, afectivos y sociales implicados en la realización de las tareas de comprensión auditiva; • Destrezas (escuchar para entender la idea general, escuchar para conseguir información precisa etc.)necesarias para cumplir las tareas de “<i>listening</i>”; • Factores que afectan la comprensión auditiva (tipo de conversación, acentos, ruidos ambientales etc.); • Las maneras de mejorar la comprensión auditiva fuera de la clase
<p>3. Conocimiento de las estrategias</p> <p>Conocimiento sobre las estrategias que pueden ser más efectivas para alcanzar los objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias generales y específicas para facilitar la comprensión y afrontar las dificultades a la hora de escuchar; • Estrategias apropiadas para cada tipo de tarea; • Estrategias no efectivas, errores comunes

Tabla 3. Conocimiento metacognitivo sobre la comprensión auditiva (“*listening*”), basado en Vandergrift et al. (2006:433-434)

Con base en este modelo, Vandergrift et al. (2006) desarrollaron un instrumento psicométrico **MALQ** (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire) para medir la

conciencia meta-cognitiva que tienen los alumnos a la hora de realizar una tarea de comprensión auditiva. Aquí consideramos conveniente mencionar que, con un estudio exploratorio, Vandergrift et al. (2006) intentaron resumir los factores determinantes en la realización de las tareas de “*listening*”, correspondientes a los cuatro procesos meta-cognitivos principales: *planificación, control, evaluación y resolución de problemas*. Al comenzar el análisis disponían de trece factores, que consideraron excesivos, por lo tanto después de aplicar distintos modelos de análisis, consiguieron concretar cinco factores definitivos: resolución de problemas, evaluación y planificación, conciencia personal, traducción, concentración y atención dirigida. En el capítulo sobre la metodología y el diseño de la presente investigación retomaremos el tema del dicho cuestionario más en detalle.

La teoría sobre el uso de estrategias metacognitivas presenta interés, tiene mucho valor para el aprendizaje independiente y correlaciona con las últimas teorías (Gardner, 1990; Robinson, 1998, 2009) sobre la educación personalizada, que es una de las tendencias predominantes hoy en día. Aunque las estrategias de aprendizaje ayudan a facilitar, profundizar y mejorar la productividad del aprendizaje (Cohen y Macaro, 2007) consideramos conveniente citar aquí a Gu (2010:2) que advierte ante las modas y tendencias:

Strategies are not a “super-drug”... a simplistic, static, and glimmik-oriented expectations as if strategies could offer quick fixes are unrealistic.

1.2.4. COMPRENSIÓN AUDITIVA EXTENSIVA

Aunque el uso de las estrategias de aprendizaje parece ser la tendencia predominante en el contexto actual, hay estudios que cuestionan y ponen a prueba su utilidad y factibilidad en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la comprensión auditiva. Es justamente el uso de las estrategias para la comprensión auditiva que causa más controversia y no otros aspectos de

aprendizaje de LE, como por ejemplo comprensión lectora. La misma naturaleza de la comprensión auditiva complica el uso de las estrategias de aprendizaje.

En el caso de la comprensión auditiva, los alumnos escuchan un flujo ininterrumpido de habla y, a menudo, se quejan de la incapacidad de seguir el ritmo natural de la conversación en LE. En 2001 Buck¹⁶ publicó un estudio sobre la velocidad de habla en inglés y su comprensión por hablantes nativos y por estudiantes de lengua extranjera. Los resultados demuestran que la comprensión auditiva de los hablantes nativos no fue afectada incluso en una conversación con hasta 250 palabras por minuto, mientras que la velocidad óptima para la comprensión del discurso por parte de los alumnos extranjeros no superó 127 palabras por minuto. En este contexto es fácil de deducir que al no tener suficiente tiempo para procesar todo el flujo verbal, el aprendiz no tendrá tiempo para tomar la decisión sobre qué estrategia o táctica debería usar. Aparentemente, las estrategias que se aplican para mejorar el desarrollo de la comprensión auditiva no son idénticas a las que se aplican en el caso de la comprensión lectora.

Blyth (2011) insiste que en el caso de la comprensión auditiva, para que el proceso de aprendizaje sea fructífero, ha de comenzar con el desarrollo de las destrezas y habilidades automáticas. Compara el proceso de desarrollo de destrezas necesarias para comprensión auditiva al proceso de aprendizaje de esquiar, los alumnos simplemente deben practicar y automatizar las posturas y movimientos. Según él, el problema más grande que se le presenta al alumno es reconocer los sonidos y palabras dentro de un flujo ininterrumpido de habla. Usar ciertas estrategias para la comprensión auditiva será razonable y factible sólo más adelante, en superiores niveles de dominio lingüístico.

A su vez Blyth (2011:238) al igual que Buck reconoce que las estrategias de aprendizaje funcionan sobre todo con textos escritos: *"If readers have difficulties, they will use compensatory*

¹⁶ Buck, G. 2001. *Assessing Listening*. Cambridge:Cambridge University Press.

*strategies. The reader's eyes will flit back and forth over the text, making and checking comprehension hypotheses*¹⁷” El alumno tiene tiempo y el texto fijo para repasarlo con sus ojos varias veces en búsqueda de las pistas que podrían facilitar su comprensión. Este tipo de estrategias de aprendizaje no puede ser muy viable para el desarrollo de la comprensión auditiva.

Actualmente, la alternativa más común al enfoque estratégico, sobre todo en el caso del desarrollo de la comprensión auditiva, es “*listening extensivo*”. Se asimila al concepto usado en el aprendizaje de la comprensión lectora: cuando a los alumnos se les ofrece leer libros fuera de la clase, aumentando el input lingüístico y la cantidad de input provoca una adquisición de un modo natural.

En su artículo “*Extensive listening versus listening strategies: response to Siegel*”, defensor del enfoque de “*listening extensivo*”, Blyth (2011) recurre a un estudio pedagógico llevado a cabo entre los investigadores de varias universidades norteamericanas Bonawitz, Shafto, Gweon, Goodman, Spelke, and Schulz (2011)¹⁸. Los investigadores vuelven a cuestionar los mecanismos de aprendizaje y enfocan un grupo de ochenta y cinco niños entre cuatro y seis años. El planteamiento del experimento comprendía dos grupos de alumnos. A un grupo de alumnos, los adultos – pedagogos- entregaron un juguete y les explicaron algunas de las funciones que ese juguete tenía. Al otro grupo de alumnos, se les entregó el mismo juguete pero sin dar ningún tipo de explicación sobre sus funciones. En el primer grupo, los alumnos pasaron un tiempo jugando con el objeto recibido y lo dejaron de mutuo acuerdo. En el segundo grupo, al que no habían dado ningunas instrucciones, los niños pasaron más tiempo jugando con el objeto, descubrieron todas sus funciones y en el momento que los interrumpieron, seguían buscando aún

¹⁷ Si los lectores tienen unas dificultades, usarán las estrategias complementarias. Los ojos de los lectores seguirán el texto en varias direcciones, formando y validando la hipótesis de la comprensión.

¹⁸ Bonawitz, Shafto, Gweon, Goodman, Spelke, and Schulz (2011) The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery, en línea:
<http://cocosci.berkeley.edu/Liz/Bonawitzetal11.pdf> (consultado 20/01/2014)

más funciones. Basándose en estos resultados, el grupo de investigación concluyó que en el caso de los niños de edad pre-escolar el aprendizaje es más productivo y eficaz cuando no está asistido por el adulto que enseña explícitamente lo que hay que hacer, aparte favorece el desarrollo de una personalidad creativa e ingeniosa, lo que es el último objetivo de la educación, según Piaget (1953)¹⁹.

En el caso de los niños pre-escolares esta teoría parece válida, pero los procesos de aprendizaje de unos alumnos pre-escolares y post-universitarios se destiguen y por eso, el ejemplo de Blyth no nos parece totalmente justificado con respecto al aprendizaje de la comunicación auditiva entre adultos extranjeros.

Sin embargo, hay otros estudios que critican el uso de las estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión auditiva de LE y defienden el uso de “*listening extensivo*”. Por ejemplo, Renandya y Farrell (2012)²⁰ cuestionan todas las investigaciones hechas en el campo de las estrategias de aprendizaje por su insuficiencia de datos y presentan su estudio empírico afirmando que el “*listening extensivo*” resulta ser más efectivo que las estrategias de escuchar. Al igual que Blyth (2011) no ven el problema más grave que tienen los alumnos en el uso de estrategias sino en la incapacidad de reconocer y decodificar el mensaje fonético. Aun así, su estudio se basa principalmente en el análisis de los alumnos con bajos niveles de dominio de idioma extranjero.

En su libro sobre la enseñanza de la comprensión auditiva, Lynch (2009)²¹ presenta un amplio resumen de artículos académicos comentando el hecho de que los alumnos tienen menos ventajas cuando se les enseña a usar las estrategias para mejorar la comprensión explícitamente.

¹⁹ Jean Piaget (1974) *The Origins of Intelligence in Children*, International Universities Press

²⁰ Renandya, W. (2012). Five reasons why listening strategy instruction might not work with lower proficiency learners. ELTWorldOnline.com, en línea: <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2012/02/22/five-reasons-why-listening-strategy-instruction-might-not-work-with-lower-proficiency-learners/> (consultado 20/01/2014)

²¹ Lynch, T. 2009. *Teaching Second Language Listening*. Oxford: Oxford University Press.

Recurriendo a los diarios de los alumnos, uno de los instrumentos más comunes para la recogida de este tipo de datos, Lynch insiste que, la mayoría de estrategias de escuchar se emplean inconscientemente por el alumno dado que no dispone de suficiente tiempo para el análisis, supervisión o toma de decisión.

Este enfoque abre la discusión sobre lo implícito y lo explícito en la enseñanza y adquisición de un idioma extranjero y el rol del profesor. Sin embargo, el foco de la crítica se centra en el uso de las estrategias cognitivas y no meta-cognitivas o afectivas. A pesar de limitaciones temporales durante el proceso de escuchar, los alumnos pueden prever las dificultades y decidir como actuar (por ejemplo si necesitan escuchar para conseguir una información precisa, como el año o el nombre, pueden dirigir su atención precisamente). El aprendizaje no se acaba al terminar una actividad, los alumnos deben analizar sus resultados, las dificultades y las sensaciones que tenían, intentar de explicar porque se sentían así y buscar las nuevas o distintas maneras para volver a hacerlo.

Por nuestra parte, vemos la ventaja en el uso extensivo del “*listening*” ya que el alumno actual disfruta un acceso casi ilimitado a los datos de “*listening*” en el idioma de interés y puede escoger los materiales que le gusten y les parezcan más informativos, atractivos o entretenidos. Sin embargo, para que el alumno alcance el mejor aprovechamiento del material auditivo elegido, debe tener los conocimientos respecto las maneras y estilos de su manejo y sobre la variedad estratégica que hay a su disposición. Además debe saber enterder y controlar a sí mismo, detectar los factores de estrés y saber gestionarlos.

1.3. AUDIO VS VIDEO

En presente capítulo vamos a especificar el concepto de “*listening*” desde una perspectiva multimodal (Kress, 1996, 2001, 2008) e intentaremos definir qué dimensión resulta más provechosa: audio o audio-visual, en el proceso de desarrollo de la comprensión auditiva. Es evidente que en las últimas décadas nuestras ideas sobre el lenguaje y la comunicación han sufrido un proceso de reajuste radical provocado por la llegada de las TICs y sus capacidades digitales (Farías, Obilinovic, Orrego, 2010). Sin embargo, en el aula de lenguas extranjeras hasta el día de hoy las actividades para el desarrollo de la comprensión auditiva en gran mayoría se representan por las actividades monomodales, auditivas. Su formato puede variar según los medios (cinta, CD, memoria USB, MP3 etc.) pero en esencia son grabaciones auditivas que excluyen el canal visual.

Desde que aparecieron las primeras máquinas para capturar y reproducir el sonido, los profesores innovadores se esforzaron en ponerlas a servicio de la enseñanza de L2. Una grabación de sonido ha permitido un acercamiento al discurso oral nativo. Desde que apareció el fonógrafo, el avance tecnológico ha sido tan rápido que en pocas décadas, hemos visto entrar en el aula tales herramientas como: tocadiscos, radio, cintas abiertas, cassettes, reproductores de CDs, videograbadoras, DVD, ordenadores, MP3 etc. Dichas herramientas máximamente acercaron el audio (o audio-visual) texto, al texto escrito, haciendo a la señal acústica perder su naturaleza elusiva, y proporcionando al alumno la oportunidad de volver a escuchar el mismo mensaje o conversación tantas veces cuantas fuera necesario. Aun así, contando con todas estas herramientas, uno puede entrar en cualquier aula y ver las herramientas que se utilizan más para el desarrollo de la comprensión auditiva. Sorprendentemente, la mayoría de los cursos siguen basándose en la tecnología de audio formato. Mientras que algunos materiales didácticos van acompañados por DVDs o CD-ROMs, la gran mayoría incluye solamente los audios CD y a los que los alumnos y sus profesores no hacen demasiado caso.

Numerosos estudios han investigado sobre el uso de audiovisuales en el aula de LE y más adelante sobre el aprendizaje multimodal. Los resultados de algunos indican la importancia y beneficios de uso del material audiovisual, mientras que en la última década también hemos visto investigaciones acerca de los efectos negativos de los audiovisuales, sobre todo, refiriéndose a la sobrecarga cognitiva. Persiguiendo el propósito de dar una visión global y completa, en este capítulo intentaremos presentar los diversos enfoques y estudios que fueron desarrollados en el campo durante las últimas décadas.

La gran mayoría de los investigadores, entre otros Lynch (2009), Gruba (2005), Sherman (2003), Harmer (2001), Meinhof (1998), Anderson (1990), Kellerman (1990), Allan (1984), Willis (1983), Raffler-Engel (1980), Riley (1979) etc., reconocen la importancia de los recursos audiovisuales y su valor en el proceso de aprendizaje de LE comparados con los auditivos. Como argumento central, se defiende el hecho de que la comprensión del discurso en una situación comunicativa real, incluye no solamente la información auditiva sino también, la percepción y el procesamiento de la información visual. El componente visual puede estar ausente tan sólo en unos casos escasos como, por ejemplo, la retransmisión radiofónica o la conversación telefónica. En estas situaciones comunicativas los hablantes no se ven sino se oyen, se usa sólo un modo de percepción. Los mensajes transmitidos por estos canales pueden resultar complicados, ambiguos o confusos incluso para los hablantes nativos a falta de la dimensión visual. Es lógico concluir diciendo que, a un alumno de LE la interpretación del mensaje recibido únicamente por el canal auditivo le supone un reto aún más grande. La información que ofrecen los recursos audiovisuales incluye la dimensión visual, por lo tanto multimodal, más rica, completa y más semejante a la realidad; y, por eso, debe ser más apropiada para el uso en la clase de L2 ya que la formación tiene como su finalidad el desarrollo de la competencia comunicativa y sociocultural.

Los alumnos contemporáneos necesitan desarrollar la competencia audiovisual y la capacidad de interpretación de los diversos modos de representación. El uso de video en el aula le

permitiría al alumno desarrollarse de una manera integral. Swaffar y Vlatten (1997:180)²² destacan que los materiales audiovisuales, como medios multisensoriales, ofrecen a los estudiantes mucho más que la posibilidad de mejorar la comprensión auditiva. Gracias al vídeo, los alumnos tienen la oportunidad de interpretar tanto mensajes auditivos como visuales. Desarrollando ambas capacidades, sin duda, se avanza en el aprendizaje. “En comparación con estudiantes que usan solo material escrito y audio, los que utilizan el vídeo comprenden y retienen mejor la información”.

La aplicación de los recursos audiovisuales y los fundamentos del aprendizaje multimodal encuentran su primera base teórica en el trabajo de Paivio (1986) sobre la doble codificación (*dual coding*) de la percepción y comprensión. El termino refleja la influencia de la tecnología y el rápido desarrollo de los ordenadores en aquel momento. Según Paivio, la percepción humana combina el uso de canales o modos independientes y, sin ningún esfuerzo añadido, la cognición humana es capaz de procesar los dos códigos verbal y no verbal al mismo tiempo para construir un mensaje o significado integral. Esta tesis le lleva a concluir que para dinamizar y potenciar el proceso de aprendizaje de LE es aconsejable incluir las tareas que impliquen los dos canales o modalidades: verbal y no verbal, lo que requiere el uso de los recursos audiovisuales.

Curiosamente el mismo año, un mensaje muy parecido, está formulando por Gonzales (1986:478):

Si el 83% de los conocimientos se adquiere por la vista y el 17% por el oído, se evidencia la ventaja de utilizar los medios que combinen la imagen con el sonido, los llamados medios audiovisuales, en el proceso docente educativo. Además, se ha demostrado cómo la retención del aprendizaje es mejor si se utilizan métodos apoyados en este tipo de medios.

²²Swaffar, J. & Vlatten, A. (1997). A sequential model for video viewing in the FL curriculum. En *Modern Language Journal*, 81(2), p.175-188

Sin embargo, el oído y la vista no son los únicos sentidos a través de cuales percibimos la realidad, además, es curioso como Gonzales consiguió definir con tanta exactitud la proporción entre los dos canales. Esta afirmación sería muy discutida actualmente. Pero lo que indica esta citación es la conciencia sobre la importancia de otros canales de percepción para la adquisición del conocimiento. El hecho de que no es solo lo que escuchamos sino la información percibida por otros canales que nos ayuda a construir una compleja representación mental.

Más tarde la teoría de *dual coding* de Paivio se ve reflejada en la teoría generativa del aprendizaje multimedia de Mayer (2001, 2002). Dentro del marco de esta teoría Mayer argumenta el hecho de que los distintos modos de transmitir la información (texto escrito, audio texto, texto audiovisual) activan distintos procesos cognitivos para el aprendizaje complejo. Simplificando el proceso, describe de siguiente modo esquemático el modelo de comprensión: en el momento que el alumno entiende un texto audiovisual, selecciona la información lingüística y visual más relevante, la convierte en unas representaciones mentales visuales y verbales y luego las integra en un nuevo modelo mental de la comprensión de texto. Así la información percibida por diferentes canales está en interacción para construir una representación mental integral; la percepción y comprensión son multimodales (Kress, 1996). En el caso de que falle uno de los canales, el contenido aún puede ser reconstruido con el apoyo en la información procedente del otro, lo que aumenta la posibilidad de la comprensión.

Las dos teorías defienden el uso de dibujos combinados con el texto escrito, video y otros medios audiovisuales en el aula de LE e insisten en que los alumnos demuestran mejores resultados de comprensión cuando se usan textos, la información en los cuales, se transmite por dos (o más) canales sensoriales; porque la información verbal y la visual se construyen mutuamente, apoyándose una en otra para construir una comprensión general. Resumiendo, cuanto más canales de percepción se utilicen, más compleja y fácil sea la comprensión (es algo

que discuten otros investigadores, como Chun y Plass (2000), Ginther (2002) etc. Lo discutiremos más adelante).

Aquí cabe mencionar la famosa idea controvertida de Marc Prensky (2005, 2010, 2012) que ofrece una explicación metafórica sobre cómo aprenden los alumnos nacidos y enseñados antes de la explosión tecnológica y cómo los alumnos que nacieron y se les está enseñando en la era actual de tecnología. El término “tecnología” tal y como lo utiliza Prensky se refiere, principalmente, al uso masivo de los ordenadores, dispositivos portátiles y video juegos. Marc Prensky introduce dos términos para referirse y distinguir entre la generación de *nativos digitales* y la generación de *inmigrantes digitales*. Por los nativos comprende a los que han nacido y crecido en la era digital, rodeados por los avances tecnológicos (ordenadores, portátiles, tabletas, teléfonos móviles etc), mientras que los inmigrantes son aquellos individuos que tienen que aprender a manejar la tecnología más tarde, siendo adultos, como si fuera una LE. Su mensaje es que todos los métodos didácticos utilizados hasta ahora deberían ser re-conceptualizados y adaptados para la enseñanza de la generación digital o los nativos digitales, tomando en cuenta la específica de su percepción. Marc Prensky aconseja la incorporación de los últimos avances tecnológicos y la dinamización del proceso de aprendizaje. Insiste que los tiempos han cambiado y los nativos digitales perciben la realidad de otro modo, “*piensan de forma diferente al resto de personas. Desarrollan mentes hipertextuales. Saltan de una cosa a otra. Es como si sus estructuras fueran paralelas, no secuenciales.*”²³ A base de estudios experimentales, conducidos entre los alumnos de la escuela secundaria, concluye que los *nativos digitales* prefieren recibir la información visual de una forma multimodal, ágil e inmediata, se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos, además, reconoce que prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en

²³ William D. Winn, director del Centro de Aprendizaje, Laboratorio de Tecnología de Interfaz Humana de la Universidad de Washington, citado en “Nativos e inmigrantes digitales”, Marc Prensky (2012) Cuadernos SEK 2.0 <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20%28SEK%29.pdf> (consultado 22/06/2014)

el rigor del trabajo tradicional. Según él, los alumnos tienen suficiente capacidad cognitiva para tratar con las tareas multimodales que requieren la combinación de varios canales de percepción. Lo que respalda el uso de los materiales didácticos audiovisuales.

1.3.1. MULTIMODALIDAD DEL TEXTO ACTUAL

En la misma línea, durante los últimos años el concepto de texto y los requisitos de la alfabetización como tal fueron cuestionados. En el proceso de desarrollo tecnológico el texto ha perdido su forma lineal y verbal, se ha convertido en un texto multimodal y actualmente combina diferentes modos de representación. El texto de hoy puede contener diversos códigos como: letras, imágenes, diagramación, colores, tamaños, sonidos, enlaces, videos, comentarios de los lectores etc. Son estos textos que los alumnos encuentran fuera de la clase; por lo tanto, deben tomarse en cuenta a la hora de diseñar los métodos y actividades didácticas. Los alumnos deben tener competencias necesarias para la producción e interpretación de estos textos.

Uno de los primeros autores que sentó las bases del aprendizaje multimodal y determinó la necesidad de la re-definición del concepto de alfabetización es Gunther Kress (1996, 2001, 2008). En el centro del debate Kress posiciona la noción del texto y de escritura en el contexto académico, reflexionando sobre sus futuras formas y roles. Kress busca las maneras para modificar la noción de la gramática y comenzar a enseñar, por ejemplo, la *gramática visual* que incluya la información sobre el posicionamiento y criterios para escoger las imágenes, el uso de colores, enlaces etc. Sin embargo, la sociedad se resiste al cambio de paradigma y, según Kress, se trata más de un cambio en los ideales culturales.

Algunos autores (Postman, 1993; Tuman, 1992), a quién Kress los refiere como a “pesimistas culturales”, consideran que el uso de imágenes y vídeo dentro de textos puede ser una amenaza a la alfabetización y al desarrollo cultural general, ya que los individuos dejan la

costumbre de leer en su sentido tradicional. En este contexto Kress resalta la importancia de lo contrario, de no tener miedo a la realidad y de ajustar los contenidos y métodos de enseñanza a las necesidades existentes. Su teoría sobre la multimodalidad de los textos y materiales didácticos se inscriben en el marco teórico de la semiótica social, dónde modos de expresión se interpretan como *recursos socio-culturales para la generación del significado* (2008). Estos significados se construyen a través de la información recibida por diferentes modos y, en la mayoría de los casos, más que un modo está involucrado en este proceso. Todos los modos tienen sus recursos modales que se pueden combinar, por ejemplo, en el caso de un texto escrito, los recursos serían sintácticos, gramaticales, léxicos, gráficos (tipo, tamaño y color de letra), puntuación. La expresión oral como un modo de representación comparte algunos de los recursos con la escritura (gramática, léxica, sintaxis) pero dispone de sus propios recursos, por ejemplo: el volumen, el tono de voz, entonación, silencio etc. Respecto las imágenes, cobra la importancia la posición de elementos en un espacio enmarcado, tamaño, color, forma a lo que en el caso de video se añadiría el movimiento y los recursos del habla.

Es lógico suponer que el alumno de hoy deba desarrollar todas las competencias y capacidades para saber producir e interpretar los mensajes transmitidos por diversos modos con la aplicación de diversos recursos modales. Cualquier individuo tiene la libertad de decidir qué modo de expresión quiere hacer servir; por lo tanto, tiene que ser consciente de la modalidad y el significado socio-cultural que conlleva un modo u otro. La mayor preocupación en este sentido de Kress (2001, 2008) es el hecho de que, durante los últimos años, el concepto de texto en nuestra sociedad ha evolucionado considerablemente, pero este cambio no está contemplado en los contenidos y métodos de enseñanza. Los procesos e intenciones que subyacen a los diseños multimodales abren muchas discusiones y líneas de investigación.

Basándose en todo lo antes expuesto, es fácil llegar a concluir que el uso de diversos modos de representación, en nuestro caso recursos audiovisuales, tiene un efecto beneficioso en

el proceso de aprendizaje. Sin embargo, estamos de acuerdo con Schnotz (2002:113) quien advierte que el resultado de aprendizaje siempre dependerá no sólo de los recursos, métodos y contenidos sino de la voluntad y capacidad cognitiva del alumno. “*Las combinaciones de textos visuales y espaciales y otras formas de presentaciones visuales pueden apoyar la comunicación, el pensamiento y el aprendizaje sólo si existe una apropiada interacción con el sistema cognitivo del individuo*”.

1.3.2. CRÍTICA DE MULTIMODALIDAD EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LE

De hecho, para construir un marco más completo, a pesar de los defensores del uso de recursos audiovisuales, hemos de mencionar que existen investigadores, como Chun y Plass (2000) que cuestionan la eficacia de los dichos recursos en el aula de LE. En su crítica, ellos hacen referencia a los mismos canales múltiples de percepción, pero en su caso esta complejidad no se reconoce como algo positivo y fomentador, sino como una amenaza. Una amenaza ya que es posible que la combinación de distintos canales de percepción genere una sobrecarga cognitiva. De hecho, la idea de que la multimodalidad de los contenidos didácticos puede causar una sobrecarga cognitiva, es la crítica más común a los recursos audiovisuales.

Esta opinión encuentra su justificación en varios estudios sobre el uso de video “*listening*” como parte de los exámenes oficiales, por ejemplo TOEFL. Uno de estos estudios fue realizado por Conian (2001) sobre dos grupos de alumnos de inglés como LE en su preparación para el examen de TOEFL. La prueba consistía en analizar los resultados del grupo que hizo el mismo examen con el video “*listening*” y otro grupo que escuchó a la exactamente misma grabación pero usando sólo el canal auditivo. Los resultados de la prueba demuestran que el coeficiente de comprensión entre los alumnos de los dos grupos no variaba significativamente.

Además, para conseguir una visión integral del problema, una vez acabada la prueba, Conian realizó unas entrevistas con los participantes de la prueba para conocer sus percepciones, sensaciones y opiniones sobre la experiencia. El análisis de las entrevistas reveló que 80 por ciento de los participantes no sentían que el video les hubiera ayudado o de algún modo facilitado su comprensión. En su interpretación de los resultados, Conian indica que el problema se halla en el género de texto. Según él, algunos géneros se entienden mejor solamente al escucharlos mientras que otros se perciben más fácilmente si tienen una representación visual. A pesar del género de texto o estilo de conversación, nosotros vemos la posible explicación en los métodos que predominan en la enseñanza de LE. Dado que la mayoría de las tareas de “*listening*” en el aula suele incluir sólo la dimensión auditiva, es normal que los alumnos consideren el audio “*listening*” como el más habitual, común y normal. Sus competencias y estrategias de percepción e interpretación de los mensajes recibidos por los mono canales están mejor desarrolladas.

Otro punto para considerar antes de usar el material audiovisual es el tipo de video, el tipo de información que conlleva el canal visual. Ginther (2002) que también analizó la comprensión de los estudiantes durante su preparación para el examen TOEFL, distingue entre el material visual que literalmente refleja el contenido y el material visual que se refiere al contexto. Su conclusión es que el material visual que se refiere directamente al contenido, es decir, la imagen congruente con el audio, tiene un efecto positivo sobre la comprensión, mientras que la información visual contextual la debilita. Por lo tanto, Ginther propone usar en el aula de LE sólo los videos en los que las imágenes están directamente relacionadas con el contenido. Es decir que el uso de, por ejemplo, comedias que incluyen el humor situacional o juegos de palabras debería de ser evitado en el aula. Además, de acuerdo con él, es aconsejable que los videos con excesiva información contextual se usen sólo como actividades de “*pre-listening*” con el fin de preparar a los alumnos para alguna otra actividad, motivarlos, contextualizar o ilustrar una situación comunicativa.

Un estudio más que cuestiona la eficacia del uso de video en el aula de LE es el estudio conducido por Suvorov (2009). Él, siguiendo el modelo de Mayer (2001), compara los efectos producidos por los materiales audiovisuales de varios tipos:

1. video texto;
2. imágenes y audio;
3. sólo audio.

Los resultados señalan que la comprensión máxima se consigue gracias al uso de material del segundo grupo: imágenes con audio. La explicación de Suvorov es que el movimiento del video a veces distrae a los alumnos y no les deja concentrarse bien para conseguir mejores resultados. Sin embargo, el resultado más bajo fue obtenido usando las actividades de sólo audio. Lo que parece indicar la mayor eficacia del modo “imagen + audio” pero también puede tener la misma explicación que en el caso del estudio de Conian (2001) y estar relacionado con las técnicas y tareas que se utilizan sistemáticamente durante el periodo de enseñanza, las tareas habituales y comunes que incluyen solo canal auditivo (muy a menudo con las imagines representadas en el libro de texto).

A pesar de las aparentes ventajas de la educación multimodal en general, y audiovisual en particular, los estudios antes mencionados revelan la baja capacidad de la comprensión e interpretación de los textos audiovisuales por parte del alumnado. Este hecho parece paradójico en nuestro siglo de multimedia, donde la información fluye en una variedad de formatos, transmitida por distintos modos y con el uso de una diversidad de recursos modales. Aquí, nos parece oportuno mencionar lo que opina sobre ello Bartolomé (2004). Al igual que Kress (2001), reflexionando sobre los medios audiovisuales afirma que el mundo de palabras, el mundo de libros se está transformando en el mundo audiovisual (multimodal, en el caso de Kress) y es la escuela la que debe enseñar el lenguaje audiovisual, del mismo modo como se está enseñando el lenguaje verbal, para preparar una mente crítica, capaz de comprender e interpretar correctamente

los mensajes audiovisuales (y multimodales, según Kress). Se trata de desarrollar una competencia audiovisual que ayude al alumno a navegar en la nueva realidad dónde se está cambiando todo el concepto de la alfabetización académica.

1.3.3. VÍDEO COMO UNA HERRAMIENTA

Anteriormente ya hemos hecho la referencia al mensaje entusiasmado y apasionado de Edison que en 1922 proclamaba el próximo fin de los libros de texto y el uso omnipresente en los sistemas educativos de las películas. Un siglo más tarde somos testigos de que aún no es así. Cada innovación tecnológica audiovisual que ha aparecido desde el principio del siglo XX: la televisión, la videogradora, el DVD, el servicio de alojamiento de video en la red (U-tube, IFilm, Facebook, Myspace, blogs etc) ha multiplicado los estudios e investigaciones en este campo. Todas estas innovaciones ofrecen un abanico de nuevas posibilidades según sus características y guardan un enorme potencial didáctico, sobre todo, para el campo del aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras. Es fácil de caer en la ilusión y, por muy atractiva que parezca la idea, no podemos olvidar que la tecnología en sí no es educativa, hace falta elaborar una didáctica, una metodología que permita utilizar al máximo los recursos audiovisuales para la enseñanza dentro del aula y mejorar las habilidades y destrezas que queremos desarrollar en los alumnos para capacitarlos y motivar a aprender mejor, mas rápido y con menos ansiedad, Siempre hemos de tener muy claro la aplicación y los objetivos pedagógicos que están detrás del material audiovisual. En este sentido nos parece muy ilustrativa esta citación de Lindenau (1984:119) que reflexiona sobre las posibilidades del uso de la televisión en el contexto educativo:

This instrument [TV] can teach, it can illuminate, yes, can even inspire. But, it can do so only to the extent that humans are determined to use it to these ends. Otherwise, it is merely lights and wires in a box²⁴.

La televisión, los CD-ROM, los DVD o el internet son herramientas que tenemos a nuestra disposición y nosotros, los profesores, somos los responsables de lo poderosas y eficientes que puedan ser. De tal modo que, usar una película como un comodín en el caso de no haber preparado suficientemente bien la clase o calcular mal el tiempo de la sesión le restará un nivel de eficiencia elevado.

Como cualquier herramienta, el video debe usarse dentro del marco de una metodología didáctica bien desarrollada o al menos bien conceptualizada y entendida. Las primeras metodologías para el uso sistemático del video dentro del aula (Allan, 1984; Altman, 1989) fueron planteadas en los años 80, cuando la videograbadora, por fin, llegó a ser bastante común. Desde entonces el libro de Altman ha sido citado como un libro de referencia, lectura obligatoria para los docentes interesados en el uso del vídeo para la enseñanza de las lenguas. Según el autor, el objetivo que perseguía fue el de proporcionar *“un manual práctico sobre el uso del vídeo para la enseñanza de la lengua y la cultura y unos fundamentos teóricos apropiados para el establecimiento de una nueva pedagogía del vídeo”*. En este trabajo hace un resumen de las técnicas y posibilidades que abre el uso de los recursos audiovisuales en el aula de LE.

Numerosos estudios en este campo fueron conducidas por Herron con Secules y Tomasello (1992), Morris (1995), York (1998), Dubreil (2002). Dichos autores han investigado y han comprobado la importancia de tareas organizativas antes y después de la proyección de un fragmento de video para facilitar la comprensión del texto audiovisual. Han demostrado que el grado de comprensión varía considerablemente en función de las estrategias utilizadas para

²⁴ Es un instrumento que puede enseñar, puede iluminar, si, incluso puede inspirar. Pero lo puede hacer sólo hasta un punto que el hombre este determinado usarlo con estos fines. De lo contrario, es simplemente las lámparas y cables en una caja.

introducir y analizar el texto audiovisual. Lo que va de acuerdo con el paradigma cognitivo, que presupone el uso de tareas previas para contextualizar el aprendizaje y estimular los procesos cognitivos. Además, se correlaciona con los estudios y teorías de las estrategias de aprendizaje y auto-aprendizaje. En este caso se trata de aplicación de unas estrategias cognitivas de planificación y análisis.

Una de las didáctas más emblemáticas a la hora de usar el video auténtico en la clase de LE es Jane Sherman (2003, 2009). Ella ha intentado revelar el potencial didáctico de diversos géneros audiovisuales, como: películas (drama, acción, comedia, ciencia ficción etc), series televisivas, documentales, programas del deporte, telediarios, tele- concursos, programas de debates, publicidad etc. Al diseñar unos treinta tipos de ejercicios, analiza cada género visual y hace la propuesta metodológica sobre cuáles de los ejercicios antes mencionados serían más aconsejable de aplicar en cada caso. En varias ocasiones destaca el hecho de que video es una herramienta muy polivalente y puede usarse para desarrollar la comprensión auditiva y general, proporcionar el encuentro con la cultura de otro país, como un estímulo para alguna otra actividad e incluso como lectura o expresión escrita. Para ilustrar el concepto aquí mencionaremos tan solo algunas de las actividades propuestas por Sherman (2003, 2009).:

- imitar el acento o la manera de hablar,
- ver el video sin pista audio e imaginar lo que se dice,
- identificarse con uno de los protagonistas y realizar diversas tareas,
- escribir los subtítulos,
- hacer una interpretación o doblaje etc.

Son unas actividades divertidas, no comunes y enfocan un tipo de tarea, no siempre se tratan de la comprensión, sino de trabajar con diferentes aspectos del video y la lengua.

Di Carlo (1994) define el video como una herramienta didáctica polivalente y ofrece una lista de las ventajas que supone el uso de actividades debidamente planificadas basadas en grabaciones de vídeo en versión original. Según él, tales audiovisuales:

1. enriquecen y complementan una programación en la que se integran las cuatro destrezas en un entorno comunicativo;
2. facilitan la adquisición de la lengua al exponer a los estudiantes a una gran variedad de contextos discursivos;
3. desarrollan la competencia socio-lingüística;
4. transmiten y promueven la conciencia cultural y la socialización;
5. proporcionan diferentes modelos de pronunciación, entonación y acento de hablantes nativos que facilitan la adquisición de la lengua;
6. crean una atmósfera ideal para un acercamiento natural a la lengua objeto que reduce drásticamente la ansiedad en el aula de lengua extranjera.

La mayoría de los investigadores y teóricos están de acuerdo que video es una herramienta multifuncional, aplicable en una variedad de contextos educacionales y rica en contenidos. Marquès Graells (1999) resume así las funciones que puede interpretar el video en el proceso educativo: informativa, instructiva, motivadora, evaluadora, investigadora, metalingüística, expresiva, lúdica.

Existe una multitud de propuestas didácticas, basadas en el uso del material audiovisual, sin didactizar en su producción (Romea (2001, 2003), Ferrés i Prats (2006), Romero Tena (2002), Corpas (2000), Soriano Fernández (2009), Cabero Almenara (1995, 1996, 1997, 2000), Mecías y Rodríguez (2009), Herrero (2008), Larrañaga Dominguez (2001), López Fernández (2010), De Pablos (1998), Ontoria (2007), Pukhalskaya (2006) que confirman la eficacia de los recursos audiovisuales a la hora de trabajar y desarrollar los aspectos lingüísticos y socioculturales. Al ser una herramienta tan polivalente abre posibilidades ilimitadas y al mismo tiempo requiere mucha

implicación por parte del profesor. Para diseñar una unidad didáctica basada en el uso de los recursos audiovisuales, el profesor a pesar de la creatividad e inspiración, necesita tiempo, capacidad y posibilidad de manejar la tecnología.

El problema relacionado con la preparación del profesorado para el manejo de la tecnología digital (nuevo software, nuevos dispositivos y formatos electrónicos, plataformas desarrolladas especialmente para los centros educativos y varios modos de comunicación digital) fue discutido por Fernández Batanero (2010). Él destaca la necesidad existente de la formación en el área de tecnología para el profesorado. Al analizar la situación en la que se encuentran los docentes actualmente llega a concluir que el profesorado evita el uso de los medios audiovisuales no tanto por la falta de tiempo (la primera razón definida por los profesores), como por la falta de conocimiento y de experiencia de uso de la nueva tecnología. En consecuencia a este estudio, Batanero elaboró una propuesta detallada para el diseño y producción de materiales educativos video gráficos, destacando la facilidad del manejo de los medios tecnológicos contemporáneos y su aplicación en el aula. Su mensaje principal es que el uso de los recursos audiovisuales debe formar una parte constante del currículum.

Por otro lado, hay estudios que recomiendan de que el vídeo como una herramienta no sea utilizado independientemente por el alumnado, sino facilitado por parte del profesor (Mills, Herron and Cole, 2004). Estos estudios indican que los alumnos que estudian idiomas pueden sentirse perdidos e ineficientes en el ambiente multimedia sin apoyo por parte del profesor. Al conducir una serie de pruebas, los grupos que estaban mirando videos asistidos por el profesor (*teacher-assisted viewing*) han mostrado los mejores resultados que los grupos que miraban el mismo video de manera individual. Este resultado puede, al mismo tiempo, indicar el bajo nivel de desarrollo de la competencia audiovisual y del uso de escasas estrategias de aprendizaje. Consideramos esencial que los alumnos, sobre todo con bajos niveles de dominio de LE y con poca confianza sobre su autoeficiencia adquieran unas estrategias y destrezas meta-técnicas

(Robin, 2007) para más tarde, fomentar y facilitar el aprendizaje individual, adaptando el proceso a su estilo.

1.3.4. VIDEO COMO LA VENTANA A LA CULTURA DEL PAÍS DE HABLA

Cómo hemos mencionado antes, el video es considerado como otra forma de texto por muchos teóricos contemporáneos. Pujals y Romea (2001), Romea (2006) ven el cine como una transformación del concepto literario, analizan sus semejanzas y las diferencias principales, buscan el equilibrio entre el uso en el aula de la literatura escrita (a la que se refieren como *tradicional*) y las aportaciones audiovisuales. Uno de los conceptos centrales en el estudio de la literatura es el concepto de intertextualidad, un sistema de enlaces y relaciones, con alusiones entre los textos. Incluso, han sido resumidas las estrategias para desarrollar diferentes tipos de textos a través de las películas, eso con respecto a la enseñanza de las lenguas primeras. (Florez, 2004)

Otros autores proponen el uso del video para el aprendizaje de léxico, puesto que puede permitir el desarrollo de un amplio vocabulario (Synder y Colon, 1998), demostrando que la exposición a estímulos visuales incrementa la comprensión del estudiante y la retención de léxico.

Sin embargo, para nosotros, el gran interés representa que distingue el video de todos los otros modos de transmisión informativa, es su capacidad de transmitir el contexto sociocultural de una manera más amplia y no siempre explícita. Al ser generado y creado dentro de un contexto cultural, el video lleva y transmite la información social y cultural. Y por cultural nos referimos a la cultura cotidiana a la noción de la cultura popular, cultura con minúscula, implícita (Hall, 1987), la que implica tales nociones como: el espacio físico, el tiempo, las creencias, sabiduría popular, tradiciones, actitudes, valores, normas de cortesía etc. De tal modo, por ejemplo, la tradición americana de que la novia debe lanzar su ramo de flores después de la boda, se asimiló

en muchos países como el resultado de las numerosas proyecciones de las películas norteamericanas.

El uso de video auténtico, en versión original, se ve como un medio idóneo para enseñar la cultura y desarrollar la competencia sociocultural “ya que lleva al alumno al mismo corazón de la cultura” (Omaggio Hadley, 2001:139) y puede introducir auténticos elementos socioculturales en el aula sin necesidad de viajar (Lafford and Laffors, 1997; Muyskens, 1994; Shrum&Glisan, 2000; Ros, 2004). Lyman Hager (1994) enfatiza la capacidad de los materiales auténticos de transmitir información cultural y lingüística simultáneamente por medio de situaciones auténticas centradas en la comunicación.

Mientras que algunos alumnos más sensibles, con la consciencia sociocultural más desarrollada asimilan rápidamente los aspectos culturales implícitos, incrustados en el video, es la tarea del profesor facilitar y revelar los elementos esenciales para que todos los alumnos desarrollen la sensibilidad cultural, aprendiendo de otras culturas y conceptualizando la suya. El dominio de estas competencias es relativamente bajo aunque indispensable en el mundo globalizado de hoy.

Además, hemos de tener en cuenta el hecho que cualquier medio de comunicación, la televisión incluida, representan una realidad condicionada, a través del prisma comprensivo e intencional, dictado por el formato del genero. Los medios de comunicación ofrece transmite unos patrones de comportamiento (adecuado o no adecuado), la ideología, las ideas poíticas y sociales. La narrativa televisiva representa el modelo de (articulando una realidad reconocible, con personajes fáciles de identificar) y al mismo tiempo el modelo para la realidad (implícita- o explícitamente indicando los deseables patrones de comunicación e interaccion a seguir).

En el caso de las series televisivas los guionistas se enfrentan con una tarea de representar una realidad reconocible, deseable y al mismo tiempo crear una situación cómica en un plazo de veinte a cuarenta minutos. Por lo tanto las interacciones sociales suelen ser simplificadas al igual

que la tipología de personajes, el desarrollo del guion sigue unos canones y pautas – todo eso junto con los asuntos mas globales, como ideología, condicionan la representación final que proporcionan las series televisivas. Por esta razón, siguiendo a Stuart Hall (1973, 1980, 1997), uno de los requisitos imperativos en el siglo XXI es el desarrollo de la competencia para decodificación e interpretación crítica de las representaciones socio-culturales proporcionadas por los medios de comunicación.

1.3.5. VÍDEO COMO MOTIVADOR

Es generalmente reconocido que el video tiene una fuerza cautivadora y tiene la capacidad de hacer que un niño movido se siente y se mantenga quieto durante unos 10, 20 e incluso 60 minutos. También es un hecho bien conocido que los alumnos de lenguas extranjeras de todos los niveles de dominio siempre demuestran gran entusiasmo y emoción si se les propone ver un video auténtico en la clase. Incluso, si el contenido lingüístico está muy por encima del nivel de comprensión del alumno. Un siglo después de su invención las *moving pictures* siguen fascinándonos. El video posee un potencial emotivo muy significativa y, a veces los videos de niveles lingüísticos superiores, sorprendentemente, se entienden y asimilan bien por los alumnos con dominio de idioma no muy alto. El uso de los recursos audiovisuales debidamente planeado e introducido puede motivar, sorprender, interesar e impactar a los alumnos (Marquès Graells, 1999), incluso, puede hacer que vean más videos en versión original fuera de la clase. Ya que actualmente el vídeo en versión original está al alcance de todos.

Mientras entre los investigadores existe una cierta disconformidad sobre la eficacia del uso de vídeo para el desarrollo de la comprensión general y auditiva o para el aprendizaje del nuevo léxico, todos parecen coincidir en que vídeo es una herramienta muy poderosa por sus características afectivas. Por ejemplo, Baltova (1994) condujo el estudio con el propósito de

medir el impacto que produce el vídeo sobre las destrezas cognitivas de los alumnos franceses. Los resultados no han sido muy representativos e indicaron que los enlaces visuales son informativos y mejoran la comprensión general, pero no necesariamente estimulan el entendimiento del texto. Sin embargo la prueba ha relevado muchas ventajas afectivas y emocionales que representa el uso de vídeo en el aula LE.

Aun así, siendo una herramienta tan poderosa, su uso no adecuado puede causar la ansiedad, falta de confianza y, como el resultado, desmotivación de los alumnos. Si el input lingüístico del vídeo seleccionado supera considerablemente el nivel de dominio del alumno o la tarea que se plantea representa demasiada carga cognitiva es muy probable que el alumno acabe desmotivándose e, incluso, en el futuro evitará ver los videos en versión original para no sentir la ansiedad que le pueden provocar. De acuerdo con Graham (2006) la eficacia es la base de la seguridad, confianza en sí mismo y la motivación. Es decir, si el alumno se siente eficaz al completar una tarea, estará motivado, tendrá confianza e ilusión de participar en otras actividades y aceptar los desafíos y como consecuencia aprender.

Es esencial la elección cuidadosa del fragmento que se quiere usar en la clase y la preparación de las tareas que apoyen y ayuden al alumno activar sus potencial cognitivo. Hulstijn (2001) incluso, propone escoger el material con la dificultad lingüística de “I minus 1” (hace alusión al “I plus 1” en la teoría de adquisición natural de Krashen (1985), es decir, ofrecer al alumno un texto con el contenido sencillo para que él pueda entender prácticamente todo, casi sin esfuerzo y de tal modo, motivarle, aumentando su confianza. Esta estrategia nos parece interesante y conveniente en algunos casos, específicamente con los alumnos de niveles bajos o cuando se trata de la comprensión literal de “palabra por palabra”. Sin embargo, consideramos que la preparación correcta de los alumnos para las tareas de audiovisuales, proporcionando el vocabulario desconocido y contextualizándolos, puede disminuir los niveles de ansiedad y permitir el uso de prácticamente cualquier fragmento de video. En este caso, si el alumno, al usar

sus estrategias cognitivas y el apoyo del profesor, consigue llevar a cabo una actividad que supone un desafío, su confianza propia y seguridad aumentan considerablemente, se siente eficaz y, por lo tanto, motivado (Graham y Macaro, 2008).

Es por ello que, el profesor debe tener en cuenta el nivel de sus alumnos, sus capacidades e intereses y a partir de allí elaborar las actividades adecuadas para que el vídeo no pierda su potencial como motivador.

1.3.6. ¿QUÉ ASPECTOS DE VIDEO PUEDEN SER PROBLEMÁTICOS PARA LOS ALUMNOS DE LE?

Como hemos definido antes, el video es una herramienta muy potente y como cualquier herramienta poderosa, al ser usada incorrectamente, puede causar unas repercusiones negativas. Más abajo, adaptando las características de video en versión original descritas por Jane Sherman (2009:15-16) vamos a resumir los aspectos que pueden influir negativamente en la comprensión del alumno:

1. Alta velocidad o, mejor dicho, la velocidad natural del discurso. En su artículo “Teacher the tape is too fast!” Renandya y Farrell (2011) señalan que existen muchos videos que representan el discurso en versión original con una velocidad relativamente baja y sería preferible usar estos videos en la clase de L2 ya que facilitan la comprensión de los alumnos. Mientras que podemos discutir sobre el mensaje del artículo porque el objetivo de aprendizaje es que los alumnos sean capaces de seguir una conversación natural, hemos de reconocer que la velocidad es la primera dificultad que mencionan los alumnos expuestos a los videos no adaptados.

2. Alta densidad verbal – los diálogos muy largos, verbosos y elaborados, que caracterizan, por ejemplo las películas de Woody Allen pueden causar una sobrecarga cognitiva y desanimar a los alumnos de bajos niveles de dominio.

3. Tal y como ya lo hemos mencionado cuando hablamos sobre el estudio de Ginther (2002), las palabras que no reflejan la acción directamente pueden confundir o impedir la comprensión correcta del discurso. Puede ser, por ejemplo, en el caso de una conversación educada durante la comida, donde todos hablan con el mismo tono, sin exagerar los gestos y donde la acción principal es comer, no refleja de ningún modo el tema de la conversación. O bien, lo dicho puede entrar en conflicto con lo hecho para conseguir un efecto “irónico”. Ironía, como otras manifestaciones de humor, suele ser un asunto complicado para los alumnos de LE.

4. Juegos de palabras y alusiones. Requieren un dominio muy amplio de los recursos lingüísticos y culturales a todos los niveles.

5. Demasiada naturalidad en el discurso. Como hoy en día, la mayoría de los guionistas y directores buscan máxima naturalidad de expresión, intentan introducir muchos aspectos característicos de una conversación real, por ejemplo, repeticiones, anacolutos, frases si acabar, palabras sin finalizar, frases que un participante empieza y el otro acaba comienzos falsos, el hecho de que todos hablan a la vez, sonidos de ambiente.

6. Dialectos o acentos. Muchos estudios contemporáneos (Androutsopoulos, 2004, 2008; Reynolds y Giovanna, 1999; Jaworski, 2007) reconocen la intención de los productores y una cierta moda en los medios de comunicación de introducir un colorido local, que añade autenticidad y personalidad a su obra lo que dificulta la comprensión de los alumnos de LE.

7. Lenguaje de época, como puede pasar con las películas o series televisivas actualmente muy populares que están ambientadas en otras épocas y pretenden usar las estructuras gramaticales, vocabulario, unidades fraseológicas y maneras de hablar de tiempos pasados.

8. Lenguaje técnico y profesional. Actualmente abundan las películas y series televisivas que se desempeñan, por ejemplo, alrededor de un hospital o se tratan de vida de los físicos, o

representan la vida cotidiana de los miembros de gobierno, policía, estación de bomberos, etc, haciendo servir el lenguaje y terminología profesional excesivamente.

9. Lenguaje demasiado informal o *slang*. Principalmente, pero no únicamente, en los videos dirigidos a los adolescentes abundan las expresiones y palabras altamente informales, *slang* o, incluso, tacos.

Todos estos aspectos dificultan la comprensión de los alumnos de LE, pero todos estos aspectos caracterizan los videos no adaptados en versión original, por lo tanto, es importante encontrar la manera de enseñar a los alumnos a tratar con ellos y no evitarlos.

1.3.7. USO DE SUBTÍTULOS

Otro asunto a tratar aquí es el extremadamente popular estos días soporte textual verbal - los subtítulos. Parece ser que existe una creencia popular muy persistente y profunda de que ver películas en versión original (LE) con subtítulos en L1 ayuda a aprender LE y mejora la comprensión auditiva, de hecho, muchos canales televisivos en España practican la emisión en versión original (LE) con subtítulos en español. La verdad es que los resultados de los últimos estudios la contradicen.

En el año 2008 Guichon y McLoran plantearon y realizaron un estudio donde al dividir los participantes en cuatro grupos: 1) sólo audio; 2) vídeo con audio; 3) video con audio y subtítulos en LE; 4) video con audio y subtítulos en L1; intentaron averiguar cuál de los modos proporcionaría la comprensión más alta. Los resultados no han sido muy sorprendentes y el último grupo alcanzó el nivel más alto de la comprensión general, mientras que el grupo número tres mostró mejores resultados a la hora de reproducir el vocabulario preciso. La interpretación de los resultados es bastante evidente: el caso del grupo número cuatro, el alto nivel de comprensión general es debido a que los alumnos podían leer todo el contenido de la pista auditiva en su

idioma nativo. El beneficio y la funcionalidad de esta opción para el aprendizaje de LE en general, y para el desarrollo de la comprensión auditiva, deja muchas preguntas. En el caso del grupo número tres, los participantes consiguieron reproducir las palabras exactas usadas en la grabación debido a su doble representación: auditiva y visual. Los mismos autores consideran que el uso de subtítulos en L1 con el fin de introducir el nuevo vocabulario puede producir una sobrecarga cognitiva.

Más tarde, en 2010 Winke, Gass y Sydorenko condujeron un estudio semejante pero a una escala mayor, involucrando los participantes de varias nacionalidades. Al analizar los resultados de los exámenes y las entrevistas con los alumnos, llegaron a concluir que:

1. los alumnos necesitan que las modalidades de input sean múltiples (audio, video, texto);
2. los subtítulos refuerzan y confirman la información comprendida;
3. los subtítulos pueden indicar a los alumnos donde prestar más atención;
4. los subtítulos ayudan a segmentar las palabras;
5. los subtítulos pueden servir de *muleta*.

Como podemos ver, los estudios demuestran la utilidad de los subtítulos (LE) para el aumento de la comprensión y asimilación del nuevo léxico. Sin embargo, podemos dudar sobre el papel que desempeñan los subtítulos en el desarrollo de las estrategias de escuchar. ¿Al final, no convierten los subtítulos una actividad de “*listening*” en una actividad de *reading*? ¿Y cuándo hablamos de comprensión es la comprensión lectora o auditiva? En una situación comunicativa real los subtítulos no están presentes, el alumno no tiene esta “muleta” durante la conversación. Por lo tanto, el uso de subtítulos puede ser tanto muy beneficioso para el desarrollo de unas destrezas y estrategias como negativo para el desarrollo de las otras (más precisamente, las estrategias de “*listening*”). El profesor y el alumno que usa video fuera de la clase han de tener claros los objetivos que quieren conseguir usando esta herramienta.

1.3.8. LAS SERIES TELEVISIVAS Y SU POTENCIAL DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LE.

Entre toda la variedad de los videos que existen hoy en día en el mercado, como: películas de varios géneros, documentales, programas de deporte, de debate, telediarios, concursos televisivos etc. para realizar nuestro estudio hemos escogido un género tan popularizado, asequible y variado como las series televisivas.

Para comenzar, hemos de señalar que vamos a hablar de las series televisivas en el sentido norteamericano, es decir, que las series televisivas son programas televisivos de ficción que se emiten sucesivamente por episodios con tramas independientes, formando las temporadas y tienen como finalidad el entretenimiento de los espectadores. Aunque el mercado estadounidense es muy abundante los distintos géneros de las series, básicamente se dividen en dos grupos:

- **dramas:**

- ✓ acción y aventura (Lost),
- ✓ ciencia ficción (Doctor Who, Futurama),
- ✓ horror (The Walking Dead),
- ✓ supernaturales (Buffy, the vampire slayer),
- ✓ familiares (Modern Family),
- ✓ políticas (Parks and Recreation, 30Rock),
- ✓ históricas (The Tudors),
- ✓ policíacas (CSI:Miami),
- ✓ médicas (Grey's Anatomy),
- ✓ legales (The Good Wife),
- ✓ destinadas a los adolescentes (Beverly Hills 90210, Gossip Girl) etc.

- **comedias:**

- ✓ sitcoms (comedias situacionales) (FRIENDS, The Big Bang Theory),
- ✓ sátira (The Simpsons),
- ✓ mockumentary (falso documental) (The Office, Modern Family),
- ✓ sketch (Little Britain);

Sin embargo, la fusión de géneros es una de las características típicas de la televisión contemporánea. En la literatura sobre la gestión y el marketing de la televisión, las series se ven como unos productos de entretenimiento y por su capacidad de alcanzar y mantener altas cifras de audiencia; generar cobertura en la prensa y fiel seguimiento de los telespectadores, y la consiguiente atracción de ingresos publicitarios constituyen la forma televisiva perfecta, una auténtica *commodity* en el negocio de la televisión (Hobson, 2003).

Siendo originalmente un producto destinado casi exclusivamente a las mujeres (soap operas, que tenían como principal objetivo incentivar las amas de casa a la compra de detergentes), las series televisivas en las últimas décadas del siglo XX se abrieron a los hombres, adolescentes y los niños (Geragthy, 1991), generando una gran diversidad de formatos y subgéneros. De acuerdo con Bonaut Iriarte y Grandío Perez (2009), las series televisivas norteamericanas, principalmente sitcoms, ahora mismo están viviendo su segunda edad de oro después de los años 50 del siglo pasado.

Al tener una tipología tan variada, las series abren muchas posibilidades a la hora de ser aplicadas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Se puede adaptar el contenido al tipo de audiencia, en nuestro caso, alumnado y según los objetivos. En la educación de los alumnos más jóvenes, adolescentes, el uso de las series populares, destinadas a los espectadores de su edad, tiene una fuerza motivadora muy alta ya que los protagonistas, los acontecimientos y el contexto representado están máximamente aproximados a su contexto o al contexto ideal, a cual les gustaría pertenecer (Androutsopoulos, 2008; Fairclough, 1995; Bell, 1984; Reynolds y Cascio,

1999). Basandose en los estudios y análisis crítico de la sociedad, los productores modelan una realidad que sea atractiva para el grupo social al que las series van destinadas.

Mientras que las series relacionadas con medicina, política, policía, sistema legal etc. pueden ofrecer un amplio y, lo que se valora más en el aula de LE, actualizado material pragmático y lingüístico, también puede ayudar a la preparación e impartición de los cursos especiales. Por ejemplo, las series médicas, donde abunda el vocabulario profesional, pueden formar parte de los cursos especializados de formación para las enfermeras u otros trabajadores de este sector. De hecho, existe un estudio, conducido por Wong, Saber, Ma y Roberts (2008) sobre el beneficioso uso de las series médicas para el desarrollo de las destrezas comunicativas entre los residentes novatos en los centros médicos.

Las series tienen una continuidad del discurso que une los episodios independientes, por lo tanto, una vez conocido el ambiente dominante y el estilo general de la serie, el alumno tiene las expectativas y el conocimiento contextual, que son características indispensables en el proceso comunicativo, a la hora de ver los siguientes episodios.

En los últimos años, el concepto de almacenaje y proyección de las series también ha cambiado. Muchas cadenas televisivas ofrecen sus programas en el espacio virtual (“*Smart TV*”), donde los espectadores pueden acceder y verlos en el momento que consideran oportuno. Ya no se trata de ver un capítulo a una hora pre-definida y esperar una semana hasta poder ver la continuación. Los espectadores se posicionan en el centro de este proceso y pueden escoger el tiempo y la frecuencia de las proyecciones. Actualmente es un recurso audiovisual fácil de manejar: se reproduce en una multitud de aparatos electrónicos, permite la proyección múltiple, con las pausas y repeticiones necesarias, a cualquier hora de día. Es posible ver varios capítulos o incluso la temporada entera seguidamente.

En línea, el profesor puede acceder a las últimas series que acaban de salir al mercado y verlas en “*streaming*” o bajarlas lo que facilita la preparación del material didáctico. La mayoría

de los programas permite el uso de sus contenidos con los objetivos educativos (si no son comerciales). No obstante, durante el proceso de la preparación de unidades didácticas con el uso de recursos audiovisuales en versión original puede surgir otras dificultades. Estas dificultades tienen que ver con la comprensión completa del discurso por parte del profesor. Los profesores, sobre todo en el caso de los profesores no nativos de la lengua enseñada, a veces encuentran dificultades descifrando los significados transmitidos en la serie. Algunos personajes hablan muy de prisa, hay ruidos ambientales, léxico inventado o, simplemente, mala articulación. Por supuesto, si se detecta una parte incomprensible ya por el profesor, es un indicador de que no es aconsejable usarla en la clase. En otros casos, es recomendable que los profesores usen los guiones impresos de las series, se encuentran fácilmente en el internet, si la serie ha sido presente en el mercado más de una temporada. En el caso de que la serie sea absolutamente nueva y los guiones escritos aún no se encuentren, hay otra herramienta que puede proporcionar el discurso exacto que utilizan los protagonistas – subtítulos. Los subtítulos se puede conseguir en línea cómo archivos separados y adjuntarlos a la pista del vídeo. Los archivos de subtítulos son fácilmente reconocibles por sus extensiones: *.srt* (la más habitual) *.sub .txt .ssa*. Requerirá más tiempo y trabajo por parte del profesor, pero tendrá el material didáctico actualizado y presente en el contexto real. Es muy importante tener el material lo más actualizado posible, sobre todo, trabajando con los adolescentes.

Para nuestro estudio, hemos escogido las series televisivas familiares. Actualmente, las series familiares de ficción se dirigen a toda la familia e incluyen a todos los miembros de familia en el desarrollo de sus tramas para que cada espectador se sienta identificado. La acción tiene lugar en el contexto doméstico de la vida cotidiana. Como señala Kilborn, *“lo que refuerza el sentimiento de asistir como testigo a escenas de la vida diaria, es el hecho de que la mayoría de los temas o problemas abordados en el curso de la historia tienen que ver con asuntos domésticos, sobre todo los relacionados con la familia o las relaciones de grupo o amistad”*

(Kilborn,1992:38). Es precisamente por eso que las series familiares representan un gran interés y valor especial para la enseñanza de LE. Proporcionan la posibilidad de acercarse a la cultura de otra sociedad y ver, como si fuera a través de una ventana, la “realidad” de cada día.

Por supuesto, la realidad representada por una serie televisiva no es una realidad objetiva, los productores modelan, distorsionan y presentan la realidad a través del prisma de su experiencia, intencionalidad e ideología (Creeber, 2001). Hay numerosos estudios que pretenden encontrar hasta qué punto la realidad forma y queda reflejada en una representación audiovisual y hasta qué punto las representaciones audiovisuales condicionan y afectan la realidad (Luhman, 2000; Creeber, 2009). Uno de los ejemplos más conocidos, casi canónicos de cómo la realidad audiovisual puede afectar la sociedad a nivel lingüístico, está relacionado con la mítica sitcom estadounidense “FRIENDS”. Entre otros ejemplos los protagonistas utilizaban el adverbio “so” (tan) en el sentido del adverbio “very” (muy) que era una variación admisible pero después de la proyección de la serie este uso pasó a ser omnipresente y muy común. Por ejemplo, como en la frase “*I’m so sorry*” o “*He’s so cute*”. O la frase típica para cortejar que empleaba uno de los protagonistas, Joey, de la misma serie “*How you doing?*” se convirtió en una unidad fraseológica.

Como señala Luhman (2000), no se trata tanto de la influencia que las series familiares tengan en la toma de decisiones y modos de pensar de las audiencias, como en la constante referencia al mundo real, que otorga gran proximidad a las series. Ross y Nightingale (2003) destacan que la audiencia considera significativas las tramas cuando pueden relacionarlas con su propia vida o con la de sus amigos o conocidos. Por lo tanto, cuando hablamos de una realidad recreada por las series televisivas no hablamos de una realidad objetiva pero, no obstante está máximamente aproximada a ella, salvo en el caso cuando pasa la fusión de generos con unos generos de fantasía o ciencia ficción. Sin embargo, incluso en estas series lo que se trata de los sistemas de valores y creencias populares, están de acuerdo con los de la sociedad para la que

estas series se producen. Por su calidad de proximidad consideramos que tales series son recomendables para el desarrollo de la competencia socio-cultural.

Otro asunto a tratar aquí es el tipo de lenguaje que se utiliza en las series familiares. Como hemos señalado antes, los productores de las series buscan el acercamiento máximo a la realidad para conquistar las audiencias más grandes, el lenguaje depende de la audiencia a la que va destinada la serie. Es un hecho bien conocido de que los guionistas en búsqueda del lenguaje más vivo y contemporáneo a menudo acuden a los distintos sitios públicos para “cazar” las expresiones y palabras frescas y coloquiales. Los autores como Androutsopoulos (2008), Fairclough (1995), Bell (1984), Reynolds y Cascio (1999) están de acuerdo que los medios de comunicación intencionalmente varían sus discursos en función de la audiencia. De tal modo que, en las últimas décadas ha aparecido un fenómeno, anteriormente inimaginable, que se traduce en el uso abundante del registro informal y el uso del léxico local, de las variaciones dialectales o locales con el fin de dar más colorido, vida y credibilidad a algunos personajes. Para conseguir el mismo fin, Herrero Subías y Diego González (2009) también destacan la utilidad del humor cargado de localismo, sobre todo refiriéndose a su empleo en las series televisivas de España. Estos aspectos de las formas dialectales y humor local, con alusiones a los conceptos socioculturales del contexto en el cual se produce el discurso, suponen una dificultad a la hora de usar el material auténtico de las series televisivas en el aula de LE. Los profesores han de analizar cuidadosamente el discurso de la serie escogida y prever las posibles dificultades de percepción, comprensión e interpretación que pueden tener los alumnos. A partir de allí, o deben elaborarse los ejercicios que expliquen y faciliten la comprensión o tendrán la preferencia los videos que no están sobrecargados por la información sociocultural contextual. Por otro lado, los alumnos deben ser conscientes de tal diversidad lingüística.

Según los objetivos definidos, la duración de la sesión y el nivel de los alumnos, se puede usar el fragmento, el episodio completo o varios episodios para “*extensive watching*”, como

alternativa a “*extensive listening*”. Últimamente, se percibe la tendencia hacia el uso de los fragmentos o secuencias y no la película completa, ya que son más manejables y, al ser cortos, no sobrecargan la mente de los alumnos, además permiten efectuar la proyección varias veces. Carmen Rojas (2001²⁵), basándose en los resultados de su estudio y su experiencia como profesora define las siguientes ventajas de la proyección parcial de escenas:

“Presenta menos cortapisas [que la proyección entera], porque requiere menos tiempo de preparación y ejecución y se puede adaptar con mayor facilidad a cualquier nivel de los estudiantes, y permite exhibir secuencias de diferentes filmes. Aparte de servir para contextualizar las actividades, supone un inmejorable refuerzo para la adquisición de competencias lingüísticas, sobre todo la auditiva, que puede superar con creces a la cinta de audio o al vídeo diseñado específicamente para reproducir situaciones simuladas en relación con los contenidos de una unidad, porque hace un empleo efectivo de la comunicación real, modelo de lengua”

Resumiendo, las series televisivas representan un interés para ser usadas en el aula de LE por sus cualidades de inmediatez e información sociocultural que transmiten explícita e implícitamente y por la muy amplia variedad lingüística contextual que proporcionan distintos géneros de las series. Actualmente son fáciles de conseguir (por ejemplo, por Internet: hay series disponibles en *streaming* y series en los portales de los canales televisivos) y manejar: se pueden ver en el ordenador, televisor, pizarra digital, tableta o *smartphone*. Todas las aplicaciones para la proyección de video hoy en día permiten: parar, avanzar, volver atrás, añadir subtítulos y, incluso, cambiar la velocidad del audio pista. Lo que se trata de los derechos de autor, normalmente el aviso sobre la propiedad intelectual y las posibilidades de su uso aparece o antes de la serie o después, entre los créditos de cierre. La mayoría de los programas televisivos y películas permiten

²⁵ROJAS, C. (2001) El cine español en la clase de E/LE: una propuesta didáctica, en línea <http://www.ub.edu/filhis/culturele/rojas.html> (31.01.2015)

su utilización por razones educativas, siempre que no sean comerciales, para obtener el beneficio económico.

Basándose en todo lo antes expuesto podemos resumir que en el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras existe un consenso profesional que apoya el uso del video para:

- desarrollar la comprensión general;
 - desarrollar la comprensión auditiva;
 - aprender el vocabulario nuevo y específico;
 - enseñar diversos modelos de habla, acentos y dialectos;
 - enseñar distintos aspectos socioculturales (tradiciones, creencias, modos de organizar el espacio y tiempo, relaciones, etc) y, como consecuencia, desarrollar la competencia sociocultural, reforzando la conciencia intercultural;
- fomentar la motivación, sobre todo intrínseca, acercando el género de las series televisivas a los alumnos.

1.3.9. LA OPCIÓN DE ESTE ESTUDIO

En el diseño del presente estudio hemos optado por el uso de una serie televisiva estadounidense contemporánea para caracterizar procesos de aprendizaje de la lengua inglesa como lengua extranjera. La primera temporada fue estrenada el 23 de septiembre de 2009 y actualmente se está produciendo la quinta temporada. La serie se llama “*Modern Family*” y es una sitcom dirigida a una amplia audiencia familiar. Creada por Christopher Lloyd conjuntamente con Steven Levitan, y producida por 20th Century Fox Televisión, la serie está realizada en formato de un “*mockumentary*” (falso documental) que representa una de las tendencias actuales. Ha sido reconocida como la mejor serie familiar de comedia por cuatro años consecutivos por la Academia de Artes y Ciencias de Televisión (EEUU). En la página web

oficial de ABC, el canal estadounidense donde la serie fue estrenada, encontramos la siguiente descripción:

Critically lauded for revitalizing the television sitcom, "Modern Family" is also quickly cementing itself as a culturally defining series. The recipient of four consecutive Emmy Awards for Outstanding Comedy Series and a Golden Globe Award for Best Comedy Television Series, "Modern Family" returns to the ABC Television Network for its fifth season²⁶.

Se destaca el hecho de que la serie es uno de los ejemplos magníficos de sitcoms familiares, ganadora de numerosos premios y además se resalta su connotación cultural.

En su planteamiento “*Modern Family*” aspira a proporcionar una representación de varios conceptos de lo que se considera una familia normal y común en la sociedad norteamericana actual. Lo que va muy de acuerdo con nuestros objetivos en el sentido de su potencial socio-cultural y lingüístico. Sin embargo, siendo la comedia, algunos conceptos y situaciones cotidianas están exageradamente alterados y caricaturizados. Al ser tan nueva la serie posa otro tipo de problema para profesores, especialmente, no nativos de lengua inglesa. Los guiones de las series tan nuevas no se encuentran fácilmente y gratuitamente en la red, en este caso, como hemos indicado antes, la opción a considerar son los subtítulos.

Modern Family fue escogida para este estudio basándose en los siguientes criterios:

1. **Género: familiar.** Lo que indica que los contenidos de la serie son más diversificados, dirigidos a distintos segmentos de audiencia.

2. **Género: sitcom.** Mientras que una comedia situacional a veces contiene unas bromas difíciles de interpretar por parte de los alumnos LE (alusiones, imitaciones de acentos etc.) al mismo tiempo contienen un humor situacional, visual que es fácil de interpretar sin interpretación lingüística.

²⁶ <http://abc.go.com/shows/modern-family/about-the-show> (consultado 26/02/2014)

3. **Composición:** el capítulo incluye varias tramas independientes que al final se entrelazan. Combinan la acción, el desarrollo de la historia con los comentarios (narración) de los protagonistas sobre lo sucedido. Lo que permite contemplar distintos géneros discursivos: monólogo y diálogo.

4. **Contexto:** se representa la vida de unas familias contemporáneas (distintas modalidades) en su contexto cotidiano, lo que presupone la producción del discurso principalmente informal, natural máximamente aproximado al espontáneo. Además, proporciona una representación de los aspectos socio-cultural característicos.

5. **Variedad discursiva:** dada su naturaleza, los protagonistas representan distintos grupos sociales y varias franjas de edad, lo que permite apreciar las variaciones de acentos y maneras de expresión tanto a nivel lingüístico como pragmático.

6. **Duración:** un capítulo de la presente serie tiene duración de unos 20 – 23 minutos que es óptimo para su uso en el proceso de aprendizaje. Permite numerosa proyección durante una hora.

7. **Actualidad:** la serie aún está en producción y los capítulos utilizados en el estudio tienen la antigüedad de máximo dos años. Lo que proporciona un material lingüístico y socio-cultural actualizado.

Por todas estas razones la serie “Modern Family” nos pareció una opción idónea para la elaboración del presente estudio.

CAPÍTULO 2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad del presente trabajo de investigación pretende tener en consideración el uso de materiales procedentes de la serie mencionada en el apartado anterior para el proceso de adquisición y aprendizaje del inglés de un grupo de estudiantes adultos con alto nivel de dominio de LE.

2.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En este capítulo vamos a definir los objetivos y preguntas de la investigación., siendo el objetivo general el siguiente:

Mediante las evidencias proporcionadas por los estudiantes con alto nivel de dominio de inglés, pretendemos averiguar cómo se organizan sus creencias y percepciones respecto a la introducción de la narrativa audiovisual no adaptada, en el proceso del aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, hemos formulado los siguientes **objetivos específicos**:

1. Analizar y caracterizar las diferentes facetas de las creencias y percepciones de los estudiantes ante la implementación de las series televisivas en versión original en el proceso de aprendizaje.
2. Averiguar qué aspectos lingüísticos y socio-culturales del discurso oral no adaptado atraen más atención y provocan más interés a la hora de ver las series televisivas en versión original.
3. Indagar las estrategias cognitivas, meta-cognitivas o afectivas que aplican los estudiantes para mejorar su comprensión.

2.2. PREGUNTAS DEL ESTUDIO

De acuerdo con los objetivos definidos hemos formulado las preguntas de la investigación. Al tratarse de un estudio etnográfico, las preguntas originales tuvieron que ser modificadas o precisadas a lo largo del trabajo, a medida que surgían y se analizaban los datos.

Las preguntas formuladas al principio de la investigación fueron las siguientes:

Preguntas principales :

1. ¿Cómo se organizan en la mente de estudiantes de niveles altos de inglés las creencias y percepciones respecto a la introducción de la narrativa audiovisual no adaptada, en el proceso del aprendizaje de inglés como lengua extranjera?

2. ¿Qué estrategias desarrollan para poder hacer frente a las exigencias tanto lingüísticas como socio-culturales que representa el uso de esta narrativa audiovisual en su proceso de aprendizaje?

Estas preguntas principales generan las preguntas derivadas siguientes:

1. ¿Qué aspectos lingüísticos: léxicos, fonéticos, gramaticales llaman más la atención de los alumnos en la exposición a las series televisivas en versión original? ¿Cuáles les parecen más interesantes?

2. ¿Qué aspectos socio-culturales transmitidos en las series televisivas mencionan los alumnos? ¿Y cómo les interpretan? (cultural awareness)

3. ¿Cuáles son los mecanismos que activan la percepción/hacen prestar atención?

4. ¿Qué aspectos resultan ser más problemáticos a la hora de comprender un texto audiovisual en versión original?

5. ¿Qué aspectos del lenguaje audio-visual facilitan la comprensión auditiva?

6. ¿Qué estrategias/técnicas utilizan los alumnos de L2 para mejorar su comprensión auditiva de un video no adaptado?

7. ¿Cómo afecta a las emociones de los alumnos la proyección de las auténticas series televisivas? (motivación, ansiedad)

8. ¿Qué aspectos del video autentico, definen como los más útiles los alumnos de L2 para el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero?

La mayoría de las preguntas inicialmente formuladas parecían poder ser contestadas; pero, durante el proceso de la recogida y análisis de datos hemos optado por omitir la pregunta número tres ya que su enfoque supera el marco definido por el objetivo general del estudio planteado. De modo que las preguntas de investigación excluyen la pregunta relacionada con los mecanismos que activan la percepción. Y por tanto, las preguntas de investigación que rigen nuestra investigación y las que intentamos contestas son las siguiente:

Preguntas principales (reformuladas):

1. ¿Cómo se organizan en la mente de estudiantes de niveles altos de ingles las creencias y percepciones respecto a la introducción de la narrativa audiovisual no adaptada, en el proceso del aprendizaje de inglés como lengua extranjera?

2. ¿Qué estrategias desarrollan para poder hacer frente a las exigencias tanto lingüísticas como socio-culturales que representa el uso de esta narrativa audiovisual en su proceso de aprendizaje?

Preguntas derivadas:

1. ¿Qué aspectos lingüísticos: léxicos, fonéticos, gramaticales llaman más la atención de los alumnos a la hora de exposición a las series televisivas en versión original? ¿Cuáles les parecen más interesantes?

2. ¿Qué aspectos socio-culturales transmitidos en las series televisivas mencionan los alumnos? ¿Y cómo los interpretan? (cultural awareness)

3. ¿Qué aspectos resultan ser más problemáticos a la hora de comprender un texto audiovisual en versión original?

4. ¿Qué aspectos de las series televisivas facilitan la comprensión?
5. ¿Qué estrategias/técnicas utilizan los alumnos de L2 para mejorar su comprensión auditiva de un vídeo no adaptado?
6. ¿Cómo la proyección de las series televisivas en versión original afecta las emociones de los alumnos? (motivación, ansiedad)
7. ¿Qué aspectos del vídeo, en versión original, definen los alumnos de L2 como los más útiles para el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero?

Estas son por tanto las preguntas a las cuales intentaremos dar respuesta con la presente investigación en el apartado de conclusiones.

CAPÍTULO 3. LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA. DISEÑO DEL PROCESO

Para poder responder a estas preguntas se adoptó un paradigma de investigación inclusivo, que permitiese indagar en la complejidad de los fenómenos sin simplificar ni aislar variables y por ello adoptamos una aproximación interpretativa y etnográfica. Este paradigma guió nuestra actuación investigadora tanto en lo que se refiere al análisis de los datos como a su recogida para constituir el corpus que analizamos.

La recogida de datos se realizó en “Serveis Linguistics del Penedès”, una escuela de idiomas ubicada en la localidad de Vilafranca del Penedès, provincia de Barcelona, España. Es una escuela privada con un perfil muy amplio que proporciona los cursos de todos los niveles en siete idiomas. Gran parte de los cursos ofrecidos tiene como finalidad la preparación para los exámenes oficiales, como en el caso del inglés, First Certificate Examination. Muchos cursos para adultos se diseñan a medida, según las necesidades de los clientes. Para conseguir el mejor rendimiento los grupos de adultos suelen ser de tamaños muy reducidos y con enfoque comunicativo muy marcado. La investigadora prestó sus servicios en la dicha escuela desde el septiembre de 2007 hasta el enero de 2013.

3.1. LOS PARTICIPANTES

El presente estudio fue realizado en el grupo de preparación para el examen de “*First Certificate Examination*”²⁷ compuesto por tres alumnas. Todas las alumnas habían demostrado un interés especial por la participación en el estudio al igual que por el uso de las series televisivas en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Los participantes fueron seleccionados, tomando en cuenta varios criterios. El primero y el más relevante es el hecho de que todas las alumnas durante un año juntas habían atendido un

²⁷ El libro de texto usado en el curso: “Complete First Certificate” de Guy Brook-Hart editado por Cambridge Press (2008).

curso de inglés (B1) por lo tanto ya se conocían y el grupo destacaba por su atmósfera de confianza. Las participantes pertenecen a la misma franja etaria y todas son del sexo femenino. Además del perfil semejante, tenían los objetivos comunes de mejorar la comprensión auditiva y la expresión oral para poder comunicar en LE con más soltura. Dada la específica de la investigación, el interés personal fue esencial y tal interés (en el uso de la narrativa audiovisual para el aprendizaje de LE) fue demostrado por las alumnas durante las sesiones de clase en varias ocasiones. La naturaleza del estudio requería un compromiso por el periodo de un mínimo de cuatro meses, en este sentido la disponibilidad para dedicar un tiempo extra a las actividades sugeridas extraescolares fue definitiva.

El proceso de recolección de los datos tuvo lugar durante el primer trimestre del año académico 2012 – 2013. La prueba no formó parte del programa curricular y fue realizada como una actividad extra-curricular. Cada semana las alumnas tuvieron que ver un capítulo de las series televisivas (duración: 20 minutos) en su tiempo libre. Durante la clase consecutiva se organizaba una discusión de media hora aproximadamente con el fin de conseguir una retroalimentación y apoyar a los alumnos. Todos los participantes del estudio optaron por mantener la máxima privacidad y por lo tanto, cualquier referencia a los alumnos será anónima, como: Estudiante 1, Estudiante 2 y Estudiante 3. Los números asignados corresponden al orden alfabético en el que aparecen sus nombres. Más adelante se presentará la descripción de cada alumno.

Estudiante 1.

Edad: 32

Sexo: Mujer

Ocupación: Comercial

Periodo de aprendizaje del inglés: “toda la vida”

La estudiante número uno utiliza inglés en su trabajo para hacer el seguimiento de los contactos, dado que es comercial. Aunque la comunicación habitual pasa a través de correo electrónico, varias veces al mes tiene que mantener las conversaciones telefónicas o videoconferencias en inglés. Su reflexión es que entiende mejor a los clientes no nativos de habla inglesa cuando se expresan en el inglés. No suele ver las series televisivas en versión original, sin embargo le gustaría comenzar a hacerlo. Tiene muchas expectativas relacionadas con esta tarea, pero su objetivo principal es mejorar la comprensión auditiva.

Estudiante 1 es una de los alumnos que comenzaron a estudiar el inglés durante los años del colegio y siguieron toda la vida con unas pausas por lo tanto tiene mucha información asimilado pero está fragmentada.

Durante el curso anterior en el academia se ha demostrado como una alumna muy aplicada y constante. Según las pruebas realizadas y observación en la clase, le resulta complicado comprender a los hablantes nativos cuando se expresan con la velocidad natural. Además, necesita ampliar su vocabulario ya que al momento de comenzar la prueba en su vocabulario activo predomina el registro neutral.

Tiene buen dominio de la gramática inglesa y su expresión escrita es coherente, variada y bien estructurada, corresponde al nivel de B2.

Estudiante 2.

Edad: 34

Sexo: Mujer

Ocupación: Arquitecto

Periodo de aprendizaje del inglés: 7 años

La estudiante 2 es arquitecta y tuvo que comenzar a aprender el inglés para poder desarrollar su trabajo y relacionarse tanto con los clientes como con los becarios internacionales del despacho. Nunca había seguido un programa continuo de aprendizaje del idioma sino hizo varios cursos en el inglés, todos en la misma academia.

Esta obligada a usar el inglés en su sitio de trabajo y esta acostumbrada de hacerlo. Aun así, según sus palabras “habla su inglés”. Es consciente del hecho que se expresa de un modo diferente a los hablantes nativos, usando una interlengua. No tiene miedo de expresarse en el inglés pero utiliza un número reducido de las construcciones y “vocabulary chunks”. Su objetivo es de mejorar la expresión oral. Su expresión escrita no varía significativamente en términos de gramática y el uso del vocabulario de la expresión oral, aunque ella misma reconoce que le resulta más fácil escribir. Participa activamente en todas las sesiones, donde prefiere hablar al escuchar.

No suele ver las películas o series televisivas en versión original, sin embargo de vez en cuando intenta hacerlo. No lo hace más a menudo porque le cuesta entender la manera de expresarse de los protagonistas.

Estudiante 3.

Edad: 31

Sexo: Mujer

Ocupación: Farmacéutica

Periodo de aprendizaje del inglés: 5 años

La estudiante 3 no necesita el inglés por el trabajo pero es muy consciente de la importancia que tiene saber hablar inglés actualmente. Su motivación es poder comprender las películas, canciones y otros productos de la cultura popular en versión original. Además, quiere poder usar el inglés para interactuar con los extranjeros durante sus viajes.

Desde que ha comenzado a estudiar inglés (hace cinco años al momento de la prueba) ha seguido un programa continuo, avanzando gradualmente de un nivel más bajo al superior. Tiene buena comprensión lectiva y se expresa bien por escrito. Demuestra los resultados más bajos en la comprensión auditiva.

Es una estudiante algo reservada y no suele adaptar una actitud muy activa en la clase, no toma la iniciativa para compartir sus opiniones o sugerencias. Prefiere asumir un papel pasivo aun así quiere mejorar su competencia comunicativa.

No ve ni las películas ni la televisión en versión original pero es su objetivo y se muestra muy motivada por la prueba.

3.2. EL MATERIAL AUDIOVISUAL

Al analizar el tipo de discurso usado en distintas series televisivas que están de moda hoy en día, llegamos a concluir que para los alumnos de esta edad (30-35 años), si no tienen ningún interés especial en el otro tipo de series, es aconsejable usar una serie familiar. Como hemos mencionado antes, las series familiares están destinadas a todos los miembros de familia y sus tramas representan las situaciones cotidianas en el entorno de familia, se tratan de las relaciones familiares o las de amistad. Lo que corresponde y refleja muy bien el contexto comunicativo en el que los alumnos antes mencionados demuestran interés. Al igual que el lenguaje que emplean, busca máxima proximidad al discurso informal natural.

A los alumnos se les propuso ver extensivamente las auténticas series televisivas en el acento norteamericano. Al decir “extensivamente”, pretendemos comparar la actividad de visión con la de lectura. Siguiendo la tipología de las actividades de la lectura “read for gist” (lectura rápida para obtener información global), “scanning” (lectura explorativa) o lectura extensiva, como la lectura de libros que el alumno realiza fuera del horario de clase. Del mismo modo caracterizamos a la actividad de visión como extensiva, ya que se trata de unos capítulos enteros y vistos fuera de la clase.

La actividad fue elaborada basándose en el uso de una serie que está siendo producida actualmente, “Modern Family”. Esta serie fue creada por Christopher Lloyd y Steven Levitan, y producida por 20th Century Fox Televisión. Su emisión comenzó el 23 de septiembre, 2009 y al momento de redactar el informe de la investigación se está produciendo la quinta temporada.

La Academia de Artes y Ciencias de Televisión (EEUU) ha reconocido la serie en cuestión como la mejor serie familiar de comedia por tres años consecutivos. “Modern Family” hace el intento de representar varios conceptos de lo que se puede considerar una familia normal y común en la sociedad norteamericana actual. Lo que va muy de acuerdo con nuestros objetivos.

Sin embargo, la serie no deja de ser una comedia, por lo tanto algunos estereotipos, por supuesto, están exagerados o caricaturizados.

Al ser tan nueva la serie, supone otro tipo de problema para los profesores, sobre todo, no nativos de lengua inglesa, los guiones de las series tan nuevas no suelen encontrarse fácilmente y gratuitamente en la red. Pero, como hemos destacado antes, en este caso, se puede recurrir al uso de los subtítulos.

3.3. MODERN FAMILY

Tal y como sugiere el nombre, la serie proporciona una representación estereotípica de la familia norte-americana al principio del siglo XXI, aspirando a cumplir con la proyección de todos los valores deseables. Las dos ideas predominantes pueden ser definidas como la fuerza y la cohesión familiar y la celebración de la diversidad (de culturas, de género etc.).

La narrativa se desenvuelve alrededor de una familia grande con el nivel social medio-alto. Se destaca la visión tradicional y patriarcal de la familia, aunque con el fin de equilibrarla, aportar un enfoque cómico y atender la diversidad, una de las parejas que forman la gran familia es una pareja de homosexuales. No puede no sorprender el hecho de que los guionistas introducen todas las controversias (el instituto y el significado del matrimonio, la posibilidad de adaptación por las parejas homosexuales etc.) que dominan en la sociedad norteamericana en el momento de la producción sin ningún aparente conflicto, tal y como si este modelo estuviera completamente aceptado por la sociedad y forma parte de cada día de cualquier ciudadano. La incorporación de una familia gay con el bebé adoptado de Vietnam dota a los guionistas con ilimitadas posibilidades para la creación de las situaciones cómicas.

A pesar de que los dos personajes que forman esta familia son del mismo género, sus características personales y la manera de actuar siguen el patrón reconocible de una familia

estereotípica con clara división de roles y los típicos problemas. Se cree la sensación, y es el último objetivo, de que es simplemente una familia de más.

El guiño a la moda de adoptar los niños de otros países se complementa con la tendencia que parece haber pasado a la normalidad de matrimonios mixtos entre los norteamericanos y sudamericanos. El personaje de origen colombiana, es todo un bouquet de las ideaciones estereotípicas que pueden tener los espectadores norteamericanos sobre las mujeres sudamericanas: sexualmente atractiva, muy apasionada, con mucha fuerza de voluntad, no específicamente lista, ligeramente inclinada a mentir y con un acento muy fuerte. Además, está casada con un personaje mucho mayor que ella, el patriarca de la familia, y aunque la narrativa no deja dudas sobre que este matrimonio se basa en un amor mutuo, uno no puede evitar a cuestionarlo.

También hay una pareja – representación de la familia norteamericana ideal, formada por un agente inmobiliario, un hombre de familia, que disfruta pasar tiempo con sus hijos, quiere ser uno de ellos, disfruta todos los frutos de la tecnología y es algo temeroso de su mujer, y una ama de casa ejemplar, excesivamente organizada, perfeccionista y, como consecuencia, siempre estresada. La pareja habita en una casa con sus tres hijos y vive todo tipo de situaciones que permiten fácil identificación.

Los niños de la serie se agrupan en dos contraposiciones típicas: Luke representa a un chico muy atrevido, explorador, a quien le gusta experimentar, sin embargo es percibido por los demás como algo corto. Es contrastado con Manny, su medio hermano de la misma edad, de origen colombiano. Manny es una representación cómica de un chico frágil, romántico e intelectual. Las dos chicas de la serie demuestran un antagonismo semejante: la estudiosa y erudita Alex siempre con gafas puestas contra su hermana mayor Haley, la chica popular, atractiva con recursos mentales muy limitados.

Aunque la serie cuenta con unos personajes no tan comunes (la representación de familias gay no fue habitual antes del momento de la producción), las situaciones cómicas y tramas de las historias narradas siguen los patrones que son fáciles de identificar para el espectador. El efecto cómico es ingeniosamente conseguido gracias al uso de la problemática actual y explotación de los estereotipos, llevándolos al extremo.

La serie está filmada de una manera que en su momento fue inusual – el llamado estilo “mockumentary” (falso documental), lo que facilita una conexión más fuerte e identificación aún más rápida con los personajes y su vida.

Los capítulos seleccionados para la proyección escenifican las situaciones cotidianas que podrían haber pasado en muchas familias, demuestran las relaciones que los miembros de la misma familia tienen entre sí, con sus vecinos, compañeros de trabajo, amigos etc. Entre los temas más tratados son el papel de la mujer en la sociedad actual, el papel de la tecnología, la convivencia, la rivalidad, la importancia del trabajo y su relación con el ocio y la familia, la educación de los niños etc. Están ambientados en los sitios comunes de su interacción como la casa, la escuela, la oficina, tiendas y el transporte. Los capítulos fueron seleccionados según su contenido socio-cultural, la densidad verbal, la cantidad de coloquialismos y dinamismo de las historias.

A continuación presentamos una tabla que reúne la descripción general de los protagonistas principales. Hemos destacado tales aspectos como: carácter, posición social, manera de expresarse, acento, otras características distintivas que afectan la comunicación.

Personaje	Actor	Descripción
Jay Pritchett	Ed O'Neill	El padre de la familia, tiene aproximadamente 50 años y está casado con Gloria, que es mas joven que el. Jay tiene su propio negocio y disfruta haciendo típicas actividades masculinas como: ver fútbol, hacer aeromodelismo. Pertenece a nivel social medio-alto. No es un personaje muy emocional, se expresa con pocas palabras y utiliza frases cortas.
Gloria Pritchett	Sofía Vergara	La joven y hermosa esposa de Jay Pritchett, procede de un pueblo de Colombia. Habla mucho y tiene un acento colombiano muy marcado. Representa una mujer muy femenina con los intereses y ideaciones propias de una ama de casa de clase media-alta que se contrasta con sus maneras y razonamientos de la chica colombiana procedente de un pueblo pequeño y pobre (“con mayor número de asesinos de Colombia”)
Claire Dunphy	Julie Bowen	La hija de Jay y hermana de Mitchell. Es una madre sobreprotectora, perfeccionista y a menudo está estresada. Tiene tres hijos y a su marido también le trata como a un cuarto hijo. Es una ama de casa de clase media, que participa activamente en la vida de la familia y barrio. En sus enunciados normalmente critica a los demás o da órdenes. Es muy directa en su expresión.
Phil Dunphy	Ty Burrell	El marido de Clair, trabaja como agente inmobiliario y tiene una actitud muy juvenil. Representa el estereotipo de un padre que quiere ser amigo (“peer”) de sus hijos, haciendo las mismas actividades y usando el lenguaje de los adolescentes. Le gusta la tecnología y deporte. Piensa que es muy graciosa por eso su discurso abunda con chistes que se basan o en doble sentido, o en alusiones o en pronunciación incorrecta.
Mitchell Pritchett	Jesse Tyler	El hijo de Jay y el hermano de Claire. Representa un estereotipo del abogado: amable, algo arrogante, reservado y muy correcto. Junto con Cameron forman una pareja gay y tienen una hija adoptada de Vietnam que se llama Lilly. Como padre es muy protector y demuestra una actitud muy nerviosa.
Cameron Tucker	Eric Stonestreet	Es la pareja de Mitchell. Cameron es el profesor de música y tiene una personalidad muy dramática. Es muy sensible, apasionado y muchas veces excéntrico. Ha crecido en una granja de Missouri, lo que a veces se manifiesta a través de su comportamiento y lenguaje.
Haley Dunphy	Sarah Hyland	Representa un estereotipo de la chica adolescente que esta más interesada en los asuntos de belleza y socialización que en los estudios. Se representa como una chica algo corta pero en algunos momento ha demostrado cuanto astuta puede ser. Su habla abunda con las expresiones coloquiales “de moda” entre los adolescentes. Sus intenciones suelen ser muy obvias.

Alex Dunphy	Ariel Winter	Otra hija de Phil y Claire, representa la antípoda de Haley. Es una chica que esta entrando en su 'época adolescente y esta totalmente dedicada a los estudios, es un tipo intelectual. Alex es muy organizada y tiene todo bajo control. Sus padres le parecen un poco cortos. Entre sus hobbies es tocar el celo. No tiene muchos amigos y pretende que no le importa. Es muy competitiva. Su discurso es muy correcto y pautado, construye frases completas con el mínimo de coloquialismos.
Luke Dunphy	Nolan Gould	El hijo de Phil y Claire. Tiene alrededor de 8 años (la edad se cambia según la temporada). Es muy inocente. Le gusta jugar e investigar. Sus dos padres le ven como el más "tonto" de sus hijos que con temporadas se va cambiando.
Manny Delgado	Rico Rodriguez	El hijo de Gloria que tiene la misma edad que Luke. Es muy romántico y sensible, tiene la personalidad del poeta. Es muy maduro, le gusta leer los clásicos internacionales, tomar el café y hablar sobre la filosofía, detesta cuando le tratan como un niño y no participa en ningunas actividades organizadas para los chicos de su edad. Su discurso es muy elaborado, lleno de alusiones, descripciones metafóricas y expresiones complejas.

Tabla 4. La descripción de los personajes principales de la serie televisiva "Modern Family"

Para facilitar la representación de la relación familiar entre los protagonistas, hemos optado por organizar sus nombres en un árbol genealógico:

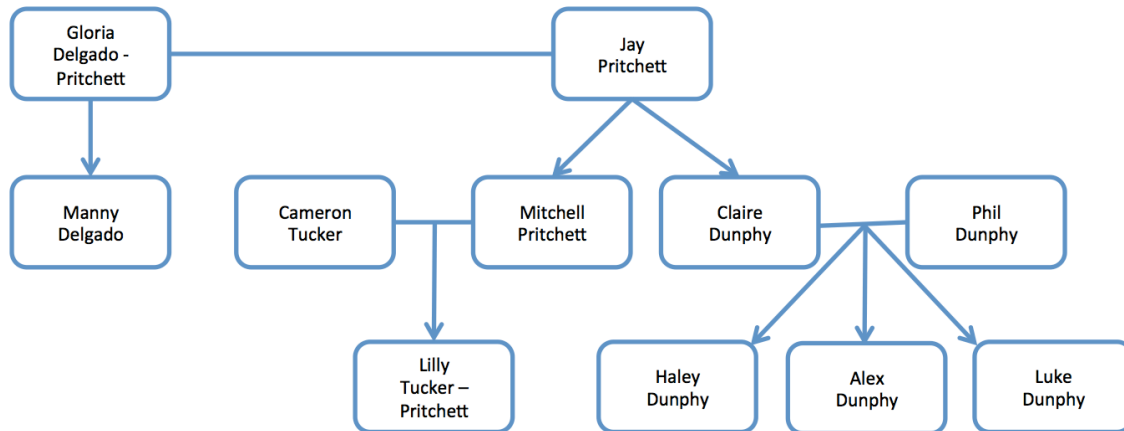


Figura 2. Árbol genealógico que forman los protagonistas de la serie televisiva "Modern Family"

3.3.1 Temporalización

Los capítulos seleccionados para la proyección escenifican las situaciones cotidianas que podrían haber pasado en muchas familias, demuestran las relaciones que los miembros de la misma familia tienen entre sí, con sus vecinos, compañeros de trabajo, amigos etc. Entre los temas más tratados son el papel de la mujer en la sociedad actual, el papel de la tecnología, la convivencia, la rivalidad, la importancia del trabajo y su relación con el ocio y la familia, la educación de los niños etc. Están ambientados en los sitios comunes de su interacción como la casa, la escuela, la oficina, tiendas y el transporte. Los capítulos fueron seleccionados según su contenido socio-cultural, la densidad verbal, la cantidad de coloquialismos y dinamismo de las historias.

En la siguiente tabla resumimos el orden de los capítulos que los estudiantes tuvieron que ver como parte del estudio, el tiempo que tuvieron disponible para ver el capítulo en casa y el día que tuvo lugar la discusión sobre los contenidos del capítulo en la clase.

Nº	Temporada	Capítulo	Título del capítulo	Periodo para realizar la	Discusión en la clase
1	1	1	PILOT	11/09 – 18/09	18/09
2	2	5	UNPLUGGED	18/09 – 25/09	27/09
3	2	6	HALLOWEEN	27/09 – 02/10	04/10
4	1	9	FIZBO	04/10 – 09/10	09/10
5	1	22	AIRPORT	09/10 – 16/10	16/10
6	1	18	STARRY NIGHT	16/10 – 25/10	06/11
7	3	21	PLANES, TRAINS AND CARS	06/11 – 13/11	15/11
8	3	23	TABLEAU VIVANT	15/11 – 20/11	20/11
9	3	24	BABY ON BOARD	20/11 – 27/11	27/11
10	4	9	WHEN A TREE FALLS	27/11 – 11/12	11/12

Tabla 5. El orden y número de capítulos usados

En el momento de selección de la serie, “Modern Family” no fue popular en España y algunos canales comenzaban a proyectar la primera temporada. Este hecho ha influenciado la decisión ya que no fue probable que los participantes ya habían visto los capítulos en cuestión en su idioma.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

Como queda explicado en el capítulo anterior indagamos sobre aprendizajes que se realizaban teniendo como referente material televisivo no adaptado y por tanto con un alto nivel de complejidad desde el punto de vista discursivo y cognitivo. La riqueza del caudal audio-lingüístico y cultural y la intensidad de la interacción de comprensión y aprehensión que realizaban los participantes nos llevaba a unas opciones de paradigma de investigación que en el presente capítulo vamos a explicar y justificar. De acuerdo con los objetivos del estudio antes expuestos, que se tratan sobre todo de la investigación de las creencias y percepciones, el enfoque cualitativo parece el más adecuado y lógico. Más adelante vamos a argumentar y razonar el uso de esta opción metodológica, y de los instrumentos de recogida y análisis de datos.

4.1. PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Antes de comenzar a desarrollar la cuestión, consideramos necesario definir que es un paradigma y por qué tiene importancia en el planteamiento metodológico. Kuhn (1971:13) lo define como “las realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”, o, más precisamente, “conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo “compartida” por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada” (Alvira, 1982:34). Las dos definiciones reflejan la naturaleza cambiante del paradigma tanto en el tiempo, como según las escuelas o grupos de científicos. Es un enfoque o una manera de conceptualizar y acercarse a los problemas y sus soluciones. Por lo tanto, dentro de cada paradigma se establece su tipología de estudios con los métodos y técnicas adecuadas.

Tradicionalmente, es común distinguir entre dos paradigmas de la investigación científica: positivista frente a constructivista, sin embargo, Lincoln y Guba (1994, 2011) destacan

al menos cuatro paradigmas científicos (positivismo, postpositivismo, teoría crítica y constructivismo) a los que se suma el quinto (participativo) ofrecido y razonado por Heron y Reason (1997). La diversificación de los paradigmas surge a través de la conceptualización de los problemas o, como los denominan los “*ítems*”. Los autores toman en cuenta los siguientes “*ítems*”: ontología, epistemología, metodología, la naturaleza del conocimiento, acumulación del conocimiento, criterios de calidad, valores, ética, el rol del investigador, entrenamiento (la tabla que resume todos los ítems se encuentra en las páginas 90 – 92). Dentro de cada paradigma estos problemas se conceptualizan de un modo diferente. Según los autores, todos los paradigmas coexisten y deben emplearse según la cuestión y área de estudios. Sin embargo, destacan una tendencia de “aproximación” y “entrecruzamiento” de varios paradigmas, lo respaldan con las progresivas estadísticas de los estudios que combinan los métodos cuantitativos (propios del paradigma positivista) con los métodos cualitativos (que caracterizan el paradigma constructivista), un fenómeno al que Geertz (1988, 1993) se refería como “*blurring of genres*” (1980)²⁸.

Durante muchos años, olvidando la amplitud que la investigación empírica tiene y dejando de lado la investigación descriptiva clasificatoria de los siglos XVII y XVIII la investigación científica se centró en la investigación experimental. Gracias a su rigor, estrategias estadísticas experimentales, datos paramétricas y posibilidad de generalización, es un método muy funcional y preciso en los campos de ciencias biomédicas y físico naturales. Esta aproximación experiencial resulta indispensable cuando el objetivo tiene que ver con generalizar un proceso o confirmar una hipótesis. Sin embargo, suele ser muy difícil aplicar este método experimental en el campo de investigaciones sociales, de psicología o educación. Ya que

²⁸ Geertz C. (1980) Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought, en *The American Scholar*, vol. 49, No.2, online (Noviembre, 2014)
www.jstor.org/discover/10.2307/41210607?uid=3738256&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104696518251

las creencias, valores y significados no son directamente observables y suelen variar según la especificidad de las características personales, requieren el uso del otro método de investigación. Aun así, eso no quiere decir que los métodos cuantitativos no se apliquen en el campo social y educativo, lo que pasa es que su uso no siempre está suficientemente argumentado y a veces falla a nivel metodológico, sobre todo, cuando se trata de una comprensión o descripción detallada de algún proceso o fenómeno, cuando lo que se busca no es la explicación, predicción o generalización sino la exploración o una profunda comprensión de una realidad compleja.

Otro criterio importante que marca la diferencia entre estos dos métodos (cuantitativo experimental y el cualitativo interpretativo) es la figura del **investigador**. En el marco del método **cuantitativo experimental**, de acuerdo con la concepción de que el mundo natural tiene existencia propia independientemente de quien lo estudia, es más habitual que el investigador sea una persona externa, ajena al grupo que esté involucrado en el estudio y, por lo tanto, no implicada. Lincoln y Guba le denominan a este tipo de investigador “disinterested scientist”, informador objetivo, no involucrado. El método **cualitativo** requiere de los investigadores que estén dentro del campo investigado, formando la parte activa del grupo, afectando su realidad y desarrollo. Por ejemplo, en el campo de educación este enfoque ha permitido que los mismos profesores, en el momento de duda, al detectar un problema, puedan realizar un estudio, desde dentro.

ISSUE	POSITIVISM	POSTPOSITIVISM	CRITICAL THEORY et al	CONSTRUCTIVISM	PARTICIPATORY
ONTOLOGY	Naïve realism – “real” reality but apprehendable	Critical realism – “real” reality but only imperfectly and probabilistically apprehendable	Historical realism – virtual reality shaped by social, political, cultural, economic, ethnic, and gender values crystallized over time	Relativism – local and specific constructed realities	Participative reality – subjective – objective reality, cocreated by mind and given cosmos
EPISTEMOLOGY	Dualist/objectivist; findings true	Modified Dualist/objectivist; Critical tradition/community; findings probably true	Transactional/subjectivist; value-mediated findings	Transactional/subjectivist; created findings	Critical subjectivity in participatory transaction with cosmos; expanded epistemology of experiential, propositional, and practical knowing; cocreated findings
METHODOLOGY	Experimental/manipulative; verification of hypotheses; chiefly quantitative methods	Modified experimental/manipulative; critical multiplism; falsification of hypotheses; may include qualitative methods	Dialogic/dialectic	Hermeneutic/dialectic	Political participation in collaborative action inquiry, primacy of the practical; use of language grounded in shared experimental context
NATURE OF KNOWLEDGE	Verified hypotheses established as facts or laws	Nonfalsified hypotheses that are probable facts or laws	Structural/historical insights	Individual reconstructions coalescing around consensus	Extended epistemology: primacy of practical knowing, critical subjectivity; living knowledge
KNOWLEDGE ACCUMULATION	Accretion – “building blocks” adding to “edifice of knowledge”; generalizations and cause–effect linkages		Historical revisionism; generalization by similarity	More informed and sophisticated reconstructions; vicarious experience	In communities of inquiry embedded in communities of practice
QUALITY CRITERIA	Conventional benchmarks of “rigor”: internal and external validity, reliability, and objectivity		Historical situatedness; erosion of ignorance and misapprehensions; action stimulus	Trustworthiness and authenticity	Congruence of experimental, presentational, propositional, and practical knowing; leads to action to transform the world in the service of human flourishing

VALUES	Excluded – influence denied		← Included – formative →		
ETHICS	Extrinsic-tilt toward deception		Intrinsic-moral tilt toward revelation	Intrinsic-process tilt toward revelation	
INQUIRER POSTURE	“disinterested scientist” as informer of decision makers, policy makers, and change agents	“transformative intellectual” as advocate and activist		“passionate participant” as facilitator of multivoice reconstruction	Primary voice manifest through aware self-reflective action; secondary voices in illuminating theory, narrative, movement, song, dance, and other presentational forms
TRAINING	Technical and quantitative; substantive theories	Technical, quantitative and qualitative; substantive theories	Resocialization; qualitative and quantitative; history; values of altruism and empowerment		Coresearchers are initiated into the inquiry process by facilitator/researcher and learn through active engagement in the process; facilitator/researcher requires emotional competence, democratic personality and skills

Tabla 1. Paradigmas de investigación, basado en Lincoln y Guba (2011:170 – 173)

4.2. EL DESARROLLO DEL MÉTODO CUALITATIVO

Aunque no es antes del final del siglo XIX que la metodología cualitativa comienza a aplicarse de una forma consciente (Taylor – Bogdan, 1986), la historia del uso del método cualitativo se remonta, de acuerdo con algunos autores (Erickson, 1973), a los trabajos descriptivos sistemáticos de autores describiendo viajes, y fue Heródoto uno de los que no solo relató viajes sino que acumuló información empírica de los pueblos y sociedades que visitó hasta escribir sus “historiae” y a la que intentaba dar sentido. Es un tipo de investigación que siempre estaba presente en los trabajos de, exploradores, viajeros, antropólogos etc. Existen varias tipologías a propósito de etapas del desarrollo del método (Bogdan y Biklen (1982), Denzin y Lincoln (1994), Goetz y Le Compte (1988), Vidich y Lyman (1994), como se puede apreciar más abajo en la tabla.

VIDICH Y LYMAN (1994)	DENZIN Y LINCOLN (1994)	BOGDAN Y BIKLEN (1982)
<p>1. Etnografía primitiva (1600-1850) descubrimiento del otro;</p> <p>2. Etnografía colonial (1855-1940) antropólogos escriben los informes objetivos de sus experiencias, positivismo;</p> <p>3. Etnografía ciudadana (1900 - 1960) sobre otros ciudadanos, comunidades y los etnografías sobre los inmigrantes americanos,</p>	<p>1. Tradicional (1900 - 1950) positivismo, estudio de campo, realidades diferentes, muchas veces alejadas, relatos antropológicos sobre otras culturas;</p> <p>2. Modernista/ edad de oro (1950-1970) nuevas estrategias interpretativas, intentos para hacer la metodología cualitativa más rigurosa, el uso de multi</p>	<p>1. Primer periodo (finales XIX - 1930) primeros trabajos cualitativos, las técnicas adquieren madurez, la escuela de Chicago;</p> <p>2. Segundo periodo (1930-1950) un declive de interés por el enfoque cualitativo;</p> <p>3. Tercer periodo (1950 - 1970) resurgimiento de los métodos cualitativos debido a numerosos cambios sociales ;</p>

<p>positivismo;</p> <p>4. Etnicidad y asimilación (1960-1980) definición de los métodos y estrategias propias de la investigación cualitativa, estudios en el campo de la educación;</p> <p>5. Cambio posmoderno (1980 - ahora) enfoque en la validez del estudio, investigaciones democráticas y libres en una variedad de contextos.</p>	<p>método, estudios en el campo de educación;</p> <p>3. Géneros imprecisos (1970 - 1986) un acercamiento entre las ciencias sociales y humanistas. Variedad metodológica e instrumental; perspectivas más pluralistas y abiertas. Énfasis en las representaciones y significados;</p> <p>4. Crisis de la representación (1986 - 1990) una crisis de representación. Se buscan nuevos criterios de verdad, aspectos como validez, generalización, fiabilidad.;</p> <p>5. Posmodernidad (1990 - ahora) Paradigma participativo, cooperativo, más activo y crítico. Contextualización.</p>	<p>4. Cuarto periodo (1970 – ahora (1982)) la investigación cualitativa comienza a ser utilizada por los educadores y no sólo antropólogos o sociólogos.</p>
--	--	---

Tabla 2. Etapas del desarrollo de la investigación cualitativa

Sin embargo todos los autores coinciden en los aspectos principales. Como hemos dicho antes, existe una creencia de que el principio del método se puede entrever en los trabajos de Herodoto y la consideración de que los primeros antropólogos que efectuaron los estudios cualitativos eran los europeos, que en sus diarios describían la vida, tradiciones, costumbres y

creencias de los tribus nativos de Américas, aunque siempre condicionando su narrativa, a través del prisma de su posición socio-cultural, principalmente refiriéndose a los indígenas como “salvajes, no civilizados” etc.

Es también generalmente reconocido que el fundamento científico del método fue construido por la denominada escuela de Chicago, en el período que comprende aproximadamente desde 1910 a 1940 durante el cual se produjeron detallados estudios de observación participante sobre la vida urbana, historia de vida de criminales y delincuentes juveniles y estudios sobre la vida de los inmigrantes en los EEUU, basándose en los documentos personales. A partir de ahí, el desarrollo sigue varias fases: El interés sobre las aproximaciones cualitativas declina cuando predomina el uso de métodos cuantitativos (por ejemplo, después de la Segunda Guerra Mundial), se producen intentos de aproximar métodos cuantitativos y cualitativos y se propone usar el multimétodo. En los años 80 la investigación cualitativa, que había sido utilizada por las ciencias de antropología, sociología y psicología, pasa a ser una herramienta en el campo de la educación, Se produce una “explosión” de los estudios cualitativos y esos son los años a los que llaman “la edad de oro”.

A la etapa que estamos presenciando ahora Denzin y Lincoln (1994) denominan “postmodernidad” que se caracteriza, sobre todo, por su carácter más activo, participativo, crítico; busca el conocimiento contextual que atienda a las situaciones particulares y responda a los problemas locales específicos. Lo que se trata de la investigación en el campo de la educación, sin embargo, la tendencia actual es la de reunir en la misma persona al investigador y al profesor. Es habitual ver la Conferencia de Stanford (1954), en la que George Spinder reunió a antropólogos y educadores como el punto de partida.

4.2.1. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Según Stake (2007:146) “esta metodología se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales”. Ya que los principales instrumentos de la recogida de datos requieren un contacto inmediato, próximo, confianza y comprensión, es un método muy activo y colaborativo. Otro rasgo distintivo es que en la mayoría de los casos los datos no sólo se recogen sino se generan a través de una interacción entre el investigador y los participantes durante las entrevistas, clases, foros etc. Se trata de un estudio generativo, emergente durante el proceso de la recogida de la información. Es inductivo ya que las categorías, patrones, conclusiones y teorías se construyen a base de los datos recogidos, o como hemos dicho, generados.

Sandín Esteban (2003) resume así la definición de la investigación cualitativa: “es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”.

Varios autores procuraron de definir las características propias de la investigación cualitativa, y si tomamos en consideración las aportaciones de Maykut y Morehouse (1994), Taylor y Bogda (1986) y Anguera (1998), podemos resumirlas de siguiente modo:

1. Es **holística**. Estudia la realidad desde un enfoque global, con toda su complejidad, sin fragmentarla.

2. Recogida de datos tiene lugar en **situaciones naturales no controladas**. Ningún fenómeno puede ser entendido fuera de sus referencias espacio-temporales y de su contexto.

3. Es **inductiva**. El análisis de datos es inductivo ya que las categorías, patrones e interpretaciones se construyen a partir de la información obtenida y no a partir de las hipótesis previas. Se efectúa una descripción detallada de los casos investigados para progresivamente

detectar la existencia de algunos patrones o algunas regularidades entre ellos, lo que constituirá la base de una futura teoría adecuada a las condiciones y valores locales. La teoría se genera a partir de los datos, no al revés.

4. Por lo tanto, **el diseño de la investigación es emergente**, y se elabora sobre la información recogida. Por eso, algunas preguntas de la investigación pueden ser reformuladas durante el proceso de la investigación, los procedimientos ligeramente ajustados etc.

5. **El investigador es el instrumento principal** de la recogida de datos. El investigador está dentro de las situaciones estudiadas y de algún modo condiciona estas realidades, sin embargo, ha de suspender los propios juicios, valorar todas las perspectivas, ser atento y sensible a los efectos que causa.

6. Se utilizan **métodos humanistas**, técnicas de recogida y generación de datos abiertas, diseñadas para aceptar y tratar con la pluralidad, diversidad y singularidad con el objetivo de la mejor comprensión de la riqueza y la profundidad que tienen los seres humanos. En este sentido se oponen a los métodos conductivistas basados en los tests experimentales y rígida cuantificación de los datos.

7. **El muestreo es intencional**, se apoya en los criterios internos, no pretende generalizar los resultados. La generalización no es el objetivo que persigue una investigación cualitativa. Este tipo de investigación “se propone ampliar el abanico y rango de los datos tanto como sea posible a fin de obtener la máxima información de las múltiples realidades que pueden ser descubiertas” Todos los escenarios y personas son dignos del estudio.

8. Enfatiza la **validez**. Se plantea criterios de validez específicos utilizando técnicas propias que garantizan la credibilidad de los resultados.

9. Tiene el **carácter ideográfico** ya que “se orienta a comprender e interpretar lo singular de los fenómenos sociales dejando las explicaciones de las leyes generales a las ciencias nomotéticas” (en Stake, 2007).

4.2.2. VALIDEZ DEL ESTUDIO CUALITATIVO

La cuestión crucial y, quizás más polémica en la discusión sobre la investigación cualitativa es su rigor científico, o validez ya que la gran parte del análisis se basa en la interpretación de los datos y el límite entre el análisis y la interpretación se funde. Como justamente señalan Cohen, Manion y Morris (2008:574) “*it is naive to suppose that the qualitative data analyst can separate analysis from interpretation*”. Los textos llenos de subjetivismo de los participantes son multimodales y guarda múltiples significados (que el participante transmite consciente e inconscientemente), el investigador interpreta o analiza los datos según los criterios que son importantes y relevantes, según su juicio y en el marco de su estudio.

Los estudios cualitativos en el campo de la educación, como, por ejemplo, la etnografía, otorgan una importancia fundamental a la palabra: observación del contexto e interacción, análisis de formas (verbales y no verbales) y contenidos de los enunciados, estudio de los antecedentes etc. son las técnicas principales consiguientemente induce discusiones sobre la objetividad y validez de su análisis. Varios autores intentaron resumir los criterios que garantizarían la validez de un estudio cualitativo. Los autores como Erickson (1986) y Zabalza (1991) resumen las siguientes condiciones de la legitimidad metodológica: validez semántica, validez hermenéutica y validez pragmática.

Donde la **validez semántica** se refiere a la representatividad, relevancia y plausibilidad de los datos, para garantizarla es común el uso de la triangulación: contrastar al menos tres modalidades distintas de recogida de datos. Debido a la naturaleza dinámica de la investigación cualitativa y falta de la uniformidad en los procesos a seguir, se recomienda una detallada descripción de todos los pasos y cambios que van sucediendo.

La **validez hermenéutica** se trata de la fundamentación teórica de la investigación y de los análisis e interpretaciones que incluye.

La **validez pragmática** atiende las cuestiones relativas a condiciones metodológicas, optimización de los procesos que se estudian y la protección de los derechos de los participantes. Aquí, la empatía, confianza y privacidad requieren una atención especial.

Otros autores, como Guba y Lincoln (1985) destacan criterios tales como verdad y credibilidad, consistencia y dependencia, aplicabilidad y transferibilidad, neutralidad de confirmación, que los investigadores deben tener en cuenta para garantizar máxima validez de una investigación cualitativa, los presentamos en forma de un diagrama:

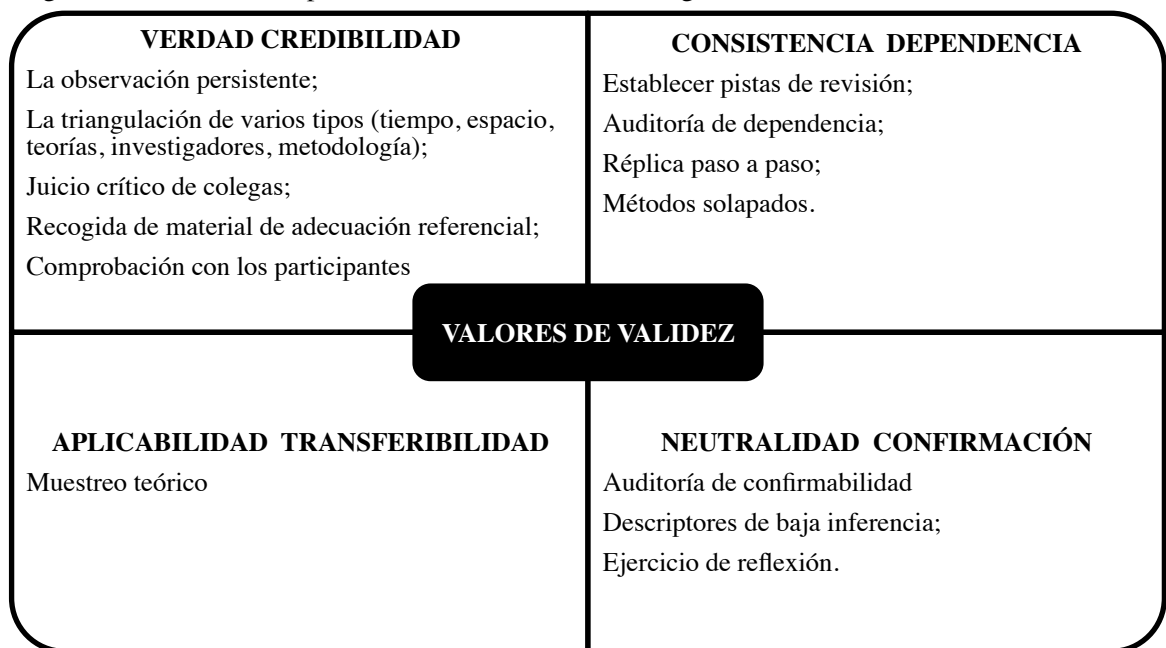


Figura 3. Valores de validez en la investigación cualitativa, según Guba y Lincoln (1985:316)

Los criterios de validez de un estudio cualitativo no deben y no pueden ser idénticos a los de un estudio cuantitativo. Maxwell (1992) propone substituir el término “validez” y en el caso de los estudios cualitativo usar una palabra más apropiada que, en su opinión, sería “comprensión” (“understanding”). Insiste que el investigador, siendo parte del mundo sobre cual investiga, no puede ser completamente objetivo. Las perspectivas bien fundadas de otros investigadores son

igual de válidos por lo tanto los investigadores están obligados a ser honestos. Maxwell (1992) define cinco tipos de validez o comprensión:

1. Validez descriptiva – la precisión factual en la descripción de los eventos, lo que ha sucedido exactamente, “la verdad”;

2. Validez interpretativa – refleja la capacidad que tiene el investigador de detectar e interpretar los significados que la situación, evento o un fenómeno tiene para los participantes del estudio, incluyendo al investigador. Este tipo de validez, por su naturaleza, no tiene un equivalente en las metodologías cuantitativas positivistas;

3. Validez teórica – se refiere a los constructos teóricos que el investigador aporta al estudio;

4. Generalizabilidad – este criterio caracteriza la metodología cuantitativa y en el caso de la investigación cualitativa se refiere a la posibilidad del uso de la teoría generada o partes de análisis para la comprensión de otras situaciones parecidas, aquí predomina la validez interna (ante la externa, como sería en el caso de la metodología cuantitativa);

5. Validez evaluativa - se refiere al pensamiento crítico del investigador y a su capacidad de evaluar los datos y no sólo describir o explicarlos.

Con todo antes expuesto pretendemos resaltar una vez más las diferencias entre los métodos cualitativos y cuantitativos y la definición de su validez. La validez de los datos cualitativos puede garantizarse sobre todo a través de la sinceridad, profundidad y riqueza de los datos recogidos, la extensión de la triangulación y la objetividad del investigador (Winter, 2000). Antes de terminar este apartado, nos gustaría concluir que una validez absoluta de un estudio tanto cualitativo como cuantitativo es imposible y por lo tanto la validez debe interpretarse como una cuestión gradual más que un estado absoluto (Cohen, Manion, Morrison, 2008).

4.2.3. ESTUDIO DE CASO

El Estudio de caso es habitual en las ciencias sociales, se utiliza con frecuencia en el campo de la sociología, psicología, antropología, política, economía etc. Cómo el método de la investigación ha tenido una gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales. Entre otros, como los ejemplos más emblemáticos podemos nombrar los estudios de Freud, Piaget, Maslow, Rogers. Gracias a la naturaleza compleja y multifacética de los métodos e instrumentos, pueden penetrar y analizar las situaciones que a veces no son posibles de estudiar sólo por el análisis numérico, por lo tanto se aplica en una variedad de contextos. Un estudio de caso puede comprender un estudio sobre una persona, una organización, un programa curricular o un acontecimiento especial. Según Robson (2002:183): “el estudio de caso opta por la generalización analítica y no estadística”, los estudios de casos pueden servir para desarrollar una teoría o para ayudar a otros investigadores a comprender unos casos, fenómenos o situaciones similares.

Cuando hablamos sobre un estudio de caso, nos referimos a un estudio detallado, profundo y complejo de una realidad dada con el objetivo general de comprensión y no necesariamente explicación. El objetivo del investigador cualitativo es comprender la lógica de los procesos, eventos, comportamientos etc. De acuerdo con Stake (1994:20) “el potencial del estudio de caso radica en que permite centrarse en un caso concreto o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman, así como su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales”. El estudio de caso presupone una descripción minuciosa de todos los detalles, elementos y matices que pueden tener una influencia sobre el objeto del estudio.

Se distingue entre el estudio de un caso único o un estudio de casos múltiples, dependiendo del objeto del estudio, la intención y el contexto de la situación. De tal modo, por ejemplo, Robson (2002) propone distinguir entre: un estudio de caso individual, un conjunto de estudios de casos individuales, estudio del grupo social, estudios sobre las organizaciones e instituciones, estudios de sucesos, roles y relaciones.

La clasificación de acuerdo con la intención puede ser como la, presentada por Stake (1994): **estudio intrínseco** – busca una mejor comprensión del caso, problema o la situación en cuestión, mientras que el **estudio instrumental** busca comprensión general mediante el estudio de un caso particular. En este caso se puede hacer análisis de varios casos, entonces se llamará **estudio colectivo de casos**.

Aparte de esta tipología, existen otras maneras de clasificar los estudios de casos, más adelante presentamos la tabla que resume las clasificaciones propuestas por Yin (1984), Merriam (1988) y Sturman (1999):

Autor	Tipología de los estudios de casos
Yin (1984)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exploratorio – (un estudio piloto para realizar otra investigación) 2. Descriptivo – (proporciona narración) 3. Explicativo – (comprueba las teorías)
Merriam (1988)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descriptivo – (narración) 2. Interpretativo – (desarrolla inductivamente las categorías conceptuales con el fin de examinar las ideas iniciales) 3. Evaluativo (explica, analiza y juzga)
Sturman (1999)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudio etnográfico 2. Investigación – acción 3. Estudio evaluativo 4. Estudio educativo

Tabla 3. Tipologías de estudios de casos

Como se puede ver, cada tipología destaca un conjunto de los aspectos, sin embargo todos distinguen entre la naturaleza “descriptiva” y “evaluativa”.

A pesar de su objetivo final (describir, evaluar etc.), hay unas características básicas que todos los estudios de caso comparten. Aquí ofrecemos la lista de tales características, basándose en Hitchcock y Hughes (1995). El estudio de caso:

1. Proporciona ricas y vivas descripciones de los sucesos relevantes al caso;
2. Proporciona una narrativa crónica de los sucesos relevantes al caso;
3. Combina las descripciones de los sucesos con su análisis;

4. Se focaliza en los actores individuales o grupos de actores y busca comprender su percepción de los sucesos;

5. Destaca los sucesos especiales, relevantes al caso;

6. El investigador está completamente integrado en el caso;

7. La riqueza de datos se escribe y presenta en un informe final.

Existe una amenaza de que al realizar un estudio de caso uno puede enfrentarse con los peligros de caer en un simple “periodismo” o narración anécdota de los sucesos. Para que el estudio de casos sea propiamente científico y tenga mayor validez la generación y recogida de datos debe ser altamente objetiva, sistemática y rigurosa, al igual que su interpretación y análisis.

Como si fuera un plan de negocios Cohen, Manion y Morrison (2008) hacen el siguiente resumen de las Fortalezas y Debilidades del estudio de caso:

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none">✓ Los resultados se comprenden mejor por un público más amplio (que incluye el público no-académico);✓ Inmediatamente comprensibles;✓ Captan unos rasgos singulares y únicos que pueden llevar a la comprensión profunda de la situación;✓ Su fuerte es la realidad compleja que refleja;✓ Permiten comprender mejor otros casos y situaciones similares, de tal modo asistiendo en la interpretación de los casos similares;✓ Se pueden llevar a cabo por un investigador, sin la necesidad de crear un equipo de investigación;✓ Pueden abarcar e incluir los sucesos no anticipados, las variables no controlables.	<ul style="list-style-type: none">✓ Los resultados no pueden ser generalizados, a menos que otros investigadores vean su aplicación;✓ La verificación abierta no es sencilla por lo tanto pueden ser selectivos, parciales, personales o subjetivos;✓ la personalidad del investigador puede afectar el estudio , a pesar de los intentos del estudioso de ser objetivo y reflexivo.

Tabla 4. Fortalezas y debilidades del estudio de caso, adoptado de Cohen, Manion, Morrison (2008:256) Research Methods in Education

El estudio de caso presupone primero la inmersión en el campo y la recogida de los datos y después la formulación de una teoría, la revisión detallada de la literatura relevante y composición del marco teórico. A diferencia de otros métodos de la investigación, la formulación de una hipótesis inicial no es necesaria y, muchas veces, simplemente imposible, dada la naturaleza del estudio. Por lo tanto, el estudio se basa en unas cuestiones, preguntas de la investigación, que pueden cambiarse, ajustarse o reformularse durante el mismo proceso de la recolección de datos, lo que sería, incluso, preferible. El tema definido al principio de la investigación se va delimitando y focalizando a medida que el proceso avanza. En las primeras fases se exploran y se analizan los contextos y sujetos que pueden ser fuente de información, más tarde, durante las siguientes fases el investigador deberá incorporar las nuevas ideas que surjan, para modificar y reestructurar las anteriores. Al final del estudio se redacta un informe de la investigación, que según Robson (2002), puede organizarse de seis maneras distintas: en una estructura de suspenso (el autor representa los principales descubrimientos), informe narrativo, estructura comparativa (el mismo caso se estudia a través de varios enfoques: explicativo, descriptivo, teórico, etc.), estructura cronológica, estructura de generación de una teoría, estructura no secuenciada (el autor lo compone de acuerdo con su criterio de lo que merece o no importancia, sin seguir las secuencias cronológicas, teóricas o problemáticas).

Las técnicas más fructíferas del método son: observación participante, varios tipos de entrevistas (sobre todo, las en profundidad), cuestionarios, análisis de la documentación institucional y personal, diarios personales etc.

4.3. LA OPCIÓN METODOLÓGICA Y EL ESTABLECIMIENTO DEL CORPUS DE DATOS DE ESTE ESTUDIO

Para realizar el presente estudio hemos optado por la metodología que ofrece el **estudio de caso** ya que se adecua más a los objetivos establecidos de la investigación. El estudio de las

creencias y percepciones de los alumnos sobre el uso de las series televisivas para el aprendizaje de idiomas extranjeros requiere una exploración y un análisis profundo, lo que hace la aplicación de los métodos estadísticos imposible, al menos en el contexto dado y durante esta etapa de la investigación. Por lo tanto, la elección del enfoque interpretativo, etnográfico nos parece justificada y razonable. El estudio tiene un carácter exploratorio e interpretativo con el fin de definir las creencias y analizar las percepciones declaradas por los alumnos.

Una vez definido el enfoque y los objetivos (capítulo anterior), hemos planificado de aplicar las siguientes técnicas de generación y recogida de datos:

1. Las **entrevistas en profundidad** - semi-estructuradas, mantenidas con los alumnos al principio, durante y al final de la prueba, dónde los alumnos pueden compartir sus creencias y percepciones;

2. Los **cuestionarios** con la escala de Likert realizados al principio, al ver cinco capítulos y al final de la tarea. Se basan en el cuestionarios desarrollado y aplicado por Vandergrift et al. (2005) con la intención de medir la consciencia metacognitiva de los alumnos. Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ).

3. Los **informes** - semi-estructurados que los alumnos deberán redactar inmediatamente después de haber realizado la tarea de ver la serie en casa.

4. **Sesiones de clase** – se refiere a las partes de clases presenciales durante cuales se hacía el repaso de las series televisivas (vistas anteriormente en casa) semi-estructuradas con los alumnos, guiadas por el profesor sobre los capítulos, su interés, utilidad etc.

En la siguiente tabla resumimos las características básicas de los procedimientos usados para la recogida de datos :

Tipo	Datos recogidos	Cantidad	Nivel de estructuración	Rol del investigador en la recogida de datos
1. Entrevistas	Principalmente creencias, algunas percepciones, dinámica, estrategias	3	semi-estructurado	presencial
2. Cuestionarios	Estrategias aplicadas, su dinámica	3	estructurado	no presencial
3. Informes	Principalmente percepciones, algunas creencias, estrategias	10	estructurado	no presencial
4. Sesiones de clase	Percepciones y creencias, cambio de discurso	10	semi-estructurado	presencial

Tabla 9. Tipología de datos recogidos

Los datos obtenidos a través de estas herramientas se analizaron y luego se triangularon para la validación. Triangulación es una de las técnicas usadas en la metodología cualitativa para garantizar la validez del estudio. Se basa en la idea de que los resultados del estudio son más creíbles y sólidos si distintos puntos de vista, distintos procedimientos o distintas fuentes de datos de la investigación coinciden en dar los mismos resultados. En el caso que el investigador utiliza tan solo dos procedimientos existe la posibilidad de que los resultados vayan a ser contradictorios.. Triangulación es una de las herramientas más importantes de la investigación en los campos de las ciencias sociales . El término es una metáfora prestada de las ciencias de navegación y orientación militar, donde múltiples puntos se usan para calcular la localización exacta del objeto (Jick, 1979:602).

4.3.1 TEMPORALIZACIÓN

El planteamiento que hemos seguido en el estudio tiene cinco etapas: preparación, muestreo, análisis de datos, repaso teórico, composición del informe final de la investigación. La siguiente tabla resume las tareas realizadas en cada etapa:

Etapas, Descripción de las tareas	Temporalización
I Preparación <ol style="list-style-type: none">1. Definición de los objetivos y formulación de las preguntas de la investigación;2. Preparación de las entrevistas con la intención de abarcar todos los temas de las preguntas de la investigación;3. Preparación del guion para seguir durante las discusiones en la clase, incluyendo las preguntas sobre la percepción;4. Búsqueda y preparación del material audiovisual: series televisivas en versión original (variedad norteamericana);5. Información de los participantes sobre los temas, planificación y objetivos del estudio;	abril 2012 – septiembre 2012
II Muestreo, generación y recogida de datos <ol style="list-style-type: none">6. Conducción de las entrevistas generales iniciales sobre las creencias generales de las alumnas (antes de realizar la prueba);7. Después de ver el primer capítulo las alumnas contestaron un cuestionario sobre las estrategias de aprendizaje que aplican a la hora de ver los videos en versión original;8. Las alumnas vieron un capítulo de la serie televisiva norteamericana escogida en versión original cada semana (se permitía verlo tantas veces cuanto fuera necesario, usar varias estrategias y recursos para mejorar la comprensión);9. Al terminar la actividad audiovisual, a las alumnas se les pidió que redactaron un informe. El informe tenía que resumir el capítulo y	septiembre 2012 – enero 2013

<p>reflejar los aspectos que les hayan parecido interesantes y útiles para el proceso del aprendizaje de la lengua extranjera, destacando lo que han aprendido;</p> <p>10. Cada semana, al terminar la actividad audiovisual, en la clase se organizó una discusión semi-estructurada para averiguar: que aspectos socio-lingüísticos y culturales llamaban más la atención de las alumnas, con que dificultades se encontraban y cuál fue el clima afectivo;</p> <p>11. Después de ver cinco primeros capítulos se realizó la segunda entrevista para averiguar como se había cambiado la percepción y creencias de los alumnos;</p> <p>12. Después de ver cinco capítulos las alumnas contestaron las mismas preguntas del cuestionario sobre las estrategias de aprendizaje empleadas;</p> <p>13. Después de ver diez capítulos las alumnas contestaron el mismo cuestionario sobre el uso de las estrategias de aprendizaje una vez más;</p> <p>14. Al acabar de ver diez capítulos, se realizó la entrevista final con las alumnas para averiguar cuáles eran sus creencias generales y como se habían cambiado;</p> <p>15. Paralelamente se efectuó la observación de los posibles cambios en el rendimiento de los alumnos participantes, sobre todo, en la parte de adquisición del nuevo vocabulario y estructuras, propias del registro informal y otros aspectos socioculturales</p>	
<p>III Análisis de los datos obtenidos</p> <p>16. Transcripción de las entrevistas;</p> <p>17. Codificación de las entrevistas;</p> <p>18. Transcripción de las discusiones durante las clases;</p> <p>19. Codificación de las discusiones durante las clases;</p>	<p>junio 2013 – septiembre 2013</p>
<p>20. Análisis relacional de las entrevistas;</p>	<p>noviembre 2013 –</p>

21. Análisis de las clases; 22. Análisis de los informes redactados por las alumnas; 23. Análisis de los cuestionarios sobre las estrategias de aprendizaje empleadas; 24. Definición o redefinición de los temas principales; 25. Triangulación de los resultados;	mayo 2014
IV Repaso teórico 26. Revisión de los últimos estudios relevantes realizados en el campo; 27. Revisión de la literatura y teorías que son consistentes con los temas del estudio;	mayo 2014 – agosto 2014
V Composición del informe de la investigación 28. Redacción del informe del estudio; 29. Conclusiones generales	septiembre 2014 – diciembre 2014

Tabla 10. Temporalización del estudio

La prueba con el fin de generación de los datos fue realizada desde el septiembre 2012 hasta el enero de 2013 (cuatro meses).

4.4. ENTREVISTAS

4.4.1. JUSTIFICACIÓN DEL USO

Una entrevista, según Kvale (1996) es una “entre-vista”, un intercambio de opiniones entre dos o mas individuos sobre el tema del mutuo interés. La entrevista es una de las herramientas más vigorosas, versátiles y flexibles en el arsenal de las herramientas del investigador que usa el método cualitativo. El uso extenso de las entrevistas marca el cambio de paradigma, siendo una herramienta de generación más que únicamente recolección de datos. La tipología de las entrevistas es muy diversa y siendo versátil y flexible la aplicación de esta herramienta puede adaptarse para servir múltiples funciones. Dado que el tema del presente

estudio esta relacionada con la detección y definición de las creencias y percepciones de los alumnos sobre el uso de las series televisivas en VO, la entrevista se representa como una herramienta apropiada para obtener una muestra rica en opiniones, ideas y creencias. Además, permite el análisis no tan sólo de los hechos declarados sino de las maneras y formas de expresión lo que puede sugerir el grado de sinceridad, confianza y seguridad. En nuestro estudio procuramos seguir las características esenciales de las entrevistas cualitativas, resumidas por Kvale (1996). Según el, buenas entrevistas cualitativas deben:

- Comprender e interpretar las características claves del mundo de los participantes;
- Emplear un lenguaje natural para recoger y comprender el conocimiento cualitativo;
- Ser capaces de revelar y explorar las descripciones matizadas del mundo de los participantes;
- Obtener las descripciones de unas acciones y situaciones específicas más que generales;
- Adoptar una actitud receptiva a los nuevos datos y fenómenos, más que la pre-estructurada;
- Enfocarse en las ideas y temas específicos, ser dirigidas pero no estrictamente estructuradas;
- Aceptar la ambigüedad y contradicciones de las situaciones;
- Aceptar el hecho de que una entrevista puede inducir a nuevos enfoques o provocar algunos cambios en los participantes;
- Considerar las entrevistas como un encuentro interpersonal con todo lo que eso presupone;
- Ser una experiencia positiva y enriquecedora para todos los participantes.

Aunque esta lista redactada por Kvale resume las características de las entrevistas, podemos observar que la mayor (pero no entera) responsabilidad de su cumplimiento cae sobre el

entrevistador. Como un guía, el entrevistador debe monitorizar la entrevista y guiarla según los objetivos preestablecidos, manteniéndose abierto para cualquier cambio o aparente desvío del tema principal.

Ya que una entrevista se entiende como un encuentro social, el entrevistador forma parte de esta realidad que se construye mutuamente con el entrevistado. Lo que supone una dificultad añadida relacionada con la objetividad de la interpretación y análisis. El método requiere del investigador (si es el mismo entrevistador) un máximo distanciamiento de su ego personal y profesional con el fin de ser más perceptivo posible. No es una tarea fácil ya que el entrevistador ya tiene un conocimiento previo sobre el objeto del estudio y está empujado por su curiosidad o deseo de comprobar su teoría. Puede resultar difícil reconocer unos aspectos, creencias o actitudes que estaban previstas. Woods (1986) identifica las siguientes calidades como las más importantes para un investigador – entrevistador: confianza, curiosidad y naturalidad.

La confianza se refiere a la relación entre el entrevistado y el entrevistado, es necesaria para que los participantes puedan hablar libremente y sinceramente sobre sus opiniones y creencias. El entrevistador debe tener una curiosidad para escuchar y reconocer las opiniones y sensaciones que tienen otras personas y que pueden no parecer a los suyos. La naturalidad tiene que ver con la capacidad de observar percibir los enunciados del interlocutor de una manera discreta, sin la intención de cambiar sus creencias y juicios o aproximarlos a los del investigador.

Para optimizar el uso de esta herramienta, Kvale (1996) recomienda que todos los investigadores sigan el siguiente plan de aplicación:

1. Tematización: la primera etapa consiste en formular el propósito y el tema de la investigación;
2. Diseño: se planifica el estudio adecuado para conseguir los datos relevantes a los temas definidos, se prepara una guía orientativa;

3. Realización de las entrevistas: siguiendo la guía elaborada el entrevistador se asegura que el participante opine sobre todos los temas predeterminados en el estudio y observa si surgen otros temas;

4. Transcripción: el discurso oral se traslada a un texto escrito, de forma que quede preparado para su análisis;

5. Análisis: se decide y se aplica el método de análisis que mejor se ajuste al propósito de la investigación y a las características del material obtenido;

6. Verificación: se comprueba la fiabilidad y la validez del análisis realizado;

7. Redacción del informe final: de esta forma, se dan a conocer los resultados del estudio de forma comprensible y rigurosa, que cumpla los criterios que impone la investigación científica.

Son unos pasos lógicos e importantes de seguir para garantizar el mejor resultado.

Limitaciones de las entrevistas

Según nuestra definición anterior, la entrevista es un encuentro social, por lo tanto su éxito depende en gran mayoría de la relación social mantenida entre el entrevistador y el entrevistado, dónde el requisito esencial es la mutua confianza. Sólo en la condición de confianza y seguridad el participante se sentirá cómodo para compartir sus reflexiones y creencias.

Debido a la naturaleza inmediata, semi-estructurada y conversacional de las entrevistas, algunos temas pueden ser omitidos voluntaria o involuntariamente. La calidad de datos generados depende tanto de la capacidad del investigador a transmitir el significado de la pregunta como de la capacidad de expresión del entrevistado. Incluso si los interlocutores consiguen a establecer buena comunicación, es probable que algunos significados expresados sean claros y obvios para uno de los interlocutores, pero al mismo tiempo pueden ser ambiguos para el otro.

Respecto a los datos generados, algunos participantes pueden encontrar difícil explicar sus reflexiones e incluso contestar exactamente a la pregunta bien formulada, especialmente en el

caso de las preguntas abiertas. Por esta razón, los datos, inevitablemente, varían de una entrevista a otra y si el objetivo final del estudio apunta a conseguir un alto grado de generalización, será difícil conseguirlo ya que puede haber una falta de datos en alguna de las entrevistas.

Por otro lado, las entrevistas suelen generar muchos datos; y esto que es principio una de las ventajas principales, esta misma abundancia de datos se convierte en un constante desafío para el investigador, que debe saber manejar la complejidad en la búsqueda de la lógica interna.

4.4.2. LAS ENTREVISTAS DEL PRESENTE ESTUDIO

Tal y como hemos destacado antes la opción escogida para este estudio son las entrevistas semi-estructuradas. Esta opción implica un grado de sistematización, elaboración de un plan o guía para seguir durante la entrevista, pero al mismo tiempo la entrevista no pierde su carácter conversacional y situacional. La guía de la entrevista consta de preguntas abiertas sobre las cuestiones de interés y permite al entrevistado desarrollar sus puntos de vista y reflexionar sobre los asuntos que le parecen relevantes a él. Siguiendo a Kvale (1996) y dada la relación entre la investigadora y los participantes, hemos intentado de mantener un tono informal de la conversación durante la entrevista con el fin de proporcionarle máxima naturalidad, para que los alumnos se sientan cómodos y puedan expresarse con naturalidad y confianza. Por lo tanto se utilizará la segunda persona singular (tú) para dirigirse a los alumnos, tal y como se da fuera del contexto de la investigación.

Para la realización del presente estudio fueron elaboradas dos guías: la primera empleada durante la primera entrevista y la segunda durante la segunda y tercera entrevistas ya que perseguían objetivos semejantes. En todos los casos se trataba de las preguntas abiertas.

La primera entrevista se realizó al principio del estudio con el propósito de recoger la información general sobre el participante y definir las creencias generales que tiene respecto al

uso de las series televisivas en versión original para el desarrollo de sus conocimientos lingüísticos en inglés. Las preguntas estaban formuladas con la intención de averiguar la siguiente información de cada uno de los participantes en el estudio:

- la razón por la que estudia inglés,
- sus objetivos,
- si existe un contacto con hablantes nativos de la lengua inglesa,
- las dificultades que tiene durante el proceso de aprendizaje,
- si ve las series televisivas o películas en VO,
- las dificultades que tiene o puede tener viendo los videos en VO,
- las estrategias que usa para facilitar la comprensión durante la visión de los videos en VO,
- la motivación y las expectativas que tiene sobre la presente investigación;
- la utilidad de las series televisivas en VO para el aprendizaje de LE

Definidas los temas de interés, hemos redactado las siguientes preguntas, lo que no quiere decir que durante la entrevista se utilizaron estas mismas preguntas literalmente ya que tienen una función más bien de referencia al tema de interés. En el proceso de formulación de las preguntas hemos intentados de seguir los seis criterios de calidad indicados por Kvale (1996):

1. Que las respuestas de la persona entrevistada sean espontáneas, ricas, específicas y relevantes;
2. Cuanto más cortas sean las preguntas del entrevistador y más largas las respuestas del entrevistado, mejor;
3. Que el entrevistador siga y clarifique el significado de los aspectos relevantes de las respuestas;
4. La entrevista ideal es aquella que va siendo interpretada a lo largo de la propia entrevista;

5. El entrevistador intenta verificar sus interpretaciones de las respuestas del entrevistado a lo largo de la entrevista;

6. La entrevista habla y se explica por sí misma ("self-communicating"), es decir, es un documento integral que se entiende por sí mismo y que apenas precisa de descripciones o aclaraciones adicionales.

Con estos criterios en mente hemos formulado la lista de las preguntas para la primera entrevista:

1. ¿Por qué estudias inglés?
2. ¿Cuál es el objetivo que quieres conseguir?
3. ¿Tienes que interactuar con los nativos de habla inglesa? ¿Con que frecuencia?
4. ¿Qué es lo que te cuesta más a la hora de estudiar inglés? (gramática, vocabulario, escuchar, escribir, hablar, leer)
5. ¿Ves las series televisivas en inglés? ¿Por qué?
6. ¿Piensas que es posible aprender un idioma a través del uso de series televisivas en VO? ¿Por qué?
7. ¿Te parece difícil entender los videos en versión original? ¿Por qué?
8. ¿Si ves un video en versión original y no entiendes algo, qué haces?
9. ¿Piensas que puede ser útil ver las series televisivas en inglés para el proceso de aprendizaje de L2? ¿Por qué?
10. ¿Piensas que vas a mejorar mucho al participar en esta investigación? ¿Qué expectativas tienes?
11. ¿Cómo marcarías el efecto benéfico de las series televisivas para el aprendizaje de LE en una escala de 1-10?

El tiempo previsto para la realización de la entrevista fue de una media hora. Se condujeron individualmente con cada participante. Los estudiantes uno y dos la realizaron el mismo día (12/09/2012) mientras que la estudiante tres, la tuvo el día 13/09/2014.

La segunda entrevista se realizó a la mitad de la prueba, seis semanas más tarde que la primera, cuando los alumnos ya habían visto los primeros cinco capítulos. El objetivo general de la entrevista era definir las creencias y percepciones de los alumnos respecto al uso de las series televisivas en versión original en el proceso de aprendizaje de LE. Respecto a los objetivos específicos eran averiguar lo siguiente:

- lo que los alumnos piensan sobre la experiencia, como la valoran;
- los aspectos lingüísticos y socioculturales que les llaman atención;
- las dificultades con las que se enfrentan;
- las estrategias que emplean para mejorar la comprensión auditiva;
- su motivación y estado de ánimo;
- si ha habido algunos cambios en la percepción y comprensión respecto a las primeras veces cuando se hizo la actividad;
- la utilidad de las series televisivas en VO para el aprendizaje de LE.

Basándose en los objetivos preestablecidos las preguntas fueron formuladas de siguiente modo:

1. ¿Cómo caracterizaría esta experiencia que ha tenido hasta ahora de “ver series televisivas en VO”?

2. ¿Piensa que ha mejorado en algo gracias a la actividad continua de ver las series televisivas en VO? ¿Qué es lo que ha aprendido más al ver las series televisivas en versión original?

3. ¿Qué (aspectos de la lengua, socioculturales) ha atraído más atención o sorprendido más?

4. ¿Qué es lo que ha costado más hasta ahora?
5. Si no entendía algo, ¿qué hacía?
6. ¿Cómo ha sentido durante la realización de estas tareas audiovisuales (estresado, saturado, relajado, animado, motivado)?
7. ¿Cómo y en función de qué se variaban sus sensaciones?
8. ¿Nota alguna diferencia entre las primeras veces cuando tuvo que ver los capítulos y las últimas? ¿Qué es lo que se ha cambiado?
9. ¿Piensa que es posible aprender un idioma a través del uso de las series televisivas en VO?
10. ¿Cómo marcaría su efecto benéfico en una escala de 1-10?
11. ¿Lo recomendaría a otros aprendices de las lenguas extranjeras? ¿Por qué?
12. ¿Piensa que es posible aprender un idioma a través del uso de las series televisivas en VO?
13. ¿Cómo marcaría su efecto benéfico en una escala de 1-10?
14. ¿Lo recomendaría a otros aprendices de las lenguas extranjeras? ¿Por qué?

El tiempo previsto para la realización de la entrevista fue de unos treinta y cinco minutos. Se condujeron individualmente con cada participante. Todos los participantes la realizaron el mismo día (23/10/2012).

La tercera entrevista se realizó al cumplir todas las actividades audiovisuales planteadas, siete semanas más tarde que la segunda entrevista. El objetivo general de la última entrevista era resumir las creencias y percepciones de los alumnos respecto al uso de las series televisivas en versión original en el proceso de aprendizaje de LE. Analizar si se han cambiado y como han cambiado durante el periodo de la prueba. Los objetivos de la entrevista, como las preguntas, eran los mismos que en el caso de la entrevista número dos, sin embargo a ellos se sumaba el objetivo

de analizar la dinámica de cambios en las creencias o percepciones a todos los niveles (cognitivo, emocional, etc.).

El tiempo de la realización fue el mismo que en el caso de la segunda entrevista – treinta y cinco minutos. Todos los participantes la hicieron el mismo día (18/12/2012).

Las entrevistas fueron grabadas con la aplicación de grabación de voz de Blackberry Curve.

4.4.3. TIPO DE ANÁLISIS

Los datos generados durante todas las entrevistas fueron transcritos y se interpretaron con la aplicación del análisis relacional. Este tipo de análisis tiene su origen en los estudios actitudinales de la escuela de Chicago (que ya hemos mencionado antes en este capítulo) y por lo tanto fue utilizado dentro del marco de la “sociología urbana”. Al final del siglo XX Deprez (1993, 1995) emplea este tipo de análisis en la etnografía de la enseñanza de lenguas en su estudio para identificar las creencias y representaciones de los alumnos. La idea central es que el participante construye un sistema de referencias y relaciones respecto a los asuntos tratados en la entrevista. Este tipo de análisis discursivo intenta ir más allá de las palabras en búsqueda de las relaciones internas, juicios escondidos o suprimidos para reconstruir su sistema de referencias y ubicar al entrevistado en relación a esta referencia. Se toma en cuenta “lo dicho”, la manera en la que está dicho y también lo “no dicho”. El análisis relacional fue exitosamente aplicado y por lo tanto perfeccionado en los estudios doctorales de la facultad Formación del Profesorado, de la Universidad de Barcelona. Los investigadores que han aportado al desarrollo del método son: Llobera (1996, 2010), Ballesteros (2000), Fons (2003), y Ramos (2010) .

El análisis se realiza en dos partes que pueden ser denominados como: la construcción de la referencia y la posición del entrevistado en la relación a esa referencia (Ballesteros, 2000).

La construcción de la referencia comprende la realización de la entrevista, durante la cual el entrevistado responde a las preguntas planteadas por el entrevistador, explicando sus creencias y reflexiones y expresando sus emociones y juicios a propósito. Para su mejor comprensión y con el fin de facilitar su manejo, la entrevista grabada debe ser transcrita. El investigador hace la selección de los datos y decide si transcribirla toda o solamente unas partes más representativas. Una vez definidos los datos sobre cuales se hará el análisis, el investigador puede pasar al siguiente etapa.

Para construir **la posición del entrevistado en relación a la referencia** el investigador tiene que atender las siguientes categorías:

- Semántica – se analiza el vocabulario utilizado por el participante al tratar las cuestiones relevantes,
- Posición del sujeto – cómo se sitúa el propio participante dentro de este sistema de relaciones,
- La evaluación de la referencia – cómo el participante evalúa la referencia.

Para conseguirlo el investigador emplea diferentes tipos de análisis: análisis distributivo de los contextos, análisis discursivo y análisis textual.

Análisis distributivo de los contextos. Al disponer de una transcripción de la entrevista o sus partes más relevantes se hace la contabilización de las palabras con el fin de definir las que tienen un mayor número de ocurrencias. Es aconsejable que se utilice un programa especial diseñado para el análisis cualitativo, por ejemplo Atlas.ti, Simple Concordance. En el presente estudio se usó el programa Simple Concordance, diseñada por Alan Reed. La versión gratuita del programa puede obtenerse en este enlace: <http://www.textworld.eu> (última consulta: 20/05/2014). Es un programa básico y por lo tanto requiere unas claras indicaciones por parte del investigador.

Una vez definidas las palabras que tienen más ocurrencias, el investigador tienen que escoger y definir las palabras clave, según el número de ocurrencias y su relevancia para el

estudio. Luego, se hace el rastreo de las palabras claves en la muestra con el propósito de identificar sus campos semánticos y constelaciones que se generan en torno a estas palabras.

El análisis discursivo permite a determinar la posición del sujeto y su evaluación de la referencia. Para la determinación de la posición del sujeto el investigador debe considerar tales indicadores como:

- el uso de los pronombres personales (primera persona singular o plural, segunda persona o tercera persona) lo que puede sugerir su implicación o no-implicación, su diferenciación o exclusión;

- el uso de los indicadores espacio-temporales: aquí/allí, en casa/en la clase, antes/ahora;
- el uso de los verbos modales a través de cuales expresa su postura de deber, voluntad, capacidad etc.

- el uso de modos gramaticales que pueden indicar la seguridad, distancia y probabilidad implicados por el participante;

Respecto a la **evaluación de la referencia**, el investigador debe analizar los siguientes aspectos:

- El tipo de adjetivos, adverbios y otro léxico emocionalmente cargado que utiliza el participante;
- Marcadores de contradicciones, de reticencia, de impotencia etc.;
- Los tipos de comparaciones que hace;
- Atribuciones e identificaciones;

Análisis textual se refiere al análisis de la producción del discurso, su coherencia y el dominio del hablante, por lo tanto se consideran los siguientes aspectos:

- Género del discurso;

- La interacción con el interlocutor que se puede manifestar a través de tomas de palabra (si el entrevistado pide aclaraciones, responde enseguida o interrumpe al entrevistador), inclusión o exclusión del entrevistador, preguntas al investigador;
- El dominio sobre el propio discurso que se caracteriza por la claridad de expresión, coherencia discursiva, repeticiones y la aparición de anacolutos, digresiones, empleo de ejemplos, historias para ilustrar algún concepto o fenómeno, etc.
- La explicación del diálogo interior se manifiesta a través del uso de marcadores de duda, frases hechas, formulación de ideas durante la entrevista, el uso del pronombre “TU” en el sentido de “yo” etc.
- La transparencia u opacidad que muestra el texto

4.4.4. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

En el presente estudio hemos organizado la transcripción de las entrevistas según los turnos de palabra. De tal modo que cada turno tiene un número, que aparece en la primera columna de la tabla de transcripción; la letra en la segunda columna indica al enunciador (I – investigadora; S1 – Estudiante 1, S2 – Estudiante 2, S3 – Estudiante 3). El texto de la entrevista aparece en la columna central, el modo de la transcripción es sencillo y coherente con el tipo de análisis escogido por eso de los aspectos paraverbales se destacan las (risas), (suspiros), pausas largas, solapamientos. Respecto a los aspectos prosódicos hemos optado por transmitir las entonaciones y los casos de pronunciación enfatizada por la longitud de las vocales.

En el proceso de la transcripción hemos utilizado los siguientes símbolos:

: pausa

:: pausa larga

Aspectos prosódicos:

Ø Descenso

↑ Ascenso

→ Mantenimiento

MUY difícil (mayúsculas) - Énfasis

No ta-a-anto - Alargamiento

Aspectos no verbales:

(risas)

(suspiros)

Sonidos paralingüísticos:

Hm

A

Ehm

La última columna en la transcripción fue dejada para los comentarios y anotaciones que la investigadora tuviera que hacer. A la continuación presentamos un modelo de la transcripción usado tanto para el análisis de las entrevistas como para el análisis de las clases:

ENTREVISTA Nº1

Participante 1

12/09/2012

Nº enunc.	Inter-locutor	Transcripción	Temas, comentarios
1	I	Bueno:: vamos a comenzar desde el principio de todo, no↗ S1 l por qué estudias inglés↗	
2	S1	Porque:: es muy importante :: es muy importante para el trabajo↘	RAZ1 MOTIV (trabajo)
3	I	lo estudias sólo para el trabajo↗	
4	S1	Bueno:: no solo por el trabajo:: pero esa sería una de las razones principales: es un must ahora: hablar inglés→: al menos en mi trabajo↘ en mi trabajo tengo que hacer seguimiento y contactar a los clientes:: por teléfono por internet : hay que hablar→	RAZ2 MOTIV (un must)

Tabla 11. Modelo de transcripción usado para las entrevistas y clases

Con color están marcadas las palabras claves que se rastreaban en las conversaciones:

Rojo – Inglés, idioma, lengua, lenguaje

Verde – Hablar

Azul – Video, series, películas

Lila – Comprender, entender

Amarillo – Vocabulario

Turquesa – Aprender

La marcación por colores facilita el rastreo y el análisis de las palabras clave.

4.4.5. MAPAS CONCEPTUALES

Al terminar el análisis relacional, con la ayuda del programa CMAP TOOLS²⁹ fueron contruidos los mapas conceptuales con la intención de representar visualmente las constelaciones de los conceptos y referencias desarrolladas por los participantes.

Mapas conceptuales es una herramienta para la organización y representación del conocimiento que originalmente proviene de los estudios de psicología cognitiva pero actualmente son empleados en múltiples campos y con diferentes funciones. Esta herramienta fue usada con extensión en el departamento de la Didáctica de Lengua y Literatura de la UB.

En nuestro estudio buscamos construir unas constelaciones de las unidades significativas (o unidades semánticas) alrededor de los conceptos relevantes.

²⁹ El programa puede ser descargada gratuitamente del siguiente sitio web: <http://cmap.ihmc.us> (04/06/2014)

4.4.6. LIMITACIONES DEL ANÁLISIS RELACIONAL

Como cualquier tipo de análisis, el análisis relacional tiene sus limitaciones. En el caso del presente estudio, las limitaciones observados han sido las siguientes:

1. Palabras clave. Las palabras clave cambiaron considerablemente en ocurrencias según la entrevista y una de las palabras claves “LENGUA” fue incorporada en dos análisis por la importancia del concepto que transmite y relevancia al estudio. Lo que sigue es un grado más alto de dirección e imposición por parte del investigador.

2. Construcción de referencias. El texto transcrito contiene unos datos extensos, con varias capas de significados. El investigador enfoca el análisis según los objetivos del estudio y llega a explorar una parte de creencias, percepciones y otros aspectos sin embargo otro investigador al utilizar los mismos datos puede obtener otros significados (relevantes a su estudio) y de tal modo dos análisis producidos por diferentes investigadores no pueden ser idénticos. Sin embargo, esta limitación es más general y se refiere a todos métodos cualitativos.

3. El análisis relacional es muy laborioso y requiere mucho tiempo.

Respecto al análisis del presente estudio hemos de señalar una limitación más, que se refiere más a la investigadora que al tipo de análisis. Al tratar de un análisis en lengua española, que no es la lengua materna de la investigadora, no se puede descartar la opción de que algunas matizaciones podían haber escapado a la atención de la investigadora. O a no ser el caso en este estudio en particular, siempre queda esta posibilidad en los estudios, donde el investigador no es nativo de la lengua en la que se realiza el estudio.

4.5. SESIONES DE CLASE

4.5.1. JUSTIFICACIÓN DE SU USO

Dado que el material audiovisual de la prueba no formaba parte de la programación del curso principal que seguían los alumnos, era muy importante para conseguir una

retroalimentación de su parte. Cada semana los alumnos tuvieron que ver un capítulo de la serie televisiva y cada semana durante una media hora al final de la sesión habitual, se organizaba una charla sobre el capítulo visto anteriormente. Las clases proporcionan un contacto directo entre los alumnos y el profesor, de tal modo los alumnos pueden expresar sus inseguridades, dudas o logros y compartir sus experiencias. El profesor a su vez consigue la retroalimentación sobre la actividad realizada, observa los cambios en la expresión y comportamiento de los alumnos y puede monitorizar el clima emocional del grupo. Las clases hacen que la investigación sea más participativa.

4.5.2. LAS CLASES DE ESTE ESTUDIO

En su totalidad se dedicaron diez sesiones de las clases con el fin de discutir sobre los capítulos vistos en tiempo extra-escolar. El tiempo dedicado de cada clase ha sido de 30 minutos aproximadamente. Las sesiones fueron organizadas de un modo semejante a las entrevistas y también tenían una planificación semi-estructurada. Los objetivos principales de las clases de este estudio fueron los siguientes:

- conseguir una retroalimentación de los alumnos sobre la actividad realizada en casa;
- provocar una expresión espontánea;
- definir los asuntos problemáticos;
- apoyar a los alumnos en los asuntos problemáticos;
- definir las percepciones y creencias de los alumnos;
- averiguar el clima emocional del grupo;
- supervisar las estrategias de aprendizaje que se aplicaron por los alumnos.

El orden de las preguntas y sus formulaciones varían según la sesión dada su estructura flexible.

Las preguntas generales usadas durante las discusiones en las clases fueron las siguientes:

1. How many times did you watch the chapter?
2. What do you think of the topics raised in this chapter?
3. What part did you like best? Why?
4. What was the funniest part?
5. What was interesting from the Language Learning point of view? What did you learn?
6. Did you understand everything?
7. Did you have to use much support, what?
8. Did you understand this/that joke?
9. Did you have any difficulties? How they were solved?
10. How would you define the general level of difficulty?

Cada pregunta corresponde a uno o más objetivos, de tal modo que:

- Las preguntas: N^o 2, 3, 4, 5 persiguen el objetivo de provocar una producción espontánea del habla en inglés sobre los temas tratados en el capítulo y observar que recursos lingüísticos se emplean por los alumnos, como, en un proceso global, se cambia su manera de expresión;

- Las preguntas: N^o 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10 tienen por el objetivo averiguar las percepciones de los alumnos;

- Las preguntas: N^o 1, 7, 9 corresponden al objetivo de indagar que estrategias de aprendizaje usan los alumnos para mejorar su comprensión;

- Las preguntas: N^o 4, 5, 6, 8, 9, 10 intentan averiguar las creencias de los alumnos .

Durante las sesiones presenciales el objetivo del profesor fue generar una producción abundante y asegurarse de que todos los participantes dieron una respuesta a cada una o a la mayoría de las preguntas planteadas.

Las clases fueron grabadas con la aplicación de grabación de voz de Blackberry Curve a los que se sumaron las notas de la observación participante.

4.5.3. TRANSCRIPCIÓN DE LAS CLASES

Al igual que en el caso de las entrevistas, en el presente estudio hemos organizado la transcripción de las clases siguiendo la sucesión de los turnos de palabra. En contraste con las entrevistas, en las conversaciones durante las clases intervinieron todos los participantes, incluyendo la investigadora. La primera columna marca el número del enunciado mientras que la segunda enseña quien lo ha realizado (I – investigadora; S1 – Estudiante 1, S2 – Estudiante 2, S3 – Estudiante 3). Por su naturaleza interactiva había más ocurrencias de solapamientos que en el caso de las entrevistas, lo que queda reflejado en la transcripción.

El texto de la conversación está transcrito en la columna central, utilizando el mismo modo de la transcripción que en el caso de las entrevistas (ver **Transcripción de las entrevistas**).

4.5.4. OBSERVACIÓN DE LAS CLASES

Las discusiones en la clase fueron organizados con el objetivo global de recibir la retroalimentación de los estudiantes, observar su actitud y el clima emocional. Por lo tanto, después de cada sesión la investigadora hacía un breve resumen de la sesión, reflejando los asuntos y problemas surgidos, de esta manera se anotó el proceso de investigación en un formato de diario de la investigación. Las entradas de este diario fueron contrastadas con los datos obtenidos a través de las grabaciones en clase y los informes de los alumnos.

La observación no estaba organizada fijando objetivos específicos para cada sesión sino que estaba abierta a todo lo relevante que pudiera ocurrir para nuestro estudio.

4.5.5. ANÁLISIS DE LAS SESIONES EN LA CLASE

Las partes correspondientes a la discusión del capítulo en la clase se transcribieron del modo semejante a las entrevistas de este estudio pero se analizaron por temas. Después de la transcripción los textos de las sesiones fueron sometidas a una lectura rigurosa. A base de la lectura y teniendo como referencia las preguntas del estudio, se definieron los temas principales que fueron codificados del siguiente modo:

EMO – estado emocional

PROBL – problemas encontrados

COMPR – comprensión

LING – aspectos lingüísticos

CR - creencia

SOCUL – aspectos socioculturales

ESTR – estrategias

AV – lenguaje o información audiovisual

También se han introducido unos códigos para destacar el carácter de la interacción entre los participantes:

ADD – complementa el enunciado de otro alumno

OP – comparte su opinión personal

Otros fenómenos de interacción se expresaron a través de signos:

... (al principio de la frase) - solapamiento

: pausa

:: pausa larga

Aspectos prosódicos:

∅ Descenso

↑ Ascenso

→ Mantenimiento

MUY difícil (mayúsculas) - Énfasis

No ta-a-anto - Alargamiento

Aspectos no verbales:

(risas)

(suspiros)

Sonidos paralingüísticos:

Hm

A

Ehm

Las transcripciones se codificaron utilizando los códigos antes descritos, seguidos por el número de orden e indicación del enunciante (S1, S2, S3, I). De tal modo que código LING3 S2 significará que el tema tratado se refiere a los aspectos lingüísticos, es la tercera vez que este tema se menciona durante la sesión y esta vez es discutido por la estudiante número 2. Algunos códigos están compuestos por varias palabras lo que significa que se refieren a más que un aspecto, por ejemplo: LING3 ESTR2 S1 (la estudiante uno hace referencia tanto a los aspectos lingüísticos como a las estrategias usadas). Tal codificación ha facilitado el rastreo de los temas en cada conversación y el análisis de las sesiones en general a pesar de que se analizaron en un programa tan básico como Microsoft Word.

Al finalizar la codificación, se analizaron todas las sesiones por temas, observando la dinámica general de la clase y la participación individual de cada alumno. Este análisis fue complementado y en algunos casos contrastado con las observaciones anotadas por la investigadora.

4.5.6. LIMITACIONES DE SU USO

La gran ventaja de esta fuente de datos es a la vez su gran limitación, nos referimos al idioma en el que se realizaron las sesiones, el inglés. Los alumnos tuvieron que describir y opinar sobre su experiencia en una lengua extranjera. Tuvieron la oportunidad de compartir su experiencia pero sus recursos expresivos en algunos casos fueron limitados.

Otra limitación de este tipo de sesiones retroalimentarías es que tienen lugar varios días después de la realización de la tarea. La falta de inmediatez en la expresión de los testimonios puede condicionar el corpus de datos y hacer aparente sus limitaciones como pueden ser su estado incompleto y fragmentario y a la pérdida de algunos datos que pudieran haber sido importantes para el estudio. Como solución para responder a dicha limitación hemos introducido los informes de los alumnos como una fuente de datos alternativa e inmediata.

Una consideración acerca de la naturaleza interactiva y los múltiples participantes de la conversación. Cada uno de los participantes asume un papel más coherente con su carácter, estado de ánimo, interés personal etc. Este papel puede ser activo o pasivo. En el caso de que sea pasivo, la producción y por lo tanto todo el testimonio de este participante será más escaso, causando una desproporción entre los datos generados por un participante y otro. Para atender esta limitación, el investigador ha procurado por todos los medios involucrar a todos los participantes en la conversación.

4.6. INFORMES

4.6.1. JUSTIFICACIÓN DE SU USO

Según la planificación del estudio, los alumnos realizaban la actividad de ver las series televisivas en VO durante su tiempo libre, fuera de la clase. Por eso, con la intención de conseguir los datos inmediatos, a los alumnos se les había ofrecido la opción de redactar un diario de aprendizaje. La primera opción fue el uso de estos diarios de aprendizaje, dónde los alumnos

compartirían sus reflexiones, dudas y creencias. El diario personal como técnica de generación y recogida de datos introspectiva y aparece con frecuencia en los años ochenta y en la investigación de didáctica de la lengua en los noventa. Una revisión de la bibliografía sobre el método se puede consultar en los trabajos de Bailey (1990) y Díaz Martínez (1998). Es una técnica que requiere un compromiso por parte del informante que le exige dedicación, sinceridad y tiempo.

Sin embargo, los participantes del presente estudio no reaccionaron positivamente al uso del diario personal y declararon que no veían la opción del diario como fiable por varias razones: 1) el hecho de “redactar un diario para que alguien lo lea después” no pareció convencer a las estudiantes dos y tres; 2) reconocieron que no sabían exactamente escribir y confesaron que por la falta de tiempo lo más probable no fuesen a hacerlo (todas). Frente a un rechazo de la idea del diario conseguimos pactar un alternativa: el uso de los informes, que les guiaría a los participantes y le proporcionaría unos datos inmediatos a la investigadora.

En esencia, en estos informes los estudiantes responden a una serie de preguntas abiertas. Son por tanto unos informes estructurados que son mas económicos en relación con los esfuerzos que deben realizar los alumnos y facilitan el análisis de los datos.

El cuestionario es otra herramienta versátil y se usa extensivamente tanto en la metodología cualitativa como cuantitativa. Estos cuestionarios tienen características similares al diario personal y requieren de los participantes el tiempo, reflexión y sinceridad. Los cuestionarios compuestos por preguntas abiertas son más complejos para analizar pero como destaca Cohen, Manion y Morrison (2008):

An open-ended question can catch the authenticity, richness, depth of response, honesty and candour, which [...] are the hallmarks of qualitative data.

4.6.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS INFORMES DE ESTE ESTUDIO

Para el diseño del informe, hemos resumido los temas principales de este estudio y, en concordancia con las preguntas de la investigación, definimos los objetivos:

- Averiguar qué aspectos lingüísticos de las series televisivas en VO son percibidos por el alumnado;
- Conocer que aspectos socioculturales presentes en las series televisivas en VO les resultan interesantes a los alumnos;
- Explorar y definir otros aspectos respecto a las series televisivas en VO destacados por los alumnos;
- Averiguar con que dificultades los alumnos tienen que enfrentarse;
- Monitorizar los cambios en la motivación y el estado de ánimo de los alumnos en relación con la tarea;
- Comprobar la comprensión del material audiovisual;
- Analizar el lenguaje de la producción escrita de los alumnos: si se cambia durante el periodo de la prueba, si se incorporan los aspectos aprendidos (según su declaración) en su discurso escrito;

A base de estos objetivos se formularon las preguntas abiertas del informe. Para atender los últimos dos objetivos, les pedimos a los alumnos que resumieran el contenido del capítulo en inglés al final del informe.

Les informamos sobre la importancia de responder a todas las preguntas del cuestionario inmediatamente después de ver el capítulo. Al redactar el cuestionario lo tenían que enviar al correo electrónico de la investigadora antes de la sesión.

Para facilitar la redacción y el siguiente análisis de los informes a los alumnos se les propuso seguir la siguiente estructura:

Participante	
Informe	
Capítulo	
Fecha	
Preguntas	respuestas
1. ¿Te ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	
2. ¿Qué has aprendido al ver este capítulo?	
3. ¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	
4. Explicita el nivel de dificultad del capítulo	
5. La mayor dificultad	
6. ¿Cómo has sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	
7. Give a short summary:	

Tabla 12. Ejemplo del informe

Dado que el número de capítulos que los alumnos tuvieron que ver durante el periodo de la prueba era diez, la cantidad de los informes se corresponde; de tal modo que, al realizar la prueba contamos con diez informes de cada alumno (treinta en total).

4.6.3. LIMITACIONES DE SU USO

El informe está compuesto por las preguntas abiertas que dejan a los alumnos la libertad de expresión y, por lo tanto, se generan unos datos diversos. La variedad y calidad de los datos depende del alumno, su dedicación, capacidad de reflexión, de expresión y de su sinceridad. Pueden haber los “vacíos” de la información, que afrontaremos con el uso de otras técnicas (entrevistas).

Otra limitación es el hecho de que en el momento de rellenar el informe el investigador está ausente. Los alumnos fueron informados sobre como redactar el informe en la clase, sin embargo, algunos tuvieron dudas a la hora de realizarlo la primera vez.

Por otro lado los informes en cuestión cuentan con una estructura rígida que guía a los alumnos y sigue el tipo de información requerida. Por un lado, la estructura facilita la tarea a los alumnos pero, por otro, les condiciona y afecta su percepción. Es probable que este informe sea la razón por la que se fijaron en varias cosas; en el caso de que el informe no hubiese tenido una estructuración tan evidente la percepción hubiera podido ser diferente. Intentamos dejar las preguntas lo más abiertas y generales que fuera posible, aunque hemos de reconocer que a los participantes no le gustaba tanta ambigüedad y hubieran preferido tener unas indicaciones aún más precisas, por ejemplo: apuntar todos los “phrasal verbs”.

4.6.4. EL ANÁLISIS DE LOS INFORMES

Los informes fueron analizados por separado para cada alumno. La primera fase del análisis, lectura por parte del investigador, fue realizada durante el momento de la prueba, inmediatamente al recibir los informes. Más adelante, al acabar la prueba, los datos obtenidos a través de las respuestas para las preguntas 2, 3 y 5 fueron explorados, comparados y categorizados. Los datos procedentes de las preguntas 1, 4 y 6 se contrastaron entre ellos para observar la relación que existe entre estos dos categorías y se observó la dinámica a lo largo de la prueba, contrastando los datos de todos los informes. Respecto a la pregunta número siete, fue valorada según los siguientes criterios: variedad de léxico, variedad y dificultad de las estructuras gramaticales empleadas, cohesión, expresión de la comprensión (general, detallada), el uso del vocabulario o estructuras gramaticales aprendidas. Las evaluaciones de 10 informes se contrastaron con la intención de observar la dinámica.

Al final del análisis se redactó un informe que responde a los objetivos preestablecidos.

4.6.5. LIMITACIONES DEL USO DEL INFORME

Los informes fueron escogidos como una opción más práctica y fácil de realizar para los alumnos. Sin embargo, la estructura que guía al estudiante y facilita la redacción del informe, al mismo tiempo empobrece los datos. Los participantes están guiados y no expresan las reflexiones que les parecen más relevantes sino que se limitan a los requeridos por las preguntas del informe. Del mismo modo, no pueden ordenar sus testimonios según el grado de importancia sino que los organizan de acuerdo con la estructura del informe.

4.7. CUESTIONARIOS

Con el fin de conocer y analizar las estrategias de aprendizaje que aplican los participantes, notar la dinámica de su uso y monitorizar un posible cambio en la conciencia metacognitive hemos optado por el uso de cuestionario.

4.7.1. CUESTIONARIO SOBRE LA CONCIENCIA METACOGNITIVA

Antes de componer el cuestionario para este estudio, hemos estudiado los cuestionarios que ya habían sido aplicados por varios investigadores (Goh, 2002; Vandergrift, 2005; Vogely, 1995; Zhang, 2001) con el fin de estudiar la conciencia metacognitiva de las tareas de comprensión auditiva. Para nuestro estudio que no se trata precisamente de la comprensión auditiva sino multimodal hemos adaptado un cuestionario, desarrollado por Vanergrift et al. (2005). El cuestionario usado por Vandergrift “Metacognitive Awareness Listening Questionnaire” (MALQ) fue desarrollado basándose en el modelo teórico del conocimiento

metacognitivo formulado por Flavell (1979) y también elaborado por Wenden (1989). Este modelo define tres categorías relevantes en el proceso del desarrollo cognitivo: conocimiento personal, conocimiento de la tarea, conocimiento de las estrategias. En la tabla siguiente presentamos los ejemplos del conocimiento metacognitivo, aplicado a las tareas de la comprensión auditiva:

Conocimiento Metacognitivo	Ejemplos
<p>Conocimiento personal</p> <p>Conocimiento sobre como los distintos factores (edad, actitud, lengua materna, estilo de aprendizaje) afectan el proceso de aprendizaje. Incluye las creencias que tiene uno sobre si mismo como alumno.</p>	<p>Análisis de la propia eficacia a la hora de escuchar.</p> <p>Los problemas específicos que uno tiene a la hora de realizar una tarea de comprensión auditiva, sus razones y posibles soluciones</p>
<p>Conocimiento de la tarea</p> <p>Conocimiento sobre el propósito de la tarea, su naturaleza y requisitos. Incluye el conocimiento sobre los métodos necesarios para realizar la tarea con éxito.</p>	<p>Los procesos mentales, afectivos y sociales involucrados en el proceso de la comprensión auditiva.</p> <p>Destrezas necesarias (escuchar para entender el significado general, escuchar para averiguar una información específica).</p> <p>Los factores que afectan la comprensión auditiva (tipo de enunciado, enunciador)</p> <p>Las maneras de mejorar la comprensión auditiva fuera de la clase.</p>

<p>Conocimiento de las estrategias</p> <p>Conocimiento sobre las estrategias que posiblemente sean efectivas para lograr una mejor comprensión auditiva</p>	<p>Estrategias generales y específicas para facilitar la comprensión y combatir las dificultades.</p> <p>Estrategias apropiadas para un tipo específico de la tarea de comprensión auditiva.</p> <p>Las estrategias que no son efectivas.</p>
--	---

Tabla 53. Conocimiento metacognitivo. Basado en Goh (2002)

4.7.2. EL CUESTIONARIO DE ESTE ESTUDIO

Tal y como hemos mencionado antes, nuestro estudio no está relacionado únicamente con la comprensión auditiva sino multimodal, ya que se trata del uso de las series televisivas. Lo que hizo necesario la modificación de varias preguntas (1, 2, 4, 6, 7, 10, 11, 14, 16, 17, 21, 22, 23, 24) y la formulación de nuevas preguntas relevantes al uso del video (3, 8, 13, 15, 25).

El objetivo de esta herramienta es generar datos en relación con las estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos, desvelar algunas dinámicas generales y observar el posible cambio en la consciencia metacognitiva de los alumnos durante el periodo de la prueba.

A la continuación presentamos el ejemplo del cuestionario que los alumnos tuvieron que rellenar en tres ocasiones: al ver el primer capítulo de la serie, al ver cinco capítulos y al ver diez capítulos.

FECHA								
PARTICIPANTE								
CUESTIONARIO								
Nº			1	2	3	4	5	6
1	planificación y evaluación	Antes de comenzar a ver el capítulo, tengo un plan pensado de cómo voy a ver y escuchar						
2	atención dirigida	Si no entiendo muy bien intento concentrarme más y escuchar y ver más atentamente						
3	conocimiento personal	Pienso que es más fácil ver los vídeos en inglés que hacer las tareas de <i>listening</i> en inglés						

4	traducción mental	Mientras estoy mirando y escuchando traduzco todo palabra por palabra en mi cabeza								
5	problem - solving	Si no entiendo exactamente lo que se dice, uso la información contextual para adivinar el significado								
6	atención dirigida	Cuando me distraigo, paro el vídeo y vuelvo hasta el último momento que me acuerdo para volver a verlo								
7	problem - solving	Mientras estoy mirando y escuchando relaciono el tema del video con los conocimiento que ya tengo sobre este tema								
8	conocimiento personal	Siento que ver y comprender vídeos en inglés es un reto para mi								
9	problem - solving	Uso mis experiencias y conocimiento previo para facilitar la comprensión								
10	planificación y evaluación	Antes de comenzar a ver el capítulo, pienso en los episodios o vídeos similares que había visto y que podrían ayudarme a								
11	traducción mental	Mientras estoy mirando y escuchando estoy traduciendo las palabras claves								
12	atención dirigida	Si me doy cuenta de que no estoy escuchando, intento recuperar la atención más pronto posible								
13	problem-solving	A veces los gestos, mímica y movimientos de los actores me hacen entender que mi interpretación de lo escuchado no ha sido correcta								
14	problem - solving	Si mientras estoy mirando y escuchando el video me doy cuenta de que mi interpretación de lo que está pasando ha sido errónea, intento adaptarme y volver a interpretarlo todo rápidamente								
15	planificación y evaluación	La mejor manera de entender lo que dicen los actores es usar los subtítulos								
16	planificación y evaluación	Al acabar de ver el video pienso en la manera de ver y escuchar que he utilizado y analizo lo que se podría haber hecho diferente								
17	conocimiento personal	Ver vídeos en inglés no me pone nervioso								
18	atención dirigida	Cuando no entiendo lo que se dice, me bloqueo y dejo de escuchar								
19	problem - solving	Uso la idea general para adivinar lo que no entiendo palabra por palabra								

20	traducción mental	No intento traducir cada palabra sino escucho a la melodía del habla							
21	problem - solving	Averiguo el significado de unas palabras que al principio desconocía entonces intento repensar y re-interpretar todo lo antes visto							
22	planificación y evaluación	Mientras estoy mirando y escuchando me pregunto si estoy satisfecho con mi nivel de comprensión							
23	planificación y evaluación	Mientras estoy mirando y escuchando siempre tengo un objetivo							
24	problem - solving	Son muchas veces que no he entendido algo y volví a ver esta parte del video para mejorar la comprensión							
25	conocimiento personal	Siento que la información visual me ha ayudado interpretar el significado general							

Tabla 14. Cuestionario usado en la investigación. Basado en Vandergrift et al. (2005)

El cuestionario por tanto esta compuesto por 25 preguntas y mide varios grupos de estrategias que reflejan los siguientes aspectos: resolución de problemas (8 preguntas); planificación y evaluación (6 preguntas); atención dirigida (4 preguntas); conocimiento personal (4 preguntas); traducción mental (3 preguntas). La escala de calificaciones ofrecida tiene el formato de la escala de Likert y consta con seis opciones de valoración: siendo número “6” – totalmente de acuerdo y “1” – totalmente desacuerdo. La cantidad (seis) fue escogida con la intención de evitar el punto medio que no refleja la inclinación ni hacia “de acuerdo” ni hacia “desacuerdo”. Los cuestionarios basados en las escalas de Likert son fáciles de analizar empleando los métodos cuantitativos. Sin embargo, en el caso del presente estudio los datos son escasos para la realización de un análisis cuantitativo fiable por lo tanto en el análisis combinamos el uso de las técnicas cuantitativas con las cualitativas.

4.7.3. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

Antes de comenzar el análisis los resultados de tres cuestionarios generados por cada uno de los participantes fueron combinados en una tabla y distinguidos por colores.

TIPO		MIXED					
PARTICIPANTE		1					
		1	2	3	4	5	6
planificación y evaluación	1. Antes de comenzar a ver el capítulo, tengo un plan pensado de cómo voy a ver y escuchar	X	X		X		
atención dirigida	2. Si no entiendo muy bien intento concentrarme más y escuchar y ver más atentamente					X	X
conocimiento personal	3. Pienso que es más fácil ver los vídeos en inglés que hacer las tareas de <i>listening</i> en inglés	X					X
traducción mental	4. Mientras estoy mirando y escuchando traduzco todo palabra por palabra en mi cabeza			X		X	X

Tabla15. Ejemplo de una tabla combinada

Datos procedentes del:

X – cuestionario №1

X - cuestionario №2

X - cuestionario №3

La fusión de los resultados ha permitido visualizar y percibir las dinámicas de cada uno de los participantes. Más adelante se aplicaron dos técnicas cuantitativas para analizar los datos obtenidos:

1. Las dinámicas de cada valor en tiempo

Los resultados obtenidos de todos los cuestionarios fueron representados gráficamente, según el participante y la categoría o valor, lo que ha permitido ver la dinámica general.

También fueron marcados los promedios de cada cuestionario.

2. El cambio relativo en la opinión del participante en los periodos de entre el primer cuestionario y segundo y entre el segundo y el tercer

Al finalizar la primera etapa de análisis que se basaba en la representación gráfica de los resultados y la búsqueda de los promedios, se detectó una tendencia entre el cambio de los indicadores (y por lo tanto de la opinión) en el periodo del primer cuestionario al segundo y en el periodo del segundo cuestionario al tercero. Por lo tanto hemos medido este cambio y lo representamos gráficamente. El gráfico permite ver los cambios en la percepción y creencias relacionadas con el uso de las estrategias metacognitivas e indica el impacto educativo de la tarea de ver series televisivas y analizar el uso de las estrategias.

Las dinámicas observadas durante el análisis fueron interpretadas cualitativamente, contrastando los resultados obtenidos a través del uso de cuestionarios con los datos recogidos con ayuda de otras herramientas.

4.7.4. LIMITACIONES DEL USO DE LOS CUESTIONARIOS

Los cuestionarios usados se basan en la escala de Likert que facilita el análisis, sin embargo este tipo de datos presuponen un análisis cuantitativo. Para conseguir una mayor fiabilidad es importante que los datos sean profusos. En el presente estudio los resultados obtenidos a través de los cuestionarios son significativos ya que proporcionan un acercamiento y conocimiento de las estrategias que se utilizan más y la importancia que les asignan los participantes pero requieren una interpretación cualitativa. Eso fue posible gracias a los datos recogidos con otras herramientas y técnicas (entrevistas, las conversaciones en la clase y la observación).

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el siguiente capítulo vamos a resumir los resultados de distintos tipos de análisis realizados para este estudio. El análisis y la interpretación se presentarán en el orden preestablecido en el capítulo anterior de tal modo comenzamos con el análisis de las entrevistas y acabamos con el análisis de los cuestionarios.

Al final del capítulo todos los resultados, conseguidos a partir de los distintos tipos de análisis se contrastarán en una tabla general con la intención de identificar las similitudes o tendencias generales (y específicas) que predominan en las opiniones y actitudes de las estudiantes.

5.1. ANÁLISIS RELACIONAL DE LAS ENTREVISTAS

Entrevista 1 Estudiante 1

El texto completo de la transcripción se encuentra en ANEXOS 1, p. 393

Al analizar la transcripción con ayuda de Simple Concordance Program se han definido las palabras que tienen más ocurrencias en el discurso de Estudiante 1 y tienen relevancia con el tema del presente estudio, son estas las palabras que se asignan como las palabras clave, son las siguientes: ENTENDER (17), LENGUA (16), SERIES TELEVISIVAS (11) y HABLAR (11) palabras sinónimas a los conceptos que representan.

ENTENDER

El uso de la palabra ENTENDER supera cinco veces el uso de la palabra COMPRENDER, probablemente dada la naturaleza más culta de la última.

El contexto de las palabras ENTENDER y COMPRENDER es formado por las siguientes palabras y frases: “conseguir”, “capaz”, “desde la primera”, “teléfono”, “hablan”, “perfectamente”, “lenguaje”, “series/películas/televisión”, “subtítulos”, “nada”, “todo”.

El objetivo principal

La alumna define como su principal objetivo práctico de aprendizaje como conseguir “comprender a mis clientes por teléfono” (6.1.) y hacerlo “desde la primera” (6.2.). Actualmente es lo que le cuesta más (6.5.). Durante su discurso especifica que se refiere a la comprensión auditiva (6.5., 10.2., 10.4.) y sobre todo telefónica (6.1., 10.2). Lo que le resulta difícil es manejar una conversación, por su naturaleza interactiva e inmediata, ya que no dispone de tiempo extra para traducir lo dicho o preparar una respuesta buena.

Los hablantes nativos y no nativos

Además, distingue entre los hablantes de inglés nativos y no nativos, siendo los nativos más difíciles de comprender:

12.6: el problema es con los nativos cuando hablan inglés son horribles No tengo que hablar mucho pero una vez al mes igual sí:

Para referirse a los nativos y su manera de hablar, incluso usa un adjetivo muy emocionalmente cargado “horribles”, mientras que a los hablantes no nativos les “entiendo perfectamente” (12.3).

La dificultad de comprensión de las series televisivas y estrategias aplicadas

Respecto a las series televisivas y la televisión en general reconoce que no tiene mucha experiencia pero, según ella, debe de ser complicado entender el discurso, principalmente, por su velocidad:

22.2: Creo que es bastante difícil de entender: el lenguaje utilizado en las series de este tipo: imagino que: debe ser más complicado y por la velocidad con la que hablan: no será una tarea fácil no sé.: a ver: me cuesta

Al momento de la entrevista señala que “no entiende nada” (38.1) cuando ve la televisión en inglés salvo unas palabras cortas y de uso abundante como “yes, no, sorry, hi” (26.1.).

Por lo tanto, cómo la estrategia principal para resolver el problema de comprensión utiliza los subtítulos (34.1, 36.1, 38.1) en español. Indica que intenta primero ver y tan sólo en el caso de no entender, recurrir al uso de subtítulos: “escucho y si no entiendo leo: así entiendo más Es mejor así | porque si no no se entiende nada” (38.1)

Expectativas

Demuestra entusiasmo y expectativas de poder mejorar y al realizar la actividad planeada poder entender mejor el discurso usado en películas y series de televisión.

44.2: me parece una tarea difícil: pero estoy segura de que me permitirá mejorar considerablemente y-y si al final seré capaz de entender todo lo que dicen en la tele: por fin : perfecto

50.1: Es difícil de definir así: tal cual: quizás le daría u-un: 9 o 10 creo que es muy complicado al principio: como todo.: pero.: una vez puedes ver y entender las películas en inglés ya tienes un nivel muy alto entiendes mejor y ya esta bien: creo que eso ya significaría que domino muy bien: el idioma

Relaciona la capacidad de entender las series televisivas y películas con la mejora de su nivel de dominio general. Se da cuenta de que puede ser complicado al principio sin embargo demuestra mucha confianza sobre el buen resultado final.

Resumiendo, ella marca los oposiciones entre “no entender nada” ahora y sus expectativas de poder “entender todo“ lo que dicen sus clientes y lo que se dice en la televisión.

LENGUA

La palabra LENGUA aparece muchas veces substituida por la palabra IDIOMA o LENGUAJE, sin embargo el termino el uso de cual predomina es INGLÉS. En el contexto de antemencionadas palabras aparecen las siguientes: “extranjero/-a”, “hablar”, “dominar”, “aprender”, “entender”, “series televisivas”, “trabajo”.

En este caso el uso de término idioma no es sorprendente a tratar de una lengua extranjera ya que el significado semántico de IDIOMA está relacionado con el código lingüístico y no la lengua natural. De aquí también surgen las ocurrencias en cuanto a dominio. “Dominar” mantiene una correlación más alta con la palabra IDIOMA.

50.1: Es difícil de definir así: tal cual: quizás le daría u-un: 9 o 10 creo que es muy complicado al principio: como todo:: pero:: una vez puedes ver y entender las películas en inglés ya tienes un nivel muy alto entiendes mejor y ya esta bien: creo que eso ya significaría que domino muy bien: el idioma

La importancia del inglés en el mundo actual

El número de ocurrencias de las palabras LENGUA e IDIOMA es igual e inferior al uso de la palabra INGLÉS. Lo que destaca la particularidad e importancia precisamente de este idioma extranjero y no otro. Ya que la mayoría de las creencias explicadas se refiere directamente a inglés y no otro idioma. Por ejemplo, su importancia en la actualidad: la alumna percibe el hecho de hablar el idioma extranjero como “un must” (4.2.) para el trabajo y trabajo en general. Destaca que en su trabajo tiene que usar el inglés principalmente para escribir, sin embargo es la comunicación oral la que supone más problema.

La mayor dificultad en el proceso de aprendizaje

Ella misma define su problema principal a la hora de aprender como “listening” (18.1.):

20.1: sinceramente y objetivamente es lo que me cuesta más vamos: soy un desastre

La intención de la alumna es de demostrar un alto grado de sinceridad y expresividad para convencer a la investigadora.

En varias ocasiones la palabra clave aparece en el contexto de “hablar” (4.2, 4.5, 16.1, 22.5) ya que en la entrevista se discute sobre todo la dificultad de la comunicación oral: tanto el “hablar” como el “escuchar”.

La televisión en VO facilita el aprendizaje de LE

La alumna expresa su idea sobre el uso de la televisión en versión original en los países del norte de Europa y la relaciona con la facilidad de aprender lenguas extranjeras en estos países mientras que generaliza que en España a la gente le cuesta aprender idiomas.

28.1: es como lo aprenden en los países del norte de Europa: no traducen na-ada: y-y: los niños: desde pequeños ven los dibujos las series y todo en versión original: aquí: como lo traducimos todo luego nos cuesta aprender una lengua extranjera

Ve el problema general del aprendizaje de las lenguas extranjeras en la traducción “como lo traducimos todo” (28.3)

Relaciona la capacidad de entender el discurso producido en las series televisivas y la televisión en general con el buen dominio del idioma, por lo tanto, según ella el hecho de ser capaz de entender bien lo que se dice en la televisión significa tener un buen dominio de LE.

Las series televisivas tienen un lenguaje especial

La palabra LENGUAJE es usada por la alumna en referencia al discurso de las series televisivas, lo que demuestra su conciencia sobre las características específicas de la lengua usada en las series. Explica su preocupación antes de comprender el lenguaje de las series televisivas:

22.2: Creo que es bastante difícil de entender: el lenguaje utilizado en las series de este tipo: imagino que: debe ser más complicado y por la velocidad con la que hablan: no será una tarea fácil no sé.: a ver: me cuesta

Reconoce que debe de ser difícil comprender las series precisamente porque hay que comprender el habla y la velocidad natural del discurso es percibida por la alumna cómo rápida. Sin embargo la opción léxica que escoge demuestra un alto grado de ambigüedad. En la misma frase usa “creo que es bastante difícil”, “imagino que...”, “debe de ser...” y al final evita decir directamente que será difícil “no será una tarea fácil”, lo que puede indicar que tiene mucha ilusión por realizar la tarea de ver los videos por muy difícil que sea o que no quiere decirlo directamente a la investigadora, la responsable de la tarea.

SERIES TELEVISIVAS

Todas las ocurrencias de las palabras SERIES TELEVISIVAS son inducidas por la investigadora a través de preguntas directas. En su contexto aparecen las siguientes palabras y expresiones: “entender”, “lenguaje”, “difícil”, “versión original”, “subtítulos”, “traducir”.

La alumna reconoce la importancia de poder entender todo lo que se dice en la televisión al igual que su incapacidad de seguir el discurso televisivo en inglés “se me hace bastante difícil” (32.1).

Ver la televisión en VO para aprender LE

A lo largo de toda la entrevista defiende la creencia muy fuerte sobre la necesidad de ver la televisión y películas en su versión original:

24.2: ahora en muchos canales de televisión hay esta opción de cambio a la versión original pues lo cambias para ver como va...

28.1: es como lo aprenden en los países del norte de Europa: no traducen na-ada: y-y: los niños: desde pequeños ven los dibujos las series y todo en versión original: aquí: como lo traducimos todo luego nos cuesta aprender una lengua extranjera

Confía que la proyección de las películas y series en versión original tiene una relación directa con el nivel de dominio de idioma en cuestión. Justifica de tal modo el hecho de que en el norte de Europa la gente tiene más facilidad de aprender idiomas (según ella).

Ver las series televisivas en VO es una tarea difícil

Demuestra una actitud muy positiva junto con el entusiasmo para comenzar la prueba, aunque reconoce que no suele ver las series en inglés:

22.1: no suelo verlas voy a comenzar ahora con todos→

24.1: alguna vez he probado de cambiar sabes! ahora en muchos canales de televisión hay esta opción de cambio a la versión original pues lo cambias para ver como va...

26.1: no lo entiendo Salvo las palabras sueltas como “yes”: “no”: “sorry”: “hi” es difícil→

Reconoce que ver series televisivas en versión original es una tarea difícil y que no consigue hacerla bien. Sin embargo, confía en su efecto exitoso. Valora la utilidad del uso de las series televisivas para el proceso de aprendizaje de idioma con un nueve o incluso 10, lo que correlaciona con su creencia sobre el uso de la televisión en versión original.

Al mismo tiempo no hace ni una referencia o argumentación sobre las razones por las que las series en VO son tan útiles, salvo la referencia al ejemplo de los países nórdicos. Aquí sus razonamientos entran en contradicción con sus experiencias como alumna o espectadora ya que por un lado señala que es necesario evitar la traducción y doblaje (28.1) pero por otro reconoce que siempre cuando ve los videos en VO debe recurrir al uso de los subtítulos en español (38.1) a no ser así no sería capaz de entender nada.

En el discurso del estudiante 1, siendo bastante directo y transparente, predomina el uso de la primera persona singular, aún así cuando habla hipotéticamente sobre las series televisivas opta por segunda persona singular:

50.3: una vez puedes ver y entender las películas en inglés ya tienes un nivel muy alto entiendes mejor y ya esta bien:

Probablemente lo hace con la intención de marcar la distancia hasta este nivel tan deseado e indicar que ella aún no está allí.

Explícitamente valora la utilidad de las series televisivas para el aprendizaje de LE como un nueve – diez de diez (50.1).

HABLAR

Esta palabra tiene una concordancia muy fuerte con la palabra “inglés”, otras palabras o frases que aparecen en el contexto de HABLAR son: “entender”, “muy de prisa”, “velocidad”, “manera”, “acento”, “como yo” y “contestar”.

La manera de hablar que tienen los hablantes nativos

En el discurso de la alumna la palabra HABLAR está relacionada con la preocupación de no entender a los que hablan inglés como nativos. Según ella, tienen “un acento muy cerrado y hablan muy de prisa”. También menciona el “tono de voz, acento y manera de hablar”.

6.3: Es que te llaman y se ponen a hablar como si estuvieron llamando a Inglaterra→ o los Estados Unidos::

6.5: me cuesta mucho comprenderlos cuando hablan así→

10.3: es cuando la gente habla y yo tengo que contestar enseguida: cuando hay una conversación rápida y no tengo tiempo de consultar el diccionario o el Google: ((risas))

12.6: el problema es con los nativos cuando hablan inglés Son horribles No tengo que hablar mucho pero una vez al mes igual sí

La alumna explica que su principal problema de comprensión esta relacionado con la manera de hablar que tienen los nativos, precisamente, la velocidad y acento:

16.1: la mayoría tienen un acento muy cerrado y hablan muy de prisa:

Son las mismas categorías que nombra en el caso del discurso de las series televisivas:

32.1: la velocidad con la que se expresan y no sé si es por el tono de voz o acento o manera de hablar: Se me hace bastante difícil: ya ves

En el otro extremo de la manera y el acento de los nativos posiciona a ella y a los que hablan “como ella” (12.5), con lo que se refiere a las personas que aprendieron la lengua inglesa como extranjera, usa como el ejemplo a sus clientes de Alemania y Francia (12.2).

Dominar el idioma es poder comunicar oralmente

Reconoce que tanto para su trabajo en particular (4.5) como para obtener cualquier trabajo en general actualmente es necesario saber hablar inglés (4.2). En este sentido durante todo su discurso el dominio del idioma si no equivale, está muy vinculado a la expresión oral.

Es muy expresiva a la hora de explicar su experiencia de comunicación con los nativos, dice que son “horribles”, usando este adjetivo tan emocionalmente colorido, y al comparar la comunicación oral con email reacciona de siguiente modo: “Efectivamente: es otra cosa l totalmente” (10.1)

No se siente segura hablando en inglés con los nativos y aún menos a tratar de la conversación telefónica (6.3), lo que es más habitual en su caso. A parte de trabajo, no menciona otras ocasiones en cuales utiliza el inglés como lengua de interacción oral.

CARACTERISTICAS GENERALES DEL DISCURSO DE LA ESTUDIANTE 1

El tono general de la entrevista es positivo, la alumna se muestra interesada y entusiasmada por la experiencia que esta a punto de vivir. Su estado relajado se refleja en su interacción con la entrevistadora (8.1, 32.1), la presencia de risas y algunos ejemplos de dialogo interior.

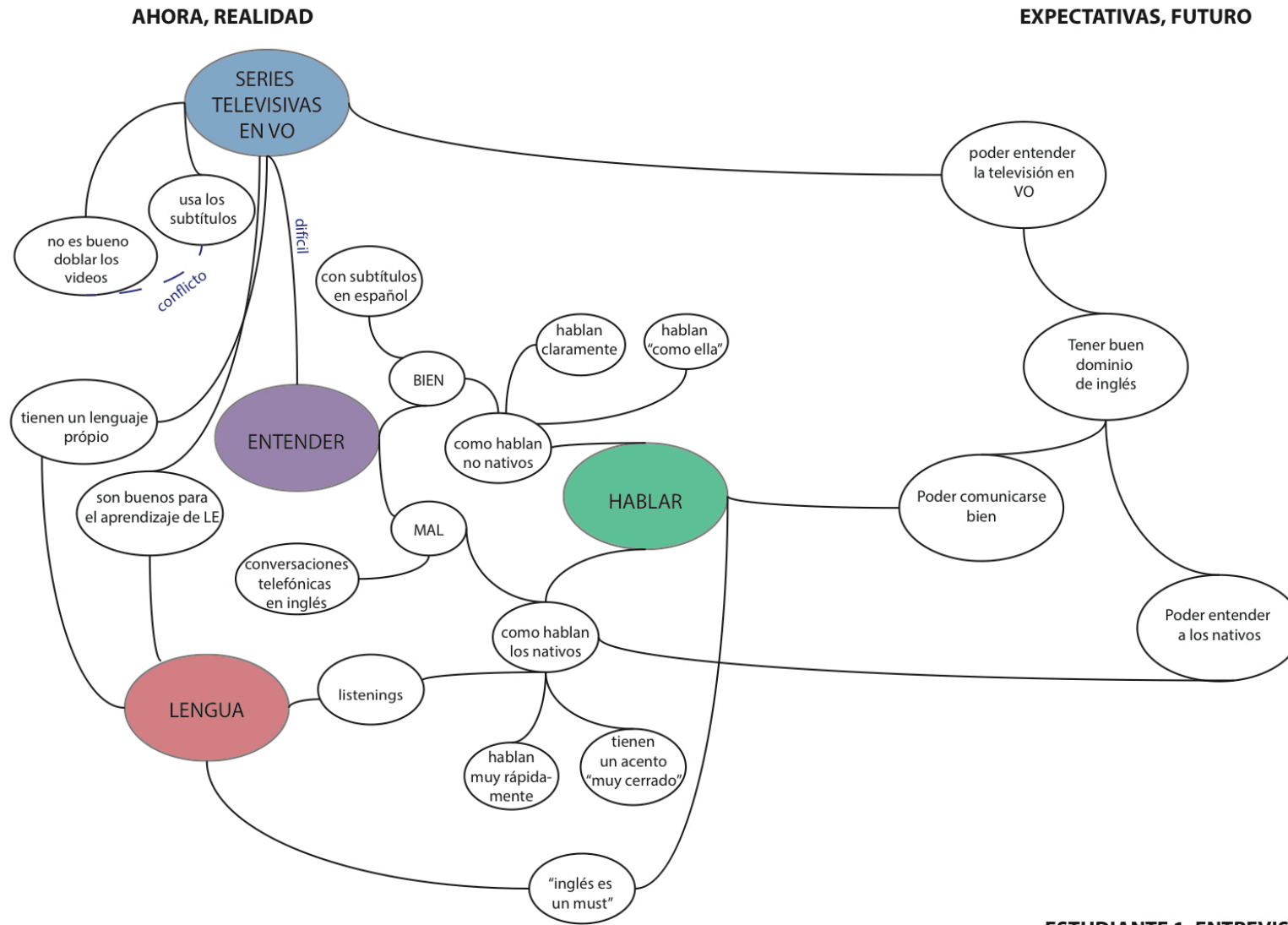
Resumiendo las creencias definidas a base del análisis relacional de la entrevista número uno de la estudiante 1, son:

- Los hablantes nativos de inglés no hablan igual que los hablantes que aprendieron la lengua inglesa como LE, siendo los primeros más difíciles de entender.
- La comunicación oral en inglés por teléfono es lo que le cuesta más
- Relaciona el nivel de dominio de idioma con la capacidad de seguir una conversación improvisada en inglés
- Aprender un idioma significa saber comunicar en este idioma
- Capacidad de entender las series televisivas en inglés es un indicador de nivel alto de dominio y esta mencionado como su objetivo
- Es esencial ver la televisión, películas y series televisivas en versión original para tener más facilidad a la hora de aprender un idioma extranjero
- El lenguaje utilizado en las series es difícil debido a la velocidad de su producción y variedad de acentos

En la siguiente página se encuentra el mapa contextual desarrollada a base de la entrevista. En el eje temporal se observan dos dimensiones: del presente (ahora) y del futuro que se relaciona con las expectativas. El concepto central del discurso son las series televisivas y la dificultad de la comprensión que representan. La creencia sobre los efectos negativos del doblaje contradice al uso de los subtítulos para la mejor comprensión.

La estudiante distingue entre la comprensión de los hablantes nativos y no nativos, los primeros siendo más difíciles de entender porque hablan más rápido y tienen un acento “más cerrado” comparados con los hablantes no nativos, que hablan claramente “como ella”.

El propósito general de aprendizaje se define como comunicativo y la capacidad de comprender a los nativos se ve como esencial.



ESTUDIANTE 1, ENTREVISTA 1

Mapa conceptual 1 Estudiante 1, Entrevista 1

Entrevista 2 Estudiante 1

La transcripción completa de la entrevista se encuentra en ANEXOS 1, p. 396

Al analizar la transcripción con ayuda de Simple Concordance Program se han definido las palabras que tienen más ocurrencias en el discurso de Estudiante 1 y tienen relevancia con el tema del presente estudio, son estas las palabras que se asignan como las palabras clave, son las siguientes: ENTENDER (23), VOCABULARIO (17), SERIES TELEVISIVAS (15), HABLAR (13), LENGUA (10) y palabras sinónimas a los conceptos que representan.

ENTENDER

En la presente entrevista la palabra COMPRENDER aparece solo una vez en relación con unos personajes de la serie y el hecho de que es “imposible comprender lo que dicen”. A lo mejor la alumna opta por esta opción con el fin de dar más credibilidad y peso a su enunciado. También a lo largo de la entrevista utiliza el derivado de COMPRENDER – INCOMPENSIBLE curiosamente refiriéndose a los mismos protagonistas y la incapacidad de entender que es lo que dicen.

La palabra ENTENDER aparece en los siguientes contextos: “como hablan”, “lo que se dice exactamente”, “todo”, “nada”, “películas en inglés”, “me cuesta”, “adivinar”, “subtítulos”, “chiste”, “volver a ver”, “calma”

En esta entrevista se marca aún más la diferencia entre la ambición y aspiración de la estudiante 1 de entender las series televisivas en VO y las dificultades que tiene tanto a nivel de comprensión cómo a nivel emocional a la hora de ver las series.

Construye varias sistemas de oposiciones:

- la de comparación entre “entender las series en español y entender las series en inglés”;

- eje emocional vinculado a la comprensión;
- eje temporal “antes y ahora”

“Series en español vs Series en inglés”:

Concentración requerida

Destaca la diferencia del grado de concentración requerida durante la visión de las series televisivas en español y las series televisivas en inglés. Las series, películas y televisión en español no requieren mucha concentración por su parte e incluso, combinando las actividades, dando atención parcial puede seguir el discurso y comprender sin problema:

36.1: si↓: de entenderlo todo↓: como en español↓ cuando veo la televisión en español: no pienso continuamente en lo que dicen: simplemente: me relajo y escucho o incluso puedo ir fuera a la cocina y aun así seguir::

Mientras la actividad de ver las series televisivas en VO requiere mucha atención y concentración por su parte.

36.10: por supuesto no puedo hacer nada más mientras estoy mirando las películas en inglés y aún así no entiendo↓: es bastante pesado↓: no hablan nada claro↓: me cuesta mucho:

Las palabras que escoge a utilizar para describirlo reflejar su estado y relación con las series televisivas en VO, “es pesado” y “le cuesta mucho”. En varias ocasiones señala que tiene la dificultad de entender la manera de hablar de unos personajes en particular (34.1, 44.1) y son los mismos. Ella misma explica el porque:

44.5: si hablan rápido y pretenden de ser graciosos: ((risas)) o si son incomprensible: como en el caso de Phil

Como podemos observar, en su opinión es principalmente, la velocidad y el humor.

Entenderlo todo literalmente

Aunque en varias ocasiones la alumna indica que los contenidos visuales de la serie televisiva a menudo facilitan la comprensión general, proporcionando suficiente información

como para poder adivinar el sentido general. Parece que declara su conformidad con el hecho de no poder entenderlo todo:

48.4: porque la trama general ya se entiende: incluso si no lo has entendido todo↑ ves lo que está pasando y adivinas↓

50.1: depende del capítulo: hay algunos muy claros y ni siquiera hace falta entender nada↓: creo que podría verlos también en chino:: por ejemplo: cuando Mitchell viene a trabajar con el disfraz de spiderman: son esas situaciones: divertidas cómicas: ya sabes lo que pasa y no hace falta entender lo que se dice:

Aun así durante todo su discurso se mantiene una persistente preocupación por no entender exactamente todo lo que dicen los protagonistas, por falta de capacidad de comprender el discurso “palabra por palabra”:

4.6: lo que cuesta más:: es seguir el ritmo↓ hablan muy rápido↓: demasiado rápido↓: a veces hay diálogos cortos muy claros: se entiende completamente todo: con pocas palabras pero después se ponen a hablar y ya no se entiende nada:

36.1: si↓: de entenderlo todo↓: como en español↓ cuando veo la tele en español: no pienso continuamente en lo que dicen: simplemente: me relajo y escucho o incluso puedo ir fuera a la cocina y aun así seguir::

54.6: yo diría que me sentía sobre todo muy concentrada: y a veces preocupada: por no entender nada↓ porque también hay partes que por muchas veces que las veas: con subtítulos y todo: no se entienden:

70.1: gracias a los subtítulos pero es que a veces ni con subtítulos esta claro lo que dicen:: a veces están bromeando de algo que no sabes o algo que no existe por aquí o un juego de palabras o un famoso:: así que no se trata sólo de entender lo que dicen exactamente: como palabra por palabra...

76.1: tengo unos amigos que sólo miran la televisión en versión original y hablan inglés mejor que yo: tienen mucho más vocabulario: y lo entienden todo:: supongo que es práctica: o-o: depende de la persona...

En sus reflexiones sobre otros temas deja entender que la comprensión literal tiene mucha importancia para ella. Está más relajada y contenta de seguir los diálogos cortos, que se entienden mejor, las partes que no consigue comprender ni con el uso de subtítulos le causan frustración. Hace referencia a sus amigos como un ejemplo ideal de cómo debería ser o lo que sería su objetivo.

Eje emocional

Ha sido fácil de rastrear y encontrar la vinculación del estado emocional y motivación al nivel de comprensión. El discurso de la alumna abunda con los ejemplos de sus sentimientos en los momentos de comprensión exitosa y los momentos de fracaso. Es así como lo explica:

34.2: es imposible comprender lo que dicen exactamente ((risas)) es muy difícil:

36.11: mientras estoy mirando las películas en inglés y aún así no entiendo↓: es bastante pesado↓: no hablan nada claro↓: me cuesta mucho:

54.6: yo diría que me sentía sobre todo muy concentrada: y a veces preocupada: por no entender nada↓ porque también hay partes que por muchas veces que las veas: con subtítulos y todo: no se entienden:

54.8: porque también hay partes que por muchas veces que las veas: con subtítulos y todo: no se entienden: entonces las vuelves a ver y te desesperas y piensas que no entiendo nada de inglés

56.1: los momentos que entiendes: cuando miras y sin leer los subtítulos entiendes lo que acaban de decir: o aun mejor cuando entiendes un chiste↓: eso ya-a: es absolutamente ua↓ lo mejor↓ te da la sensación de: compartir: compartir una lengua↓ y entonces te animas aun más: también te da mucha confianza: para seguir

58.1: se ha cambiado la actitud↓: mi actitud↓: porque ya sé quienes son los protagonistas: ya sé lo que esperar de ellos: ya sé lo que busco y lo que me cuesta así que no me pongo tan nerviosa::

60.1: ...tengo mis expectativas: lo hago con más calma y tengo esa ilusión de que ahora entiendo mejor

Contrasta las series en VO con las series en español, destacando que suele estar relajada cuando se trata de las últimas, y utiliza varios adjetivos negativos para describir el estado que le producen las series en VO: “pesado”, “preocupada”, “difícil”, “nerviosa” reconoce que “le cuesta” e incluso puede generar “desesperación” y negativamente afecta su confianza “no entiendo nada de inglés”. Al mismo tiempo reconoce que en el caso de entender un diálogo se siente muy satisfecha y eso ayuda a mejorar su confianza y le motiva, en este sentido entender un chiste parece ser un indicador de un nivel de comprensión aún más superior. Además utiliza el conocimiento sobre el contexto social, sobre los personajes y el genero de la serie para mejorar su comprensión. Tiene la capacidad de comprender algunos diálogos, basándose en su conocimiento socio-cultural y es conciente de ello.

Eje temporal “antes y ahora”

En el marco de este eje, hace reflexiones principalmente sobre los cambios en su actitud, estrategias aplicadas y emociones (antes descrito). Reflexiona sobre el cambio de la actitud, básicamente, indicando que se siente más segura, decidida y contenta al hacer la actividad. La confianza que parece sentir se transmite al uso de las estrategias, no sigue todas las estrategias sugeridas por el cuestionario sino comienza a definir su manera de hacer el ejercicio. Para la interpretación de los significados utiliza la información contextual. Demuestra la conciencia socio-cultural y reconoce los problemas relacionados con la correcta interpretación de las alusiones.

Se transmite una sensación de calma y tranquilidad en lo que la estudiante hace y dice.

Actitud

Según ella, ha habido una mejora en este periodo y también lo ha comenzado de “tomar con calma”.

*58.1: se ha cambiado la actitud↓: mi actitud↓: porque ya sé quienes son los protagonistas: ya sé lo que esperar de ellos: ya sé lo que busco y lo que me cuesta así que no me pongo tan nerviosa.:
60.1: ...tengo mis expectativas: lo hago con más calma y tengo esa ilusión de que ahora entiendo mejor*

También hace el esfuerzo de asimilar el hecho de que posiblemente tardará más tiempo antes de poder entender todo el discurso producido en las series televisivas en VO.

Estrategias

Destaca el cambio de estrategia en torno a las repeticiones del capítulo. Según ella ya no siente la necesidad de volver a ver todo el capítulo y ve tan sólo unas partes que resultaron complicadas aproximadamente dos veces más:

46.1: al final sólo una vez: o dos: pero entonces repetía sólo las partes que no entendía bien↓

Cada vez más, a través del contexto, intenta adivinar el significado en vez de volver a ver el capítulo o buscar la traducción (48.4, 50.1), al mismo tiempo demuestro un nivel más alto de conciencia, análisis e interpretación, intenta analizar el contexto, los enlaces e indicadores discursivos, como por ejemplo en este caso:

68.6: así después cuando lo miro me pregunto si hay cosas:: y que significa este silencio y porque todos se ríen o miran raro: lo vuelvo a ver y a veces consigo eh: entenderlo...

Interpreta silencios, risas, miradas e tal modo demostrando una conciencia discursiva, socio-cultural.

Sigue pensando que los subtítulos es una herramienta excelente de apoyo (40.1, 48.2, 54.10, 56.2, 70.1) aunque explícitamente dice que al momento de la entrevista utiliza los subtítulos sólo en el caso de no entender una parte importante. También reconoce que no siempre los subtítulos pueden ayudar, se requiere un conocimiento amplio de vocabulario y menciona brevemente el conocimiento del contexto socio-cultural para la correcta interpretación de las alusiones:

70.1: gracias a los subtítulos pero es que a veces ni con subtítulos esta claro lo que dicen:: a veces están bromeando de algo que no sabes o algo que no existe por aquí o un juego de palabras o un famoso:: así que no se trata sólo de entender lo que dicen exactamente: como palabra por palabra...

Emociones

Respecto a sus emociones, tal y cómo hemos mencionado anteriormente es sensible al grado de la comprensión, sin embargo, asegura de que al momento de la entrevista ya está mas relajada e implica un grado de control sobre sus emociones:

60.1: ...tengo mis expectativas: lo hago con más calma y tengo esa ilusión de que ahora entiendo mejor

Lo que se reconoce como una estrategia afectiva. El hecho de controlar las emociones, y aproximar a la actividad en un estado afectivo especiales, refleja la conciencia y un nivel superior en el manejo de las estrategias afectivas. La estudiante se da cuenta de que “la calma” facilita el proceso de la comprensión y aparte, el hecho o/ como ella dice “ilusión” de una mejora en la comprensión afecta positivamente a su motivación.

VOCABULARIO

Por el número de ocurrencias en la presente entrevista se destacan las siguientes palabras: VOCABULARIO, PALABRA, FRASE que pueden ser reunidas bajo el concepto general de VOCABULARIO. Las palabras claves aparecen en los siguientes contextos: “entender”, “series televisivas”, “divertidas”, “que no se mencionan en el libro de texto”, “que no existen aquí”, “vulgares”, “aprender”

Básicamente, la alumna organiza el vocabulario relacionado a las series televisivas en dos categorías:

- palabras y frases “divertidas”, “raras”, “curiosas”;
- el vocabulario que no se menciona en los libros de texto, según su opinión.

Explica que le han llamado la atención las palabras “raras”, “cortas” y “divertidas” que simplemente “se pegan”. Estas palabras se asimilan sin aparente esfuerzo por parte de la alumna.

Al definir exactamente unas palabras de este tipo tiene dificultades:

10.1: sí↓ seguro↓: algo he aprendido:: las frases:: algunas palabras que: que se te pegan↑ palabras raras divertidas

12.1: pues: no sé las palabras que se te pegan y te das cuenta que se usan mucho: por ejemplo: no sé:: ahora no me sale::

14.1: ...por ejemplo: guys o cute: o creepy las palabras que a lo mejor no salen en nuestro libro de texto↓ pero son muy comunes: o las expresiones vulgares: como why the hell: o dog eat dog world

62.1: bueno: el vocabulario y frases y cosas curiosas de que después hablamos en la clase↓ [lo que le gusta más y que aprende más de la experiencia]

Se refiere a las palabras comunes para el registro oral informal, que se repiten con alta frecuencia y a juzgar de sus ejemplos tienen una carga emotiva.

El contenido léxico no reflejado en los libros de texto, según su opinión.

El discurso oral informal sorprende a la alumna con su expresividad y frecuencia de palabras y frases vulgares, lenguaje soez. Otra particularidad que le resulta sorprendente a nivel socio-cultural es el hecho de que los americanos sean tan expresivos. Según ella, no lo esperaba, tenía otras creencias formadas.

14.1: ..por ejemplo: guys o cute: o creepy las palabras que a lo mejor no salen en nuestro libro de texto↓ pero son muy comunes: o las expresiones vulgares: como why the hell: o dog eat dog world

20.4: pensaba que eran más sosos los americanos

22.1: sí↓: palabras que no se usan o no existen aquí o existen pero no significan lo mismo:: y otra cosa son los tacos: claro: por supuesto: no están en ningún libro de texto y aquí::

Demuestra la conciencia sobre la traducción e interpretación del vocabulario. Hay vocabulario que no tiene una palabra equivalente en el léxico español.

Parece convencida de que ninguna de estas palabras ha aparecido en su libro de texto. Lo que es dudoso, tomando en cuenta los ejemplos que proporciona: “guys”, “cute”, “dog eat dog world” son las palabras y frase hecha con una alta frecuencia, propios del registro informal.

Atención dirigida

En su discurso menciona que se ha desarrollado la capacidad de notar el vocabulario “interesante”:

64.1: no↓: no sólo por eso:: algunas frases ya aprendes a notar: o las dicen de un modo que te llaman atención↓:

Lo que significa que puede dirigir su atención y usar esta estrategia con éxito.

Al mismo tiempo reconoce la importancia del conocimiento contextual socio-cultural para entender los juegos de palabras y alusiones (70.3)

La manera más sencilla y funcional de expresarse

A nivel de construcción de frase hace la siguiente reflexión:

18.1: a-a: creo que es la manera de decir las cosas↓:: de construir una frase es más sencilla de lo que usamos aquí↓: es todo más corto y rápido y:: funcional

Las construcciones gramaticales utilizados por los protagonistas de la serie le parecen más funcionales y cortas de las construcciones comunes para la lengua española.

Al final de la entrevista repite su creencia que al ver series televisivas en versión original uno puede ampliar su vocabulario (76.1), lo hace indirectamente a través del ejemplo de sus amigos, que, según ella, consiguieron mejorar su nivel de dominio de idioma debido al uso extenso de las series televisivas.

SERIES TELEVISIVAS

Esta combinación de palabras a veces es substituida por las palabras sinónimas o semejantes como PELÍCULA (4), TELEVISIÓN (3). A lo largo de la entrevista en su contexto aparecen las siguientes palabras y frases: “versión original”, “entender”, “en español”, “listening”, “concentración”, “aprender la lengua”

No es una actividad lúdica

Las palabras claves se refieren en algunas ocasiones a la actividad realizada de ver las series en VO y en otras ocasiones a la televisión y películas en general, fuera del contexto de

aprendizaje de LE. Aunque en los dos casos, la alumna lo define como una actividad que requiere

mucha atención, concentración y energía:

36.3: en el caso de las películas o series en inglés [...] para mi es una actividad que requiere mucha atención↓ concentración↓ energía↓:

De este modo ver las series en VO de todos modos no es una actividad lúdica y en este caso se opone a las series en VO son las series y televisión en español (36.1, 36.10). El seguimiento de las series en inglés requieren atención y concentración por lo tanto la energía y podríamos especular sobre el grado de cansancio. Le producen este estrés, como hemos destacado anteriormente por la incapacidad de entender todos los diálogos literalmente. Por eso llama a esta actividad “pesada” y “difícil” (36.10).

Señala que ver la televisión en español es completamente diferente porque puede relajarse e incluso combinar varias tareas. Las series en VO son percibidos como una actividad didáctica con el objetivo de aprender un idioma extranjero. (74.1, 76.1).

Eje temporal de las expectativas

Respecto a los juicios del eje temporal, reconoce que sus expectativas relacionadas con la actividad de ver las series no eran correctos ya que la actividad requiere más esfuerzo de lo previsto:

4.1: no es como yo lo imaginaba: al principio: no es tan fácil cómo parece↓: pero:: pero eso también depende del capítulo↓ por la norma general: nosotros no estamos acostumbrados de ver las películas en versión original: y lo que cuesta más:: es seguir el ritmo↓ hablan muy rápido↓: demasiado rápido↓:

En este enunciado reconoce que esperaba de tener más facilidad a la hora de ver las series y, como la explicación de sus dificultades opta por una generalización del problema, a parte

utiliza la primera persona plural (nosotros) para justificarse y de tal modo señalar que no es la única que tiene problemas.

Aun así la experiencia de ver las series televisivas en versión original le parece gustar por su naturaleza multimodal y contexto socio-cultural:

80.1: es una actividad divertida↓: y es algo tan distinto de otras actividades que hacemos en la clase:: se puede ver los personajes: cómo se mueven: cómo hablan: cómo interactúan↓: también cosas cotidianas:: o las tradiciones y fiestas como Halloween o una fiesta de cumpleaños:

Sus expectativas también están cambiado y al momento de la entrevista explica sus dudas sobre la posibilidad de aprender idiomas únicamente viendo las series o películas en VO:

74.1: pero de todos modos no: no creo que sea posible sólo sentarte delante de un televisor: ver un motón de películas o series y aprender la lengua: no: no es tan fácil: desgraciadamente ((risas)) aunque: siempre hay gente que lo ha hecho::

Sin embargo, la creencia o deseo de que sea posible persiste y lo vuelve a repetir en la presente entrevista:

76.1: tengo amigos que sólo miran la televisión en versión original y hablan inglés mejor que yo: tienen mucho más vocabulario: y entienden todo:: supongo que es práctica: o-o: depende de la persona...

Con este enunciado deja entender que aún persiste la creencia de poder aprender idiomas a través de las series televisivas y sus propias dificultades hasta entonces explica con la última frase “depende de la persona”. Según ella, existen personas que pueden tener más facilidad de aprendizaje con la dicha herramienta.

“Los “*listenings*” de la clase ya no me parecen tan rápidos o complicados!”

Por otro lado, la práctica de ver las series en VO le lleva a concluir que los materiales usados en la clase para el desarrollo de la comprensión auditiva son más fáciles de entender y la manera de pronunciar de los enunciadores es diferente de la de los personajes de la serie:

36.13: no es cómo en los listenings de la clase↓ por ejemplo ahora los listenings que hacemos en la clase ya no me parecen tan rápidos o complicados↓

38.1: no sé si está relacionado de algún modo con las series que estamos viendo: con la modern family↑ pero noto que en los listenings pronuncian diferente↓: más claro↓: y lento: aunque no en todos l por supuesto hay algunos que: que son también muy complicados:

Se da cuenta que las grabaciones que forman parte del curso general son más claras y lentas, con eso se refiere al distinto tipo de articulación. Esta alumna alumna atiende el curso de preparación para el examen de First Certificate, donde se utilizan los materiales “Complete First Certificate” de Guy Brook-Hart editado por Cambridge Press (2008).

La influencia de la televisión a nivel socio-cultural

Por otro lado, la alumna menciona la palabra TELEVISIÓN en sus reflexiones sobre la influencia de la televisión a nivel socio-cultural, precisamente sobre las tradiciones de celebración de Halloween. En su opinión, la televisión puede ejercer cambios en las costumbres y tradiciones:

32.5: es curioso porque el otro día vi que en una panadería al lado de mi casa han puesto toda la decoración para el halloween↓: y la dueña↑: es una vecina de toda la vida: no sé como le ha salido eso: supongo por eso: por la televisión se siente que tiene que estar al día:

Sobre todo, esta reflexión se refiere al predominio de las películas y series norteamericanas.

Concluye la entrevista destacando las series televisivas transmiten los aspectos cotidianos de la otra sociedad y eso las convierte en una herramienta o “actividad” (como lo dice ella) “divertida” y “tan distinta”.

Explícitamente valora la utilidad de las series televisivas para el aprendizaje de LE con un seis – siete de diez (78.1).

HABLAR

La palabra HABLAR y sus derivados (hablo, hablamos, habláis etc.) aparece en trece ocasiones en el presente discurso de la estudiante 1. En nueve ocasiones aparece en forma HABLAN lo que refleja su contexto, es empleado principalmente para describir como hablan los protagonistas de la serie en particular y los norteamericanos en general.

A parte de eso, en el contexto de la palabra clave aparecen las siguientes palabras: “rápido”, “Phil”, “ellos”, “entender”, “difícil”, “nada claro”, “acento”, “en la clase”, “inglés”.

Eje “nosotros – ellos”

La alumna construye la oposición general de “nosotros – ellos”, refiriéndose sobre todo a la manera de hablar y siendo las palabras “rápido” y “difícil” más correlacionadas con la forma HABLAN de la palabra clave.

4.6: lo que cuesta más:: es seguir el ritmo↓ hablan muy rápido↓: demasiado rápido↓:

4.8: después se ponen a hablar y ya no se entiende nada:

34.1: cómo hablan↓: como habla Phill por ejemplo l o Jay↑: es imposible comprender lo que dicen exactamente ((risas)) es muy difícil:

36.11: es bastante pesado↓: no hablan nada claro↓: me cuesta mucho:

Todos los problemas indicados son de carácter fonológico: alta velocidad, ritmo, acento, manera de hablar, claridad. Su preocupación principal es entender cómo hablan y que dicen los personajes, esta actividad no resulta fácil y por lo tanto genera estrés, Con esto una vez más la alumna deja entender cuanto importante es para ella comprender todo lo que dicen los personajes.

Eje temporal de las expectativas

Además, reconoce que con el tiempo su comprensión del habla se ha mejorado, gestiona su comprensión creando las expectativas y aplicando esta estrategia de planificación al ver el capítulo:

44.1: en el sentido de que ya conoces a los personajes↓: ya sabes lo que se puede esperar de cada uno de ellos: sus peculiaridades: por ejemplo con que acento hablan o si hablan rápido y pretender de ser graciosos: ((risas)) o si son incomprensible: como en el caso de Phil

El hecho de tener expectativas le ayuda a reducir la carga cognitiva y mejorar el estado emocional. Sin embargo, resalta una vez más que hay unos personajes el habla de cuales es completamente “incomprensible”.

Hablar para aprender

Por otro lado utiliza la palabra clave en un sentido más instrumental, en referencia a su función en el proceso del aprendizaje, como si fuera una de las herramientas:

*62.1: bueno: el vocabulario y frases y cosas curiosas de que después hablamos en la clase↓
68.1: ahora sí↓: mas o menos↓: porque cuando lo hablamos juntos surgen muchas cosas y nos haces ver unas partes: unas secuencias que han pasado completamente desapercibidas: a nosotros:*

Según ella, HABLAR sobre la experiencia y el capítulo en la clase le aporta una mejor comprensión y ayuda a identificar algunos conceptos que habían pasado desapercibidos durante la proyección de la serie en casa. Una vez más al reconocer que ha fallado de entender algo, utiliza la primera persona plural (“han pasado completamente desapercibidas para NOSOTROS”).

LENGUA

Optamos por incluir esta palabra en el análisis de la presente entrevista ya que estaba analizada como palabra clave de la Entrevista 1 aunque hemos de destacar que el número de ocurrencias no supera diez veces (LENGUA – 4, INGLÉS -4, IDIOMA – 2).

En esta entrevista la palabra clave ha aparecido en los siguientes contextos: “series y películas”, “entender”, “compartir”, “televisor”, “aprender”, “hablar”

En la presente entrevista la palabra clave está estrechamente relacionada con el concepto de “comprender”.

Reconoce la dificultad que le supone ver series televisivas en inglés (36.6, 36.10) y por lo tanto requiere muchos esfuerzos de su parte. Como ya hemos mencionado anteriormente, deja entender de que mantiene la confianza sobre la posibilidad de aprender un idioma extranjero a través de las series televisivas (76.1) aunque es consciente de los esfuerzos necesarios:

74.1: pero de todos modos no: no creo que sea posible sólo sentarte delante de un televisor: ver un motón de películas o series y aprender la lengua: no: no es tan fácil: desgraciadamente ((risas)) aunque: siempre hay gente que lo ha hecho:.

En numerosas ocasiones menciona su estado de ánimo y mientras que una continua falta de comprensión de las series le genera el estrés y la sensación de que “no entiende nada de inglés” (54.9) el éxito, la buena comprensión le hace sentir muy feliz y le “da la sensación de compartir: compartir una lengua y entonces te animas aún más”. Cree que el entender de un discurso oral le hace compartir la lengua y por lo tanto se siente motivada.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL DISCURSO DE LA ESTUDIANTE 1

El discurso de la segunda entrevista de la estudiante 1, desde el punto de vista textual, es bastante coherente. Demuestra buen dominio sobre su discurso, en la mayoría de ocasiones formulando las opiniones claras y argumentándolas con ejemplos (32.5, 48.1, 50.4, 54.1)

Se percibe su determinación de explicar exactamente lo que siente y piensa (4.6, 36.3 etc.), es expresiva y para transmitir mejor los mensajes usa algunas palabras extremas y con carga emocional como: “incomprensible”, “desesperación”, “muchísimo”, y a veces le faltan las palabras para explicar las emociones: “eso ya-a es absolutamente ua↓ lo mejor↓”

Para desarrollar el mensaje y convencer al interlocutor, utiliza construcciones anafóricas: “ya sé quienes son los protagonistas: ya sé lo que esperar de ellos: ya sé lo que busco y lo que me

cuesta así que no me pongo tan nerviosa:” (58.1) y graduación “para mi es una actividad que requiere mucha atención↓ concentración↓ energía↓” (36.8)

Predomina el uso de la primera persona singular, salvo en los casos antes mencionados, relacionados con problemas de comprensión, entonces recurre al uso de la primera persona plural, para enseñar que no es su fallo personal sino general del grupo con el que se identifica.

En general, su discurso esta alineado según el eje temporal, compara sus sentimientos, pensamientos e ideaciones de ahora con los de antes, respecto a la actividad del uso de las series televisivas en VO. Varias veces lo organiza también según el eje espacial “en casa” (dónde mira las series) y “en la clase” (dónde las analizamos).

Resumiendo los puntos más importantes del análisis podemos definir las siguientes creencias expresadas por la Estudiante 1 durante su segunda entrevista:

- La actividad de ver series televisivas en VO requiere un alto esfuerzo cognitivo, afecta al estado emocional y motivación y por lo tanto no puede ser comprendida como una actividad lúdica por los alumnos de LE;
- Los aspectos que dificultan la comprensión de las series televisivas en VO son de carácter fonológico, léxico y sociocultural, principalmente son: la manera de hablar de los personajes (acento y velocidad), lenguaje informal y el humor (basado en juego de palabras o alusiones);
- Persiste la creencia de que se puede alcanzar un alto nivel de dominio de LE con la ayuda de las series televisivas en VO;
- El canal visual puede facilitar la comprensión general, sobre todo en los casos del humor situacional, código no verbal directamente relacionado con el contenido y enlaces ambientales;
- Comprender el habla de los protagonistas sin leer los subtítulos motiva mientras que no entender diálogos largos desmotiva;

- El hecho de hacer la actividad de ver las series televisivas en VO afecta positivamente el nivel de comprensión;

- El uso de los subtítulos es la estrategia más empleada. Recurre a su uso únicamente en los momentos cuando falla la comprensión auditiva;

- Lo que se aprende más con el uso de series televisivas en VO es el vocabulario, sobre todo el vocabulario con carga emotiva, palabras cortas y repetidas en varias ocasiones, lenguaje informal, incluyendo el vulgar;

- Los materiales para el desarrollo de la comprensión auditiva utilizados en la clase se perciben cómo más claros, lentos y comprensibles respecto a los diálogos de las series televisivas;

- Las actividades de la interpretación y análisis facilitan la asimilación de los contenidos de las series televisivas en VO;

- Los mensajes transmitidos por la television pueden afectar la sociedad a nivel cultural y tener influencia sobre las costumbres y tradiciones;

- Una creencia no muy sólida esta relacionada con la comprensión literal. La alumna acepta el hecho de que es suficiente entender el sentido general de la conversación pero al mismo tiempo le cuesta no entender el discurso “palabra por palabra” .

En la siguiente página se encuentra el mapa conceptual de la entrevista. Se ve esquemáticamente que el discurso incluye tres dimensiones: el presente (ahora), el pasado (como era antes) y el futuro (expectativas). Los conceptos centrales siguen siendo las series televisivas en versión original y su comprensión. Las series televisivas en versión original se oponen a las en castellano y se hace la diferenciación de las funciones, donde las en versión original no se perciben como una actividad lúdica, sino la didáctica.

En la representación esquemático es obvio el crecimiento de conciencia sobre el uso de varias estrategias del aprendizaje, relacionadas con la mejora de comprensión. La importancia del contexto y enlaces visuales también se resalta.

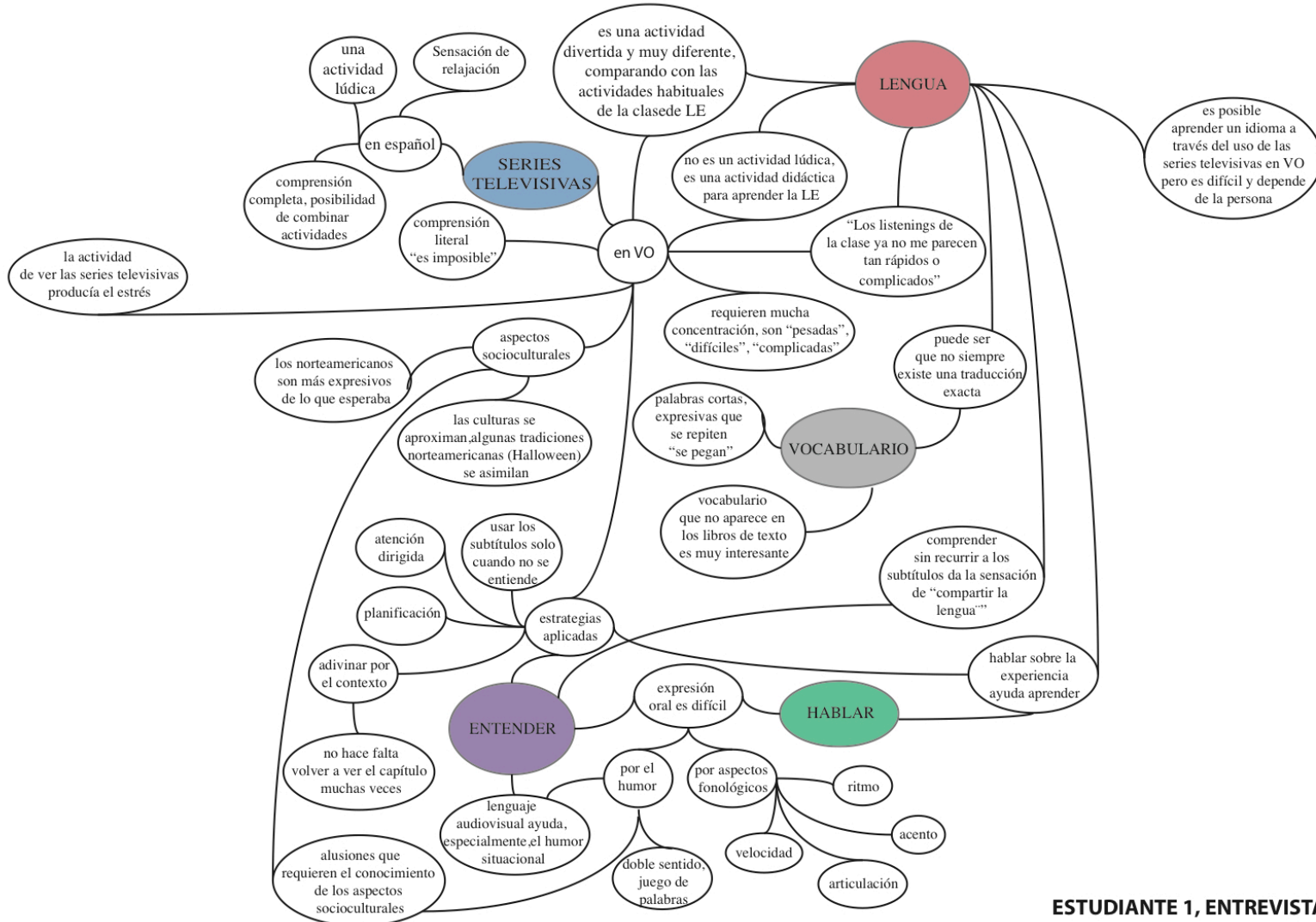
La alumna menciona varios factores y aspectos en el proceso de realización de la tarea. El tipo de vocabulario usado por los protagonistas atrae atención y se percibe como “muy interesante”, e incluso desconocido ya que no se presenta en los libros de texto.

Aumenta la dimensión emocional-afectiva: las actividades y expectativas se analizan a través de prisma de sensaciones: mas o menos difícil, estresante, “pesado”. Es obvio que en relación con las series televisivas en versión original predominan las sensaciones negativas.

ANTES, PASADO

AHORA, REALIDAD

EXPECTATIVAS, FUTURO



ESTUDIANTE 1, ENTREVISTA 2

Mapa conceptual 2 Estudiante 1, Entrevista 2

Entrevista 3 Estudiante 1

La transcripción completa de la entrevista se encuentra en ANEXOS 1, p. 400

Al analizar la transcripción con ayuda de Simple Concordance Program se han definido las palabras que tienen más ocurrencias en el discurso de Estudiante 1 y tienen relevancia con el tema del presente estudio, son estas las palabras que se asignan como las palabras clave, son las siguientes: SERIES TELEVISIVAS (13), HABLAR (13), VOCABULARIO (11), LENGUA (9), ENTENDER (7) y palabras sinónimas a los conceptos que representan.

SERIES TELEVISIVAS

Las palabras SERIES TELEVISIVAS (y las palabras semejantes como: VIDEO, TELE-VISIÓN, PELÍCULA) son las palabras que han tenido más ocurrencias durante la última entrevista. Lo cual resulta bastante lógico ya que alumna siente la necesidad de resumir la experiencia que acaba de vivir. Las palabras aparecen en el contexto de las siguientes palabras, frases y conceptos: “ayuda”, “menos estresada”, “experiencia”, “en inglés”, “actividad/ejercicio”, “palabrotas/tacos”, “lengua/lenguaje”, “informal”, “seguir”, “entender”.

En esta entrevista la alumna demuestra un grado de consciencia más alto y explica sus creencias con mucha seguridad y detalle. Sus ideas parecen ser más conceptualizadas. Caracteriza la actividad de ver las series televisivas como un ejercicio y explica las estrategias de aprendizaje que le parecen más adecuadas.

Una actividad didáctica

Define a la actividad de ver las series televisivas en versión original como un ejercicio didáctico, que requiere concentración, método y seriedad por parte del alumno:

67.1: *estoy más consciente y organizada ahora*↓ *en el sentido de que lo tomo en serio y como una actividad: un ejercicio: me siento más segura:*

Estrategias

Otras reflexiones que apoyan la creencia de que las series televisivas es un ejercicio se tratan de la aplicación de las estrategias:

69.1: *pero tampoco lo espero ahora: sé que inglés no es mi lengua nativa y hay que trabajar: tengo que hacer un esfuerzo: prestar más atención: concentrarme:: usar estrategias para entender mejor la película o la serie*

73.1: *mas que nada es la idea*↓ *o las expectativas*↓ *antes de comenzar ya sé como será: el tono y tipo de bromas o situaciones: ya conoces a los protagonistas y sus personalidades: maneras de hablar: por eso por ejemplo mientras que entiendo mejor esta serie en particular: si intento ver otras películas en inglés no es lo mismo:*

Reconoce que inglés no es su lengua nativa por lo tanto deja de relacionar y comparar entre sí las actividades de ver las series televisivas en español con las en VO. Es consciente de que la actividad en inglés requiere más esfuerzos y trabajo por su parte. Mientras sus reflexiones sobre los esfuerzos, atención dirigida, concentración y expectativas parecen lógicas y sinceras, expresiones de las estrategias que había usada, la referencia directa a las estrategias parece mas bien una alusión a las conversaciones que mantuvimos en la clase sobre las estrategias de aprendizaje.

En su opinión las series televisivas en VO en el proceso de aprendizaje de LE son recomendables sólo para desarrollo de algunas habilidades y adquisición de conocimiento específico, que es vocabulario y, en general, lenguaje informal:

91.1: *creo que sí*↓ *pero depende de la persona*↑ *de la serie*↑ *y del tipo de la lengua que quieres aprender*↓ *el lenguaje de las películas es muy informal y si quieres aprender vocabulario para la conversación es muy bueno usar las series pero si necesitas aprender a redactar cartas o emails de trabajo: entonces no tanto: creo yo:*

93.1: *si: porque el contenido es informal y la lengua es informal: y para aprender algo hace falta ver muchas series sin parar*↓ *es importante seguir incluso cuando no entiendes nada: al principio*↓

El registro y los aspectos socio-culturales

Demuestra consciencia de distintos registros y señala que la lengua representada en las series televisivas es altamente informal. Le sorprende el uso elevado de los tacos y en este aspecto vuelve a comparar la televisión y películas españolas con las americanas concluyendo que el uso del lenguaje vulgar se ha incrementado en la televisión española y al observar las series americanas, también esta presente en los capítulos vistos. Aunque este léxico le fascina de algún modo, cómo hemos podido observar en la entrevista anterior “no existe en los libros de texto”, piensa que no es correcto, aunque no lo dice directamente, se percibe a través de los siguientes juicios:

85.1: es verdad: si ves las películas los usan mucho: casi como en las películas españolas: la verdad es que en las pelis españolas aun más↓

87.1: no siempre ha sido así pero las ultimas películas como de los últimos veinte años o tal↑ hay muchísimas palabrotas↓ antes en la tele no se decía nada del estilo↓ todo fue muy correcto...

Lo opone al lenguaje televisivo “de antes” que fue “muy correcto”, por lo tanto se puede concluir que el lenguaje “de ahora” no le parece “muy correcto”.

Persistencia en la realización de la actividad

Su creencia de que sea posible aprender idioma a través del uso de las series televisivas se mantiene sin embargo en esta entrevista indica la importancia de la persistencia: “para aprender algo hace falta ver muchas series sin parar↓ es importante seguir incluso cuando no entiendes nada: al principio↓” (93.2).

El clima emocional

Por otro lado , desde el punto de vista emocional, la alumna declara que al momento de la entrevista “está disfrutando” de la experiencia:

56.1: me he sentido: menos estresada y creo que por eso he podido disfrutar más de las: de la serie de la experiencia

y al decir que está “menos estresada” reconoce el hecho de haber estado estresada aunque no lo había dicho explícitamente antes. En su discurso en numerosas ocasiones aparecen referencias a su estado de tranquilidad y calma (56.1,58.1, 67.1), aunque admite que la actividad en cuestión es una actividad lúdica para ella, en la misma frase menciona que no se siente “completamente relajada” y “no se deja llevar”:

67.3: aún no puedo decirte que me siento completamente relajada ya que no puedo sentarme y ver la televisión en inglés sin pensar en que ha dicho o que significa: no me dejo llevar:

Para terminar el análisis de esta palabra clave señalaremos que reflexionando sobre la comprensión de las series en VO la alumna menciona “si intento ver otras películas en inglés no es lo mismo” (73.4) lo que nos conduce a concluir que prueba de ver otras películas en inglés, mientras que durante la primera entrevista declaró que no solía ver la películas en VO. Puede significar que su actitud se ha cambiado con respecto a las series y películas en VO.

Su discurso es bastante directo y justificado, proporciona una explicación a cada creencia que formula.

Explícitamente valora la utilidad de las series televisivas para el aprendizaje de LE como un siete de diez (99.1).

HABLAR

La palabra HABLAR se representa principalmente a través de dos contextos generales, primero esta relacionado con la manera de hablar de los protagonistas de las series en VO y segundo, respecto a la actividad que se hizo en la clase para analizar estas series y la experiencia de aprendizaje. Las creencias relacionadas con estas dos categorías son persistentes y estables.

Como hablan los protagonistas

En el caso de la primera, la alumna vuelve a definir la manera de hablar de los protagonistas como “rápida”, lo que la convierte en la característica más persistente y en la causa del estrés y dificultades con que tiene que enfrentarse la alumna.

46.1: de todo↑ lo de siempre: seguir los diálogos: en inglés hablan más rápido y cuesta seguir el ritmo aunque al final hay que reconocerlo ya lo hacía mejor↓: también el vocabulario↓ mucho vocabulario nuevo: expresiones coloquiales: aunque es difícil verlo sin subtítulos: me cuesta mucho:

58.1: si: relajada: aunque había momentos como cuando Phil se pone a hablar y hace el gracioso | me: me bloqueo no soy tan rápida

Sin embargo, destaca que después de ver diez capítulos tiene más conocimiento sobre los acentos y maneras de hablar de los protagonistas. Es un conocimiento importante ya que a parte de facilitar la comprensión de los mismos protagonistas ella ha comenzado a relacionar con otros hablantes norteamericanos con los estilos de habla usados por los protagonistas:

73.1: ...mas que nada es la idea↓ o las expectativas↓ antes de comenzar ya sé como será: el tono y tipo de bromas o situaciones: ya conoces a los protagonistas y sus personalidades: maneras de hablar: por eso por ejemplo mientras que entiendo mejor esta serie en particular: si intento ver otras películas en inglés no es lo mismo:

77.1: aunque ya sé reconocer algunos acentos o maneras de hablar y pienso que este habla cómo Phil o esta es la manera de hablar de Claire

Una vez más menciona que unos protagonistas en particular le resultan más difíciles de entender por su manera de expresarse (58.1) que otros.

Compartir para aprender

Respecto a la segunda categoría relacionada con las actividades de la clase, reconoce que HABLAR sobre su experiencia en la clase con todos ha facilitado su proceso de aprendizaje. Otro aspecto importante aquí es que siempre al referirse a las actividades de la clase utiliza la primera persona plural, por lo tanto incluyendo a la investigadora y otras alumnas en su experiencia.

36.1: uff: no me acuerdo así: a ver: algunas palabras como creepy o fire, to fire no me acuerdo ahora: hay muchas: todo lo que hemos hablado en la clase:

95.1: y hay que hacer ejercicios o hablar con alguien: no simplemente verlas: como hicimos nosotros en la clase

97.1: Si ¡ mucho↓ y aparte te obligan a escuchar mejor cuando ves el capítulo: porque sabes que después vamos a hablar sobre ello en la clase

Otra indicación de que relaciona el aprendizaje exitoso con el compartir de la experiencia se expresa en la siguiente reflexión sobre la necesidad de practicar, compartir el habla:

95.1: y hay que hacer ejercicios o hablar con alguien: no simplemente verlas: como hicimos nosotros en la clase

VOCABULARIO

En el discurso de la estudiante 1 esta palabra clave se relaciona principalmente con el vocabulario aprendido durante la actividad de ver las series televisivas en VO. A lo largo de la entrevista en su contexto aparecen las siguientes palabras: “coloquial”, “phrasal verbs”, “tacos”, “conversación”, “corto”

Los tacos y el lenguaje “incorrecto”

La alumna demuestra una opinión rotunda sobre el registro de la lengua usada en las series televisivas. Según ella es un lenguaje altamente coloquial con el abundante uso de las expresiones vulgares por lo tanto recomendable tan sólo a los alumnos que quieren mejorar sus competencias en torno a la conversación informal:

91.1: creo que sí↓ pero depende de la persona↑ de la serie↑ y del tipo de la lengua que quieres aprender↓ el lenguaje de las películas es muy informal y si quieres aprender vocabulario para la conversación es muy bueno usar las series pero si necesitas aprender a redactar cartas o emails de trabajo: entonces no tanto: creo yo:

Tal y como ya hemos mencionado antes explica su preocupación sobre alta frecuencia del uso de tacos y desde su perspectiva socio-cultural no lo reconoce como algo normal o “correcto”:

87.1: no siempre ha sido así pero las ultimas películas como de los últimos veinte años o tal↑ hay muchísimas palabrotas↓ antes en la tele no se decía nada del estilo↓ todo fue muy correcto...↓

Sin embargo, ella misma no tiene problemas para pronunciar las palabras y expresiones vulgares en inglés también dentro del marco de la presente entrevista:

83.1: si: los usan mucho y repiten lo mismo: como crap o shit o damn

De hecho, era esta alumna la que al ver un capítulo nuevo en casa presentaba una lista de las desconocidas palabras vulgares y expresiones en la clase. Su fascinación con descubrir un vocabulario desconocido que no se encuentra en los libros del texto coexiste con su opinión sobre su inoportunidad.

Frases hechas, phrasal verbs y palabras coloquiales

Generalizando los beneficios de la actividad realizada destaca que lo que ha aprendido más es el vocabulario, precisamente: frases hechas, phrasal verbs y palabras coloquiales.

26.1: más↑ ehm: un poco de todo: tampoco tanto: quizás las frases hechas↓: como phrasal verbs o algunas palabras coloquiales:

34.1: los de la lengua ya te lo he dicho: los phrasal verbs y las palabras coloquiales::

36.1: uff: no me acuerdo así: a ver: algunas palabras como creepy o fire, to fire no me acuerdo ahora: hay muchas: todo lo que hemos hablado en la clase:

Para ilustrar su opinión utiliza una de las palabras que ya había mencionado en la entrevista dos: “creepy”.

Al igual que en la entrevista anterior destaca que algunas frases “se pegan”:

81.1: ehm: también: sobre todo algo corto como estas frases que se te pegan: oh! dear o what the hell

Son las frases cortas que abundan en el discurso coloquial y por lo tanto la alumna siente que se asimilan más fácilmente.

LENGUA

En la presente entrevista al igual que en las anteriores la palabra que está más utilizada para transmitir el concepto LENGUA es INGLÉS. A lo largo de la entrevista LENGUA aparece en los siguientes contextos: “materna”, “informal”; mientras que INGLÉS tiene los siguientes contextos: “televisión”, “película”, “serie”, “hablar”

“Sé que inglés no es mi lengua nativa y hay que trabajar”

En torno a la LENGUA la alumna demuestra su conciencia de que inglés no es su lengua nativa por lo tanto debe dedicar más tiempo y esfuerzo para el desarrollo de las actividades en este idioma sin que afecten su estado de ánimo:

69.1: pero tampoco lo espero ahora: sé que inglés no es mi lengua nativa y hay que trabajar: tengo que hacer un esfuerzo: prestar más atención: concentrarme:: usar estrategias para entender mejor la película o la serie

Demuestra un grado más elevado de control sobre su estado emocional.

Conciencia sobre la variedad de registros

Identifica el registro del lenguaje usado en las series televisivas como informal y destaca sus características básicas: frases cortas, coloquiales, frases hechas, phrasal verbs, expresiones vulgares que se articulan con una velocidad elevada:

*34.1: los de la lengua ya te lo he dicho: los phrasal verbs y las palabras coloquiales::
36.1: uff: no me acuerdo así: a ver: algunas palabras como creepy o fire, to fire no me acuerdo ahora: hay muchas: todo lo que hemos hablado en la clase:*

46.1: *en inglés hablan más rápido y cuesta seguir el ritmo aunque al final hay que reconocerlo ya lo hacía mejor*↓:

46.4: *también el vocabulario*↓ *mucho vocabulario nuevo: expresiones coloquiales: aunque es difícil verlo sin subtítulos: me cuesta mucho:*

81.1: *ehm: también: sobre todo algo corto como estas frases que se te pegan: oh! dear o what the hell*

83.1: *si: los usan mucho y repiten lo mismo: como crap o shit o damn*

87.1: *no siempre ha sido así pero las últimas películas como de los últimos veinte años o tal*↑ *hay muchísimas palabrotas*↓ *antes en la tele no se decía nada del estilo*↓ *todo fue muy correcto...*↓

93.1: *si: porque el contenido es informal y la lengua es informal: y para aprender algo hace falta ver muchas series sin parar*↓ *es importante seguir incluso cuando no entiendes nada: al principio*↓

Según ella, es este el tipo de lenguaje que se aprende a través del uso de las series televisivas en VO, lo opone al tipo de vocabulario aprendido en la clase.

ENTENDER

La palabra ENTENDER en la presente entrevista aparece en los siguientes contextos: “mejor”, “relajada”, “comprensión general”, “bloquearse”, “otras películas en inglés”, “seguir”.

“De algún modo siento que entiendo mejor”

En comparación con la última entrevista la frecuencia de esta palabra clave ha disminuido tres veces. Esto puede ser debido a que la alumna ya no intenta entender todo el discurso exactamente “palabra por palabra” y a nivel emocional no le afecta tanto el hecho de no poder hacerlo.

12.2: *al final no se si hemos aprendido mucho pero de algún modo siento: siento que lo entiendo mejor: no me estreso tanto:*

20.1: *si: más segura | más relajada*↓ *creo que entiendo más cosas*

20.2: *también lo que he aprendido más es a ignorar o a no parar y bloquearse con algo que no se entiende al principio*↓

30.1: *pero más que todo es entender: desarrollar la la capacidad de: de: la comprensión general:*

93.1: *si: porque el contenido es informal y la lengua es informal: y para aprender algo hace falta ver muchas series sin parar*↓ *es importante seguir incluso cuando no entiendes nada: al principio*↓

Parece que su estado emocional está mas relacionado con su capacidad de la comprensión literal que por el hecho de entender mejor. Escoge una forma bastante ambigua “creo que” para decir que entiende mejor las cosas y no menos ambigua forma de decir “no sé si hemos aprendido mucho”, “de algún modo siento que entiendo mejor”. En sus enunciados es poco asertiva y poco directa. Puede ser la indicación de que realmente cree que no ha aprendido mucho y que no entiende suficientes cosas, según su criterio. Parece que sus expectativas eran más altas.

Estrategias

Comparta y recomienda a los demás las estrategias que son buenas para usar, como “no parar y no bloquearse” (20.2), crear “expectativas” (73.1), “seguir incluso cuando no entiendes nada” (93.3).

Demuestra la conciencia de que mientras ha aprendido a comprender mejor a los personajes de la presente serie, basándose en buena gestión del conocimiento previo :

73.1: mas que nada es la idea↓ o las expectativas↓ antes de comenzar ya sé como será: el tono y tipo de bromas o situaciones: ya conoces a los protagonistas y sus personalidades: maneras de hablar: por eso por ejemplo mientras que entiendo mejor esta serie en particular: si intento ver otras películas en inglés no es lo mismo:

por esta misma razón otras películas o series en VO siguen siendo difíciles de entender, lo que también reconoce explícitamente:

75.1: si: ya sea porque se tratan de otros temas: o sean de otro estilo o la gente habla diferente

Estado emocional

Respecto al estado emocional, la relación se ha cambiado y la alumna posiciona mejor nivel de comprensión como la causa de buen estado de animo “relajada”(5 ocurrencias), “segura” (3 ocurrencias), “no estresada”. Aquí cabe mencionar el hecho que otra vez menciona “no me

estreso tanto” lo que implica que antes sí que “se estresaba” y el “tanto” implica que ahora la actividad aún le provoca algo de estrés.

CARACTERISTICAS GENERALES DEL DISCURSO DE LA ESTUDIANTE 1

El discurso de la Estudiante 1 durante la última entrevista es rico en explicaciones, ejemplos y juicios (por ejemplo: 30.1, 30.3, 46.1, 50.1, 62.1, 85.1, 87.1 etc.). Argumenta sus reflexiones, tan sólo la palabra “porque” es usada en nueve ocasiones, además, a tratar de la última entrevista, también a nivel textual se ha observado su tendencia de generalizar su experiencia: utiliza la palabra “siempre” en seis ocasiones y la palabra “en general” también en seis ocasiones. Su discurso es expresivo.

En esta entrevista se percibe claramente su organización de las experiencias, creencias y sensaciones según un eje temporal (“antes (de realizar la tarea de ver las series televisivas en VO)/al principio” contra “ahora”).

Generalmente es bastante directa y transparente salvo en algunas ocasiones, antes mencionadas, cuando se trata de resumir el resultado por lo que manifiesta el hecho de que el resultado final no ha alcanzado sus expectativas.

Resumiendo los puntos más importantes del análisis podemos definir las siguientes creencias expresadas por la Estudiante 1 durante su tercera entrevista:

- Ver series televisivas en inglés es una tarea, actividad o ejercicio para los alumnos de LE y no una actividad lúdica;

- Aprender un idioma extranjero a través de las series televisivas en versión original es posible sólo con el uso de unas estrategias de aprendizaje, incluyendo el repaso y el análisis de los contenidos;

- Las principales estrategias de aprendizaje que facilitan el desarrollo de la comprensión de las series televisivas en VO son:

- o Usar los subtítulos para mejorar la comprensión;
- o Volver a ver las partes de capítulo que no se entendieron bien;
- o No intentar de comprender todo sino buscar la comprensión general;
- o Relacionar los modelos del habla de los protagonistas con los de otros hablantes nativos;

- o Practicar el vocabulario aprendido;
- o Seguir incluso cuando “no se entiende nada”;
- o Crear expectativas;
- o Controlar las emociones (“no bloquearse”);

- El lenguaje de las series televisivas es altamente informal y contiene un número elevado de las palabras y expresiones vulgares;

- El uso del lenguaje soez en abundancia en la televisión se percibe negativamente;
- El uso de series televisivas en VO para el aprendizaje del inglés beneficia sobre todo la ampliación del vocabulario, reconocimiento y adquisición del registro informal;

- No es imprescindible entender todo el discurso literalmente, en algunos casos la comprensión general es suficiente;

- A base de la información visual, conocimiento previo y enlaces contextuales el mensaje puede ser adivinado incluso si no se entienden las palabras exactas;

- Los factores que dificultan la comprensión son de carácter fonológico (velocidad del habla, acento etc.) y léxico (vocabulario que no se menciona en los libros de texto);

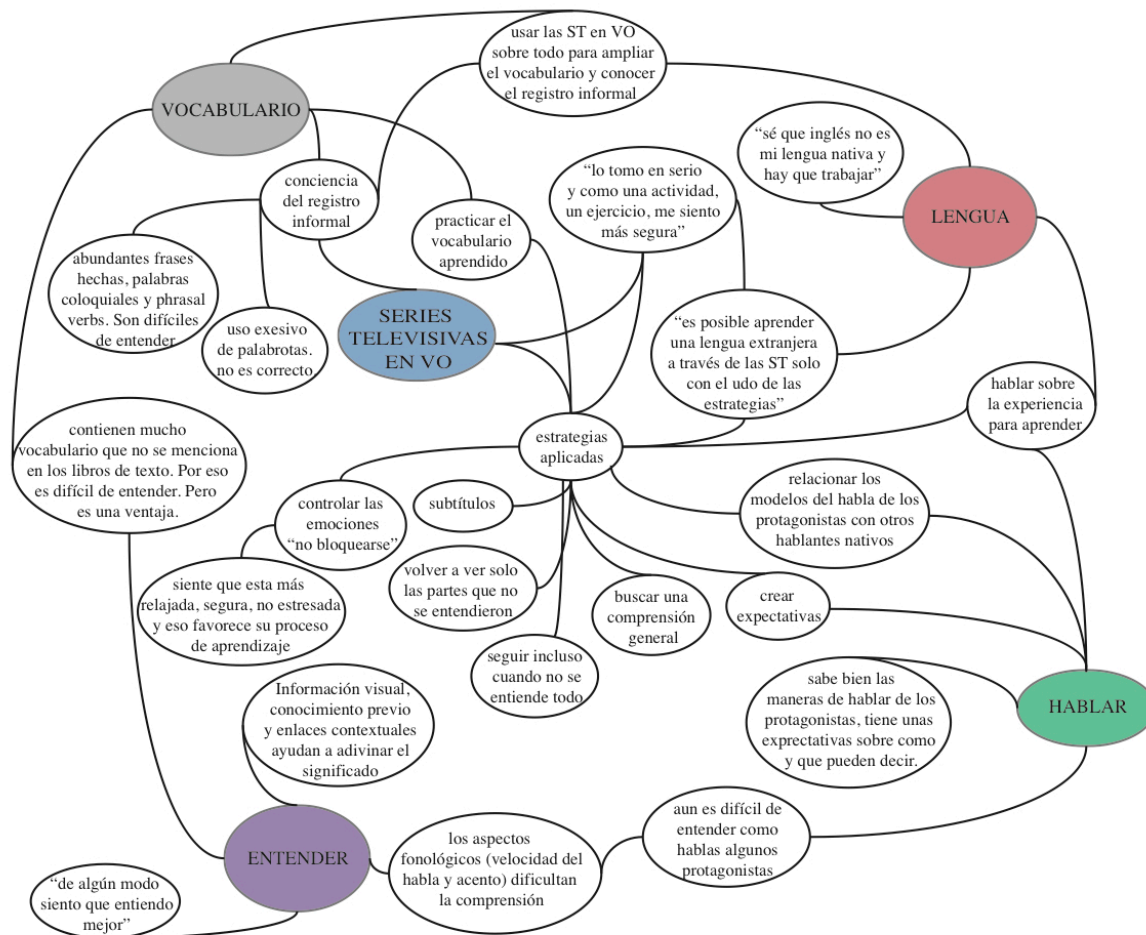
- Mientras que las actividades realizadas han mejorado la comprensión de la presente serie televisiva, otras películas y videos en inglés siguen suponiendo una dificultad lo que indica su uso de conocimiento previo y del contexto para la construcción del significado.

En la siguiente página se encuentra el mapa conceptual de la entrevista. El discurso se desarrolla en relación con el presente y el uso de las estrategias del aprendizaje surge como el concepto central y mas desarrollado: define varias maneras de mejorar la comprensión y alcanzar un mejor resultado de aprendizaje. La alumna admite que “el inglés no es su lengua nativa” y por lo tanto tiene que “trabajar”, que en su caso se traduce en la aplicación de las estrategias. Refuerza la idea de que el canal visual proporciona una parte de información importante para la comprensión.

Crece aun más la conciencia sobre el registro informal en el ingles y sus características por lo tanto el conocimiento del registro informal junto con el vocabulario se perciben como las ventajas principales del uso de las series televisivas en versión original.

Conceptualiza la tarea de ver las series en versión original como una tarea didáctica y sigue definiéndola como “difícil” sin embargo “interesante”. Tiene la sensación de tener “más seguridad” a la hora de cumplirla y “de algún modo siente que entiende mejor”.

AHORA, REALIDAD



ESTUDIANTE 1, ENTREVISTA 3

Mapa conceptual 3 Estudiante 1, Entrevista 3

Entrevista 1 Estudiante 2

El texto completo de la transcripción se encuentra en ANEXOS 1, p. 403

Al analizar la transcripción con ayuda de Simple Concordance Program se han definido las palabras que tienen más ocurrencias en el discurso de Estudiante 2 y tienen relevancia con el tema del presente estudio, son estas las palabras que se asignan como las palabras clave, son las siguientes: LENGUA (19), SERIES TELEVISIVAS (17) ENTENDER (11) y HABLAR (11) palabras sinónimas a los conceptos que representan.

LENGUA

La palabra LENGUA fue determinada palabra clave por el concepto que representa aunque la para que tiene más ocurrencias es INGLÉS (16). La palabra inglés es más usada por la estudiante 2 para precisar e indica que lo explicado refiere a la lengua inglesa y no necesariamente verdad para otras lenguas extranjeras.

En la presente entrevista la palabra clave aparece en el contexto de las siguientes palabras y frases: “hablar”, “trabajo”, “redactar”, “subtítulos”, “nativa”, “mi inglés”

Tengo que hablar inglés

La alumna representa la lengua inglesa como una herramienta necesaria para comunicación a nivel tanto profesional como personal: lo justifica con el hecho de que lo requieren las empresas en general, la empresa donde trabaja ella y además tiene amigos de habla inglesa:

4.2: hoy en día uno debe hablar inglés: porque todas las empresas van expandiendo y estarán girando hacia el mercado internacional: sobre todo con la crisis: en todos los sitios: vayas donde vayas piden inglés

6.3: tengo que hablar inglés::

18.1: hablamos en inglés casi siempre (en despacho)

22.3: hay amigos o parejas de los amigos que vienen aquí y se quedan en mi casa o yo voy a visitarlos y hablan inglés:: durante estos días tengo un súper intensivo de inglés Eso me cansa muchísimo ((suspiros))

Razona la necesidad o incluso “deber” de saber hablar inglés a nivel profesional con un proceso de expansión e internalización en las empresas. Y en el caso del despacho donde trabaja ya tiene que hablar inglés. Utiliza los dos verbos modales para expresar la imposición e importancia de esta necesidad: “uno debe”, “yo tengo que”.

“A mi manera, en mi inglés”

Indica que en su trabajo ya tiene que interactuar en inglés y mientras que casi no menciona las dificultades relacionadas con la comprensión de otras personas que se expresan en inglés (30.1, 42.1), evalúa su propio nivel de expresión como no satisfactorio, siendo el nivel de la expresión oral más problemático.

10.1: el objetivo sería de saber ehm tener la capacidad de explicarme bien en todas las situaciones imaginables | con todos los matices | sin pensar mucho sin forzarme demasiado como en la lengua nativa

12.2: sé explicarme y puedo viajar también redacto en ingles

18.1: hablamos en inglés casi siempre (en despacho)

20.2: pero lo hago a mi manera | en mi inglés si así más lento con las palabras que conozco y sé que muchas veces estoy inventando:: me doy cuenta:: pero nadie me corrige así que vale

26.2: podría decir que me va bien lo de gramática: escribir ((suspiro)) está bienØ: porque tienes suficiente tiempo como para pensar que dices ahora | que dices después, cómo lo dices | sabes

30.1: si hablo como al trabajo hablo bien lentamente sé lo que voy a decir | muchas veces es lo mismo | lo he repetido tantas veces ya:: al final es muy fácil:: lo difícil es cuando te preguntan algo rápido o hacen un comentario

Crea una oposición entre la lengua inglesa escrita y oral. Es consciente de que tiene mejor dominio sobre la expresión escrita ya que dispone de un tiempo extra para poder pensar, analizar y escoger los mejores recursos y formas para expresar el mensaje. Y aunque tiene la capacidad de hablar y explicar conceptos en inglés, demuestra su insatisfacción con el nivel. Reconoce que

muchas veces “esta inventando” y habla en “su inglés”. El aprendizaje es aún más difícil debido al hecho de que “nadie la corrige” y ella misma tiene la tendencia de limitarse al uso de las frases y construcciones bien asimiladas. También se podría concluir que se siente sola en esta experiencia, sin que nadie le guíe.

Series televisivas en inglés

Respecto a las series televisivas en inglés reconoce que le cuesta entender bien lo que se dice pero demuestra una creencia aunque no parece muy convencida de que sea posible aprender un idioma a través del uso de las series televisivas en VO. Según ella es nada más que una “leyenda urbana” (38.1). También, en relación con las series televisivas en VO menciona que para apoyar la comprensión usa los subtítulos en su idioma y no en el inglés (48.1) ya que es más fácil y más rápido.

En relación a su estado emocional y motivación menciona que hablar en inglés durante un periodo largo le cansa.

Su objetivo general de aprendizaje resume como “poder expresarse bien” (10.1) oralmente, con eso indica una vez más que esta más interesada en el desarrollo del habla y no comprensión auditiva.

SERIES TELEVISIVAS

La palabra SERIES TELEVISIVAS se relaciona con las palabras VIDEO, PELÍCULA y TELEVISIÓN aún así sus significados en el habla de la estudiante 2 no siempre son sinónimos. La alumna distingue entre las series y películas, dando preferencia a las últimas (32.3) y utiliza la palabra VIDEO cuando se refiere a los dos conceptos como un concepto que engloba tanto las películas como las series televisivas.

La palabra clave aparece en los siguientes contextos: “versión original”, “subtítulos”; “aprender idioma”, “entender”, “cuesta”, “vocabulario”, “listening”.

“Debe de ser posible” poder aprender la LE viendo las series televisivas

Aunque reconoce explícitamente que las series televisivas en VO favorecen el proceso de aprendizaje de idioma, sobre todo ayudan a ampliar el vocabulario y mejorar la comprensión auditiva, por la manera como lo expresa no parece estar muy convencida.

36.1: No sé: a lo mejor sí debe de ser posible: al menos me gustaría que fuese así: sería genial ves series y aprendes! A lo mejor es así! no

La primera vez que lo menciona utiliza múltiples estructuras modales “debe de ser posible”, “Me gustaría que fuese así”; “sería genial”, “a lo mejor es así” transmitiendo de tal modo la completa falta de seguridad. Utiliza construcciones impersonales de presuposición y aunque dice que a ella personalmente “le gustaría que fuese así” con la forma indica su creencia de que no lo es. Mas adelante menciona “creo que tiene sentido” (38.4) evitando una vez más una expresión directa. El hecho de poder aprender un idioma extranjero a través del uso de series televisivas en VO lo define como una “leyenda urbana” (38.1). Concluye la entrevista con las palabras de que “los milagros no existen” (62.2) pero ella es optimista. De tal modo cuestionando una vez más la utilidad de las series televisivas para el aprendizaje de LE. Basándose en estas reflexiones podemos concluir que la alumna realmente no cree que fuese posible aprender un idioma a través de las series televisivas en VO.

Ver series televisivas en VO ahora y en el futuro, expectativas

Por otro lado menciona que le cuesta entender las series televisivas en VO (42.5) y le parecen “muy difíciles” (34.1) por eso utiliza los subtítulos en castellano (32.4, 48.1).

Sus expectativas son poder entender las películas en versión original sin necesidad de leer los subtítulos y consecuentemente mejorar su comprensión auditiva en general.

Explícitamente valora la utilidad de las series televisivas para el aprendizaje de LE como un seis – siete de diez (62.1).

ENTENDER

Durante el discurso ENTENDER, como palabra clave en una ocasión es substituida por COMPRENDER (14.6). En esta ocasión el significado se aproxima a “interpretar correctamente”. Por lo demás la palabra ENTENDER se ha aparecido en los siguientes contextos: “inglés”, “me entienden”, “películas/series televisivas/videos”, “rápido”, “subtítulos”

Entender y ser entendida

La estudiante utiliza la palabra clave para reflexionar sobre sus capacidades de comprensión y expresión.

Por un lado, demuestra la inseguridad respecto a su nivel de dominio: “me entienden: o al menos pretenden que me entienden ((risas))” (8.4). Vuelve a enfatizar el hecho de que habla “su ingles” (20.2)

y por otro lado expresa su objetivo como “por eso quiero.: mi objetivo es poder hablar bien que me entiendan bien y ser capaz de comprenderlo todo perfectamente” (14.5)

El hecho de que utiliza una construcción como “quiero” y lo define como su objetivo indica que la alumna cree que sea posible.

Es difícil comprender a lo hablantes nativos

Reconoce que a veces le resulta difícil de entender a los nativos, sobre todo durante una interacción debido a la velocidad del habla:

22.1: si me preguntan algo rápido a veces no lo entiendo sabes cuando se ponen a charlar sin parar y todo es tan rápido

Lo mismo sucede en el caso con los videos en versión original. Sin embargo, su opinión es que el video como tal debe de ser más fácil para comprender gracias al canal visual.

42.1: depende del video: Del contenido: Hay videos que se entienden mejor donde no hablan: por supuesto o hablan muy poco : y hay videos donde entiendes la primera frase y nada más:: Pero al principio el video debe de ser más fácil porque puedes ver:: puedes ver lo que esta pasando:: pero en general si que me cuestan:: lo pronuncian todo tan rápido o tan cerrado o no sé:: no conozco el vocabulario que utilizan::

Según ella, menos diálogos contiene el video, más fácil es para comprender. Aun así reconoce que algunos videos pueden ser difíciles de entender por la velocidad, particularidades de la articulación y falta de conocimiento del vocabulario.

El uso de subtítulos favorece la comprensión

Como una estrategia la estudiante utiliza los subtítulos en castellano y no en VO (46.1, 48.1) ya que la comprensión en este caso suele ser más rápida y fácil.

Define su objetivo como “poder entender las películas en versión original:: y verlas siempre en versión original sin tener que leer todo el tiempo...” (56.1). La última parte de la frase señala que actualmente la alumna utiliza los subtítulos bastante.

HABLAR

La palabra HABLAR aparece en nueve ocasiones y la palabra EXPLICARSE la substituye en dos ocasiones y CHARLAR en una. En los contextos de la palabra clave aparecen las siguientes palabras y frases: “inglés”, “sin parar”, “me cansa muchísimo”; “cuesta”, “lentamente”, “video”, “mejor”

Tengo que HABLAR inglés y seguir una conversación

La estudiante conceptualiza esta palabra en torno a ella misma y su experiencia de comunicación y aprendizaje del inglés. No dice “tengo que aprender inglés” dice “tengo que hablar inglés” (6.3), y como se nota del verbo modal es una obligación. Según ella, tiene muchas oportunidades para practicar el inglés (8.1, 18.1, 30.1) pero esta convencida de que habla inglés no suficientemente bien y necesita mejorar su manera de expresión oral (22.1, 28.1, 30.1). De momento describe de tal modo su manera de hablar en inglés:

30.1: Porque:: si hablo como al trabajo hablo bien lentamente sé lo que voy a decir l muchas veces es lo mismo l lo he repetido tantas veces ya:: al final es muy fácil:: lo difícil es cuando te preguntan algo rápido o hacen un comentario y: y: todos se ríen o hacen comentarios y tu simplemente sonríes “ha-ha-ha” por cortesía nada más vamos l como una tonta:: clarol si no entiendes nada que haces

En su definición de “hablar bien” lo primero que menciona es “lentamente” por lo tanto se puede concluir que una alta velocidad del habla sería una característica negativa en torno a “hablar”.

En este enunciado la alumna demuestra su preocupación con no poder seguir una conversación espontánea entonces no es sólo su capacidad de expresión oral lo que le preocupa es también poder mantener una conversación, lo que también menciona en otra ocasión:
28.1: Lo que cuesta siempre más es: es la parte de hablar: o: incluso escuchar o: más bien mantener la conversación eso

Por lo tanto cree que lo que le cuesta más es “mantener una conversación” que implica interacción y una reacción rápida.

Respecto a los videos en VO indica que los fáciles para comprender son aquellos en los que personajes no hablan mucho (42.1). El objetivo de su experiencia con las series televisivas en VO define en términos abstractos como “hablar mejor”.

Resumiendo las creencias definidas a base del análisis relacional de la entrevista número uno de la estudiante 2, son:

- Actualmente el inglés es una herramienta indispensable requerida para la comunicación tanto a nivel profesional como personal;
- Su propio nivel de expresión oral en inglés no es satisfactorio y debe ser mejorado;
- Hablar durante periodos largos en inglés es cansino;
- La velocidad de expresión oral de los hablantes nativos es muy alta;
- Lo que cuesta más es interactuar en inglés sobre todo cuando se trata de una conversación espontánea;
- Aprender un idioma extranjero a través del uso de series televisivas en VO es una leyenda urbana;
- A la hora de ver videos en versión original es mejor acompañarlos con subtítulos en español, ya que es más fácil y rápido;

- Los videos con menos diálogos se perciben y se entienden más fácilmente

Define sus expectativas generales como:

- Poder entender las películas en VO sin el uso de los subtítulos;
- Poder expresarse bien en inglés.

CARACTERISTICAS GENERALES DEL DISCURSO DE LA ESTUDIANTE 2

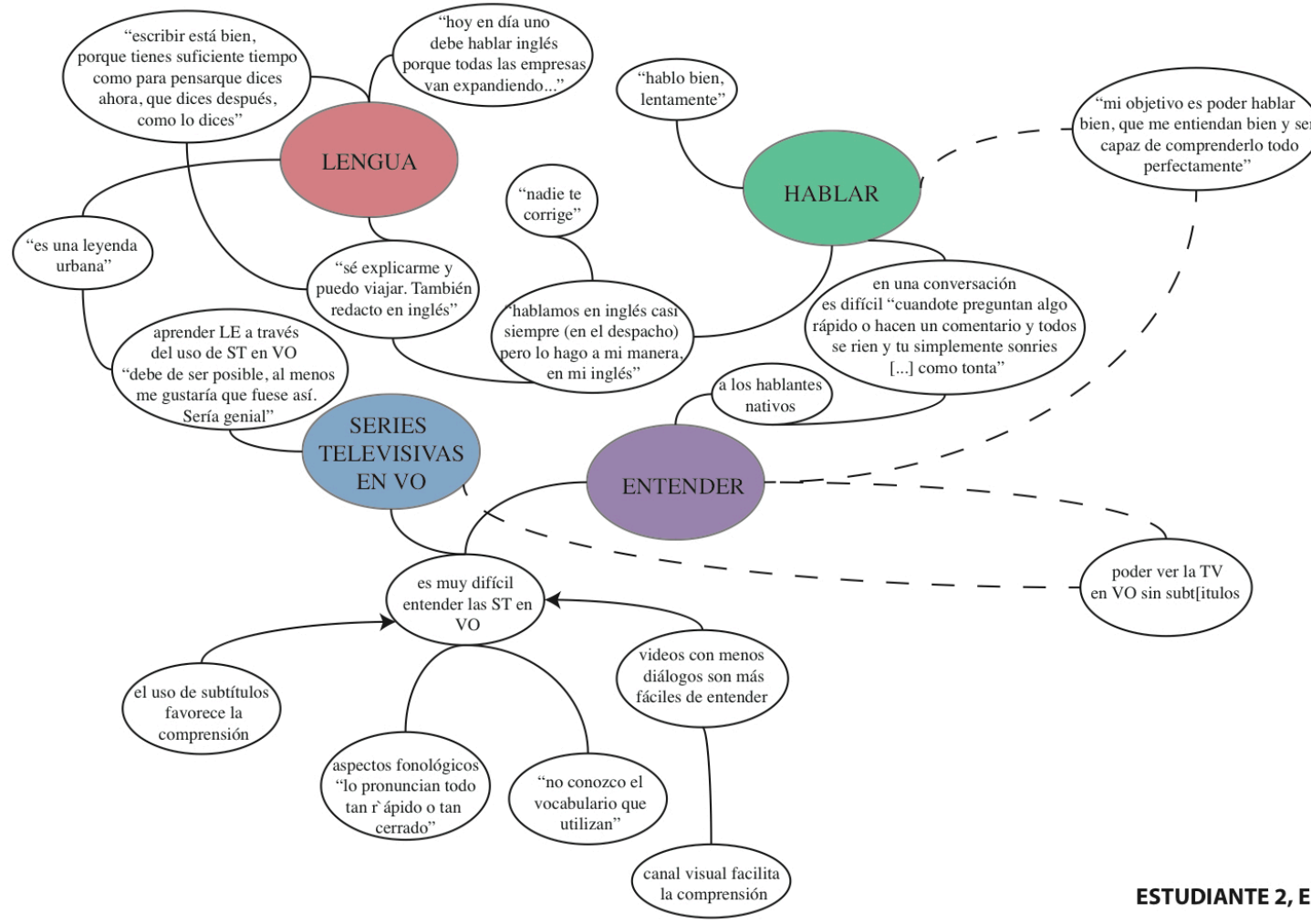
El discurso de la estudiante 2 es bastante directo y transparente, salvo en algunas ocasiones. Como hemos mencionado antes, respecto al tema de la utilidad de las series televisivas para el aprendizaje de LE es dónde demuestra más inseguridad y utiliza en abundancia los recursos modales de probabilidad junto con el condicional: “debe de ser”, “me gustaría”, “sería”

etc. Esta falta de franqueza puede representar la intención de no ofender a la investigadora con una opinión contradictoria. Quizás, tiene otras explicaciones.

Excluyendo este caso su discurso es muy directo (predomina el uso de la primera persona singular, justifica sus reflexiones) e interactivo. Tiene alto nivel de dominio sobre su discurso (lo estructura (primero, entonces, en estos casos), reformula para garantizar mejor comprensión) e involucra a la investigadora (utiliza gran número de frases como: “lo que te decía:” (10.1), “a lo mejor es así | no” (36.3), “es eso lo que vamos a hacer no” (38.5), 2 para aprender más vocabulario:: mejorar el listening no” (50.1).

En la siguiente página se encuentra el mapa conceptual de la entrevista. En el eje temporal establece la diferencia entre el ahora y sus expectativas en el futuro. Uno de los conceptos centrales es la distinción entre “expresar algo” en el inglés y “expresarse libremente”. Reconoce su capacidad de expresión como básica, esencial para la comunicación pero no suficiente para la comprensión de los videos en versión original o una conversación más rica y compleja con los hablantes nativos.

La idea de poder aprender un idioma extranjero a través de las series televisivas le parece improbable y la define como “una leyenda urbana”.



ESTUDIANTE 2, ENTREVISTA 1

Mapa conceptual 4 Estudiante 2, Entrevista 1

Entrevista 2 Estudiante 2

El texto completo de la transcripción se encuentra en ANEXOS 1, p. 408

Al analizar la transcripción con ayuda de Simple Concordance Program se han definido las palabras que tienen más ocurrencias en el discurso de Estudiante 2 y tienen relevancia con el tema del presente estudio, son estas las palabras que se asignan como las palabras clave, son las siguientes: SERIES TELEVISIVAS (25), ENTENDER (12), VOCABULARIO (9), HABLAR (8) y LENGUA (7) y palabras sinónimas a los conceptos que representan.

SERIES TELEVISIVAS

La palabra SERIES TELEVISIVAS en dos ocasiones es substituida por VIDEOS y en cuatro por PELÍCULA. En esta entrevista la alumna no distingue estrictamente entre estos conceptos aunque VIDEO sigue empleándose para referirse a la globalidad de los recursos audiovisuales.

La palabra clave aparece en el contexto de las siguientes frases y palabras: “gustar”, “interesante”, “seguir”, “relajarse”, “lengua”, “entender”, “coloquial”, “tomarlo en serio”.

Antes todo hemos de destacar que en el presente discurso se percibe un claro eje temporal con las alusiones a la situación de antes y ahora sobre todo en relación con la comprensión de las series televisivas y las estrategias empleadas (28.1, 30.6).

Disciplinada y metódica

En esta entrevista la alumna reconoce que el uso de series televisivas “es una buena manera para aprender idiomas” (72.1) pero tan sólo con unas condiciones cognitivas (disciplina, análisis, planificación) y afectivas (interés, empatía, motivación):

74.1: *pero esa: actividad: ver la serie para aprender: para eso necesitas mucha disciplina↓ hay que ser muy disciplinado para ser tan didáctico y analizarlo todo: creo que al final puede llegar a ser aburrido o: hay que buscar algo: alguna serie que te motive más:*

78.1: *depende de muchos factores↓: depende de la persona↑: el nivel que tenga↑: del interés que tenga por la serie↑: de cuanto metódico y aplicado es:*

82.3: *lo más importante es tomarlo en serio↓: como otros deberes y hay que ser metódico: a l y también hay que escoger la serie que a uno le guste ((risas)) que le anime más*

Estrategias

Resume varios factores o estrategias requeridos para el mejor aprendizaje como: adivinar por el contexto (14.2), seguir incluso cuando no todo se entiende (14.1), mucha disciplina (74.1), ser didáctico (74.2), tomarlo en serio (64.1, 82.3). Demuestra la conciencia sobre el hecho de que es necesario hacer un esfuerzo.

22.6: *hay mucho vocabulario pero hay que practicarlo porque no: no sirve para nada sólo ver los capítulos: así aprendemos solo tacos y palabrotas, porque estos sí que se pegan...*

Al mismo tiempo reconoce que puede ser difícil de usar las series como unos ejercicios fuera de la clase:

70.2: *pero no es algo normal o natural que te sale cuando vas a ver una peli: cuando vas a ver una película no traes ni el boli ni la libreta:*

Esta reflexión presupone una categorización de los videos: unos usados con el objetivo de aprender y otros más lúdicos.

Si cada uno escogiera la serie que quisiera, sería mejor

A través de su discurso la alumna deja entender que la serie escogida para la prueba no le gusta.

4.4: *yo: me: parece que sería mejor si cada uno de nosotros pudiera escoger una serie que le gustara más*

8.1: *no sé: pero me parece que si cada uno escogiera la serie que quisiera, sería mejor:*

10.1: *hay series más interesantes, al menos para mí como l “sexo en nueva york” o “anatomía de grey” algo que nos motivaría más: sabes*

28.1: *me ha costado* ↓ *al principio me ha costado acostumbrarme a la serie y los personajes: entender como hablan su estilo: como son: es como conocer a alguien nuevo: una nueva persona: no tienes ningunas expectativas o al contrario: tienes unas expectativas pero son: no son correctas: te sorprenden:*
82.3: *y también hay que escoger la serie que a uno le guste ((risas)) que le anime más*

Lo explica de una manera indirecta y general diciendo que “sería mejor si cada uno pudiera escoger una serie que el guste más”, usa subjuntivos y condicional que puede ser por el hecho de que no quiere reconocer directamente delante de la investigadora el hecho de que la serie escogida no le gusta.

La motivación y aburrimiento

En su discurso el eje emocional se relaciona con el concepto de “interesante” y “difícil” lo no interesante y difícil llega a ser aburrido (58.2, 74.3) mientras que las series interesantes motivan (10.2, 74.3).

Menciona que le ha costado al principio pero ahora “esta acostumbrada a la serie” (28.1) y eso le motiva más. Dice que “ahora no se preocupa tanto” lo que implica el hecho de haber estado preocupada antes.

Cunato más coloquial, más difícil de comprender

Insiste que la dificultad de una serie televisiva en VO depende del lenguaje empleado, más coloquial es, más difícil es la comprensión (20.1). Destaca la naturaleza altamente coloquial del discurso televisivo y piensa que los alumnos de LE desconocen este lenguaje por completo:
22.3: *es por eso que no entendemos las películas o series:: porque usan muchas expresiones coloquiales: de la calle: como en las canciones:: a mí me gustaría aprender más de eso: en esta serie aparte de los típicos “gonna”, “wonna” : creo que ya todos hemos aprendido: el “freak out” de Claire porque siempre está estresada o “freaking out”. expresiones como “you don’t want to know!” o “you don’t say”! hay mucho vocabulario pero hay que practicarlo porque no: no sirve para nada sólo ver los capítulos: así aprendemos solo tacos y palabrotas, porque estos sí que se pegan...*

La estudiante cree que el canal visual puede facilitar la comprensión general de los videos en VO ya que en algunos casos el contexto proporciona una información suficiente para comprender el significado general:

14.1: si-i: definitivamente: he aprendido:: he aprendido a: aparte del vocabulario y todo eso: que hay que relaja-arse y seguir la conversación: y si no entiendes algo: no hay que parar porque en una película por el contexto se puede adivinar todo:

42.1: los videos siempre son más fáciles de interpretar en general: para ver de que va la historia: lo que hacen: como se relacionan los personajes:: porque les ves: y también si no entiendes una palabra específica como: como: por ejemplo: como era↑ la pala↑ [...] si: a shovel: por ejemplo no hace falta ya que lo ves y sabes de que están hablando: o-o los “pepiñillos”:

De esta manera la estudiante ilustra su manera de utilizar la estrategia de adivinar y el apoyo que proporciona el discurso visual del video.

A pesar de su reflexión sobre la presente serie, insiste que “esta disfrutando la experiencia” y toma cada capítulo como “un pequeño desafío” (54.1). En todas sus reflexiones demuestra una actitud positiva.

Explícitamente valora la utilidad de las series televisivas para el aprendizaje de LE como un ocho o nueve sobre diez (80.1).

ENTENDER

La palabra ENTENDER durante la segunda entrevista aparece en los siguientes contextos: “película/serie”, “contexto”, “subtítulos”, “cansancio”, “aburrido”

En su discurso la alumna relaciona la palabra clave con las estrategias de aprendizaje, describe la relación entre el nivel de comprensión y el estado emocional y, como consecuencia, motivación. Además, marca sus objetivos y expectativas.

Estrategias

Respecto a las estrategias menciona las siguientes: adivinar por el contexto, controlar las emociones, volver a ver el capítulo, usar los subtítulos, traducir, tomar apuntes y repaso:

14.1: he aprendido a: aparte del vocabulario y todo eso: que hay que relaja-arse y seguir la conversación: y si no entiendes algo: no hay que parar porque en una película por el contexto se puede adivinar todo:

38.1: hacía: a ver: qué hacía↑ :: eso: lo volvía a verlo: a mi ritmo con pausas:: leyendo los subtítulos traduciendo los subtítulos: porque si no entendía es que no sabía la palabra o la expresión:: como esas expresiones coloquiales que ya te he dicho:

42.4: si no entiendes una palabra específica como: como: por ejemplo: como era↑ ehm: la pala↑

44.1: si: a shovel: por ejemplo no hace falta ya que lo veas y sabes de que están hablando: o-o los “pepiñillos”: e-e “peckles”↑

46.1: pickles: si estas palabras salieron en el listening jamás las adivinaría: o no sé: siempre depende del tema : del contexto: pero aquí es que es obvio:

80.1: generalmente hablando: supongo que podría darle un ocho o nueve con la condición de que todo se apunte y se repase: sólo mirar sin entender nada: igual también puede ayudar! es mejor que nada: pero allí no subiría más de dos o tres:

En este contexto parece que la estrategia de “seguir” aparece como la central, lo justifica del siguiente modo:

14.1: si-i: definitivamente: he aprendido:: he aprendido a: aparte del vocabulario y todo eso: que hay que relaja-arse y seguir la conversación: y si no entiendes algo: no hay que parar porque en una película por el contexto se puede adivinar todo: bueno: casi todo y si te paras para controlar, leer o traducir cada palabra no avanzas: es que pierdes el ritmo: el hilo de la historia y al final el interés:: te aburres o te agobias:

Eje emocional

Explícitamente reconoce que el hecho de no entender no le produce la sensación de frustración sino la del “cansancio” sin embargo al rastrear su discurso, es la palabra “aburrirse” que tiene mayor número de ocurrencias en relación con la palabra “no entender”. Incluso en la misma frase, dónde indica que la actividad la cansa, su manera de explicarlo indica que se trata más bien de aburrimiento:

60.1: no↓ agobio no: ni frustración↓ es más bien cansancio↓: a veces ya estoy cansada y no me entra: y sabes: que entonces habrá que ver otra vez y ya lo quieres acabar y es como pff: ya lo dejo y lo miro después: después cómo ya sabes: se me olvida ((risas))

Dice que cuando se da cuenta que hay que ver la serie otra vez “es como: pff: ya lo dejo”.

En relación con sus objetivos y expectativas indica que le gustaría poder ver las películas y series en VO sin sentir la necesidad de recurrir al uso de subtítulos.

50.1: es: entender: entenderlo todo y a todos: incluso aquellos que hablan super rápido o con acentos raros: entenderlo todo solo escuchando, sin leer los subtítulos:

52.1: al menos eso es mi objetivo ↓ entender todo o al menos no perder nada sin subtítulos: sólo escuchando:

Entender registros y acentos

La mayor dificultad de la comprensión se define a través de los factores léxicos (registro, slang) y fonológicos como velocidad del habla y la variedad de acentos (50.1.)

Quiere ser capaz de entender el habla natural no adaptada, con la velocidad correspondiente y los acentos variados que ella aún denomina “raros”. Probablemente porque no tienen mucha presencia en los libros de textos y las grabaciones que los acompañan, la misma alumna lo expresa:

20.1: muchas palabras coloquiales: expresiones coloquiales:: por eso me gusta ver las series: ves que la lengua que aprendemos y la que se habla en los Estados Unidos o Inglaterra son dos leguas completamente diferentes:

VOCABULARIO

En la presente entrevista la palabra VOCABULARIO aparece substituida por PALABRA/-S en cinco ocasiones, PALABROTAS (1), TACOS (1) y (E)SLANG (1).

EN su contexto se han observado las siguientes palabras y frases: “coloquial”, “aprender”, “entender”, “conversaciones”

Vocabulario coloquial

La alumna demuestra una actitud positiva hacia el aprendizaje del vocabulario y declara su intención de aprender más:

20.1: muchas palabras coloquiales: expresiones coloquiales:: por eso me gusta ver las series: ves que la lengua que aprendemos y la que se habla en los Estados Unidos o Inglaterra son dos leguas completamente diferentes:

sobre todo le atrae el slang:

22.1: no sabemos nada de eslang: y no es que no existe: por supuesto que existe y la gente lo usa en todas las conversaciones: es por eso que no entendemos las películas o series:: porque usan muchas expresiones coloquiales: de la calle: como en las canciones:: a mí me gustaría aprender más de eso: en esta serie aparte de los típicos “gonna”, “wonna” : creo que ya todos hemos aprendido: el “freak out” de Claire porque siempre está estresada o “freaking out”. expresiones como “you don’t want to know!” o “you don’t say”! hay mucho vocabulario pero hay que practicarlo porque no: no sirve para nada sólo ver los capítulos: así aprendemos solo tacos y palabrotas, porque estos sí que se pegan:

Destaca que como la alumna de LE desconoce muchas palabras y expresiones coloquiales que en realidad forman gran parte en las conversaciones e indica los ejemplos de expresiones que tienen alta frecuencia de ocurrencias en la serie. Son las frases cortas con carga emocional y formas gramaticales reducidas “gonna/wonna”.

La estudiante indica que su objetivo es aprender más el vocabulario coloquial lo justifica como el hecho de que este vocabulario se utiliza en las conversaciones, películas y canciones (22.1).

Estrategias

Como estrategias de aprendizaje reconoce que ha usado los subtítulos, traducción (38.1) y el adivinar por contexto (30.10, 42.1, 44.1, 46.1). Destaca la importancia de saber adivinar por el contexto y no traducir continuamente ya que puedes perder la línea general del discurso y por lo tanto llega a ser aburrido :

14.1: si-i: definitivamente: he aprendido:: he aprendido a: aparte del vocabulario y todo eso: que hay que relaja-arse y seguir la conversación: y si no entiendes algo: no hay que parar porque en una película por el contexto se puede adivinar todo: bueno: casi todo y si te paras para controlar, leer o traducir cada palabra no avanzas: es que pierdes el ritmo: el hilo de la historia y al final el interés:: te aburres o te agobias:

Otra cosa que especifica es la necesidad de practicar el vocabulario al aprenderlo, en el caso contrario lo único que se aprende son “los tacos y las palabrotas” (22.11), según ella los tacos y las palabrotas es lo que “se pega más”(22.12).

HABLAR

En la entrevista dos la palabra HABLAR aparece en los siguientes contextos: “inglés”, “diferente”, “coloquial”, “rápido”, “entender”, “acentos raros”

Conciencia sobre la diversidad de registros y acentos

En su discurso la alumna demuestra la conciencia sobre la diferencia de registros y distintas maneras o estilos de hablar. Se manifiesta en el siguiente enunciado:

30.1: como las bromas de Phil: que parece un señor muy respetable y serio pero sus bromas son muy tontas y lo ves por las caras que ponen sus hijos u otros familiares: o Manny: que es todo tan elegante: tan romántico y serio y habla como un señor: aunque es tan pequeñito: es parte de la gracia de la serie pero al principio cuesta: encima cuando es todo en inglés y hablan rápido: con todo el ruido de alrededor:: es difícil: pero después te acostumbras:: ahora no me preocupo tanto: cuando Phil se pone a hablar yo simplemente me desconecto o escucho a su voz y después si era importante vuelvo a verlo con más atención: y-y con los subtítulos:

También reconoce que la manera de hablar de los nativos se distingue de la manera de hablar que observan en la clase de LE (20.1).

Sin embargo, en varias ocasiones define la manera que hablar como “rápida”(30.8, 50.2) y en estos casos utiliza la estrategia de “escuchar a la melodía general del habla” y no entender palabra por palabra.

Información transmitida por el canal visual

Una vez más reconoce que es posible adivinar sobre que están hablando los personajes basándose en la información visual y el conocimiento del contexto (44.1, 46.1), muchas veces “es obvio” (46.3).

Los acentos desconocidos define como “raros” (50.2) aún así demuestra interés para aprenderlos.

LENGUA

En este discurso predomina el uso de la palabra LENGUA(6) y no INGLÉS (1) o IDIOMA (1), las palabras claves aparecen en relación con los siguientes conceptos: “películas/series”, “aprender”, “hablar”; “entender”, “difícil”, “nativos”.

“Dos lenguas completamente diferentes”

Desde el principio introduce una oposición entre la lengua inglesa que se aprende en la clase de LE y la que se habla por los nativos (20.1), los conceptualiza como “dos lenguas completamente diferentes” (20.3). Es por eso ve el potencial de las series televisivas y películas en VO para el aprendizaje de idioma porque contienen este tipo de discurso (22.1). Describe la lengua de las series como “muy: muy viva: muy actual y la que los nativos usan de verdad:” (72.2). Por lo tanto las series televisivas en VO representan un interés para ella, como alumna de LE, ya que demuestra la lengua que “los nativos usan de verdad”. Eso la lleva a recomendar el uso de las series televisivas y películas en VO para el aprendizaje de idiomas (82.1), siempre que vayan acompañadas de unos ejercicios y tareas de repaso (82.3).

Reconoce la naturaleza altamente coloquial del discurso (22.1) televisivo y aunque le parece fascinar el hecho de acercarse al idioma que “hablan los nativos de verdad”, explica las dificultades que tiene a la hora de entender el habla, debido a su velocidad y acentos:

30.6: es parte de la gracia de la serie pero al principio cuesta: encima cuando es todo en inglés y hablan rápido: con todo el ruido de alrededor:: es difícil: pero después te acostumbras:: no me estreso más: cuando Phil se pone a hablar yo simplemente desconecto o escucho a su voz y después si era importante vuelvo a mirarlo con más atención: y-y con los subtítulos:

Motivación

Demuestra una actitud muy positiva y motivación hacia el aprendizaje del idioma, sobre todo su registro más informal ya que es el que se utiliza en las conversaciones, películas y canciones (22.1)

Resumiendo las creencias definidas a base del análisis relacional de la entrevista número dos de la estudiante 2, son:

- Usar series televisivas en VO es una buena manera de aprender idiomas;
- Para que los alumnos estén motivados la serie debe gustarles;
- La lengua usada en las series televisivas en VO es altamente coloquial;
- La lengua usada en las series televisivas en VO es “muy viva y la que los nativos usan de verdad”;
- La lengua de la clase y la lengua real son “dos lenguas completamente diferentes”;
- El conocimiento del slang es importante ya que se usa con abundancia en las conversaciones informales espontáneas, películas y canciones;

- El vocabulario que mejor se asimila: expresiones cortas y palabras con carga afectiva y emotiva; tacos; maneras reducidas de pronunciar las construcciones gramaticales (gonna, wanna);
- La continua dificultad de comprensión provoca aburrimiento;
- Los aspectos más problemáticos de la comprensión de las series televisivas en VO son léxicos y fonológicos;
- El aprendizaje de idioma a través de las series televisivas en VO se condiciona por varios factores cognitivos (disciplina, análisis, planificación) y afectivos (interés, empatía, motivación);
- Para garantizar el aprendizaje es esencial usar las estrategias, por ejemplo:
 - o seguir viendo la serie incluso cuando no se entiende todo palabra por palabra;
 - o Adivinar por el contexto;
 - o Escuchar la melodía general del habla sin la intención de comprender cada palabra;
 - o Usar los subtítulos;
 - o Practicar el nuevo vocabulario;
- Los videos pueden proporcionar suficiente información visual como para adivinar el contenido sin entender los contenidos léxicos.

CARACTERISTICAS GENERALES DEL DISCURSO DE LA ESTUDIANTE 2

El discurso de la estudiante 2 en la segunda entrevista se caracteriza principalmente por su dinamismo, expresividad e interacción con la investigadora. Utiliza el lenguaje expresivo y constan más de nueve ocurrencias de ((risas)) durante la entrevista, lo que indica que su estado de animo es bastante relajado y tiene confianza con la investigadora. Usa la coletilla “sabes?” en

siete ocasiones y también hace uso de construcciones como “ya te lo quería decir antes” (4.3), “te he dicho que...” (54.2) o “como ya sabes...” (60.4).

Su discurso es bastante transparente y es sincera al aceptar algunos aspectos tanto positivos como negativos, por ejemplo “se me olvida” (60.4) o se puede observar su diálogo interno en algunas ocasiones “hacía: a ver: que hacía↑ eso...” (38.1) o “como era↑: la pala↑: ehm:” (42.4).

Justifica y ejemplifica sus creencias y es muy directa siempre usando la primera persona singular y el mínimo de verbos modales, salvo en el caso, como hemos señalado antes, cuando realmente no es lo que piensa o no quiere molestar a la investigadora diciendo que la serie escogida no le gusta. También cada vez que destaca los aspectos problemáticos escoge la primera persona plural para explicarlo: “nos motivaría más”, “no entendemos las películas o series”, “al menos lo que hemos visto hasta ahora”, implicando a otros alumnos y generalizando el problema de comprensión del inglés hablado y las series televisivas en VO.

En la siguiente página se encuentra el mapa conceptual de la entrevista. En el eje temporal la alumna relaciona la experiencia previa (pasado), que era estresante, con la de ahora (presente) y sus intenciones (futuro) de aprender el vocabulario coloquial.

El concepto más desarrollado en esta entrevista es la comprensión de las series televisivas en versión original. Demuestra la conciencia sobre la importancia de los aspectos socio-culturales para la interpretación del humor y distingue entre la lengua enseñada en la clase con la que se usa en las series televisivas, donde la última se percibe como la “viva” y “la que hablan de verdad”. En esta entrevista el concepto “entender” está más relacionado con el de “vocabulario” que de la “lengua” o “hablar” (como en la entrevista anterior).

La ventaja principal del uso de las series televisivas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras es definida como la adquisición del vocabulario.

La alumna destaca tanto el uso de las estrategias que relaciona con los subtítulos y el “adivinar por el contexto” como otras condiciones cognitivas (en esencia estrategias meta-cognitivas), como el análisis, disciplina y planificación.

Reconoce la importancia de la motivación y estrategias meta-cognitivas, sin embargo indica que continua falta de comprensión se traduce en el aburrimiento.



ESTUDIANTE 2, ENTREVISTA 2

Mapa conceptual 5 Estudiante 2, Entrevista 2

Entrevista 3 Estudiante 2

El texto completo de la transcripción se encuentra en ANEXOS 1, p. 413

Al analizar la transcripción con ayuda de Simple Concordance Program se han definido las palabras que tienen más ocurrencias en el discurso de Estudiante 2 y tienen relevancia con el tema del presente estudio, son estas las palabras que se asignan como las palabras clave, son las siguientes: VOCABULARIO (14), ENTENDER (10), SERIES TELEVISIVAS (8), APRENDER (7), LENGUA (6) y palabras sinónimas a los conceptos que representan.

VOCABULARIO

En la tercera entrevista la palabra VOCABULARIO aparece substituida por PALABRAS (3), EXPRESIONES (3), FRASES (3), PALABROTAS (1). En los contextos de la palabra clave aparecen las siguientes palabras y expresiones: “coloquial”, “aprender”, “entender”, “muy informal”, “apuntar”, “trabajar”.

Aprender el vocabulario

En esta entrevista la alumna cambia su enfoque desde aprender a “hablar el idioma” hacia aprender “el vocabulario” consiguientemente no habla del lenguaje o lengua de las series televisivas sino sobre el vocabulario de las series televisivas. Lo define como “coloquial” (18.3), “muy coloquial” (24.2), “muy informal” (26.3). También lo valora, destacando que el lenguaje de las series televisivas “es bueno” (24.2) para aprender el registro coloquial. Expresa la creencia que el vocabulario utilizado en las series es común para las conversaciones informales y de tal modo proporciona “un acercamiento” de los alumnos LE al registro informal:

18.1: hemos aprendido mucho vocabulario coloquial: muchas frases importantes que se utilizan en casi todas las conversaciones y charlas: hemos podido acercarnos al lenguaje coloquial que es muy vivo: de ahora: muy actual↓:

Entre los ejemplos precisos del léxico aprendido o más fácilmente percibido de las series televisivas menciona “los fillers” (32.1) como “like, kind of”, vocabulario emocionalmente cargado que se usa para reaccionar a un enunciado como “you don’t say!”, “seriously!”. Reconoce que también se aprenden el vocabulario vulgar:

26.1: pero todo lo que hemos aprendido↑ o la mayoría de lo que aprendimos↑: lo que pega más son : aparte de palabrotas ((risas)) son palabras coloquiales muy informales↓:

Una vez más utiliza la palabra “se pega” para referirse a la adquisición automática de las palabras coloquiales y tacos.

Cambios causados por la experiencia

Ella misma hace reflexión sobre su rendimiento y le parece que su vocabulario activo también se ha cambiado y ahora tiene la tendencia de usar las palabras con más connotaciones emocionales como “cute” en vez de “nice” (20.2) o “awesome” en vez de “fantastic” (20.3), las segundas opciones caracterizan el discurso de hispanohablantes en inglés.

Reconoce que los alumnos de LE tienen poco conocimiento de las frases hechas y otro vocabulario coloquial (40.2).

Estrategias

Resume las estrategias esenciales para el aprendizaje del vocabulario a lo que se refiere como “trabajar con el vocabulario” (46.2) son apuntar el vocabulario desconocido y buscarlo después de ver la serie.

44.1: e-e: qué hacía↑lo buscaba↓: en el internet: en el wordreference lo que podía significar: apuntaba las frases y expresiones que no sabía y después las buscaba:

46.1: hm: sí también↓: pero no tanto: no tanto como al principio: es que más o menos se entiende todo pero si quieres trabajar con el vocabulario: buscar cosas interesantes: hace falta ver más si no: sigues y ya esta ((risas))

En su opinión ver series de un modo pasivo no es suficiente para adquirir nuevo léxico, hace falta aplicar unas estrategias cognitivas. Al mismo tiempo ella misma reconoce que es perezosa y a lo mejor no siempre usa las estrategias:

64.1: soy muy: perezosa: si hubiera estudiado más seguramente ya habría avanzado mucho más pero es que no tengo tiempo: así que lo miro rápido y lo que noto desde la primera vez noto, lo demás:: o nos lo dices en la clase o alguien de las compañeras lo menciona:: o nada: ya

Sin embargo reconoce que ahora es más atenta, aplicada y metódica:

54.1: se puede hacer de todas las maneras: estrategias que nos explicaste de la planificación y observación: lo de ser atenta y apuntarlo to-odo: ahora nos fijamos en todos los detalles o cosas interesa-antes: las que me parecen interesantes a mí↓:: soy mucho más aplicada y metódica ahora: analizo todo lo que dicen...

ENTENDER

En la presente entrevista la palabra clave ENTENDER aparece substituida por COMPRENDER en una ocasión y está rodeada por los siguientes contextos: “se ha mejorado”, “como lo pronuncian”, “todo”, “vocabulario”, “acostumbrada”.

En esta entrevista la alumna defiende la importancia de la comprensión general y señala que la comprensión de los detalles es provechosa para la adquisición del vocabulario pero no es absolutamente necesaria para entender el sentido general del texto audiovisual (46.2).

Eje temporal

En el eje temporal destaca que ahora “mas o menos se entiende todo” (46.1) lo que le conduce a no usar algunas estrategias y técnicas de aprendizaje, como por ejemplo ya no vuelve a ver el capítulo varias veces. Sin embargo, al principio de la entrevista deja entendido el hecho de que no ha alcanzado sus expectativas y la comprensión sigue siendo un problema:

38.1: sigue siendo la comprensión↓: ha mejorado pero como te he dicho no hasta los niveles deseados↓: y veo muy problemático: lo de entender diferentes acentos pero creo que parte de problema son las expresiones:

Por lo tanto, aunque insiste que entiende todo no puede ser la verdad.

Respecto a los aspectos más problemáticos, su enfoque se ha cambiado de aspectos fonológicos (articulación, acentos) hacia los aspectos léxicos (frases hechas, palabras y expresiones coloquiales) (38.1, 40.3).

Estrategias

Aparte de las estrategias cognitivas para el aprendizaje del vocabulario, reconoce la importancia de las emotivas:

48.1: últimamente ha ido todo bien↑: me he calmado porque ya sabía que no se trataba de entenderlo todo entonces ya lo disfruté más...

52.1: ahora todo parece más claro porque estoy más acostumbrada y porque sabemos como hacerlo...

Relaciona la mejor comprensión con su estado de ánimo más relajado, con el conocimiento previo lo que se transforma en la motivación y, como consecuencia, facilidad de comprensión.

SERIES TELEVISIVAS

En la presente entrevista esta palabra clave se substituye por PELÍCULA/-S sólo en dos ocasiones y tiene el significado semejante sin embargo, más amplio. En su contexto aparecen las siguientes palabras: “experiencia”, “comunidad”, “sin subtítulos”; “aprender”, “vocabulario”.

En esta entrevista la alumna categoriza la palabra clave desde el punto de vista de una actividad didáctica, una experiencia de aprendizaje y las maneras de mejorarla.

Valoración de la experiencia

Valora su propia experiencia como “muy enriquecedora”, “muy interesante”, “muy especial” (4.1). Demuestra certeza acerca de la efectividad de las series televisivas en VO:

68.1: absolutamente↓ es un modo más fácil y entretenido de aprender un idioma↓: lo único es que el resultado depende de cada uno: si uno se empeña más pues mejor será el resultado::

La tarea de ver las series televisivas

Reconoce la importancia de actividades y ejercicios de refuerzo y análisis porque “te obligan a fijarse en las cosas que en otro momento podrían haber pasado totalmente desapercibidas” (56.3)

En su opinión la parte esencial de éxito en el proceso de aprendizaje a través de las series televisivas en VO es “compartir la experiencia” y crear “una comunidad pequeña” (6.4) como la de lectores (6.6) para analizar los contenidos, apoyar uno a otro y practicar lo aprendido.

Actitud positiva

Reconoce que aún tiene dificultades a la hora de entender las series en VO cuando las ve sin subtítulos. Aún así demuestra un actitud positiva y está motivada para seguir:

14.1: para poder ya ver las películas sin subtítulos: pero supongo que poco a poco↓: ya llegará↓: llegará el día cuando podré hacerlo sin estresarme o esforzarme demasiado:

16.1: voy a seguir↓: claro↓:

El mismo enunciado implica que anteriormente la alumna sí que tenía algo de estrés y tuvo que hacer un esfuerzo al ver las series televisivas en VO, lo que no quedaba reconocido en las entrevistas anteriores. Destaca una vez más que ya esta “acostumbrada” (50.1) a ver las series en VO y por lo tanto la actividad no le parece muy difícil.

Todo su discurso relacionado con las series televisivas en VO y su aplicación en el proceso de aprendizaje está lleno de entusiasmo y destaca por su tono muy positivo.

Explícitamente valora la utilidad de las series televisivas para el aprendizaje de LE como un siete – ocho de diez (62.1).

APRENDER

En la presente entrevista una de las palabras que tiene numerosas ocurrencias es APRENDER. Puede ser debido a que la alumna conceptualiza las series televisivas en VO y la actividad desempeñada como una actividad educativa, parte del proceso de aprendizaje. Las relaciona con el aprendizaje más que con el ocio.

La palabra clave aparece en los siguientes contextos: “idioma”, “coloquial”, “televisión”, “actividades”.

Pequeña comunidad

La alumna conceptualiza la actividad de ver las series televisivas en VO como un proceso educativo. Indica las estrategias para aprender mejor (56.1) y como una de las variables claves define el trabajo en la “comunidad pequeña” (6.4), donde el conocimiento se analiza, se comparte y los alumnos pueden ayudar uno al otro.

6.1: por las cosas que hemos hecho: como las hemos hecho↑ y el hecho de que podíamos comentarlo todo en clase↓: contigo: tuvimos algo que compartir y ayudarnos entre nosotrasæ: creo hemos podido aprender y mejorar gracias a esta comunidad pequeñaæ:: sabes como si fuera un grupo de lectores que se reúnen para hablar sobre los librosæ ero en este caso espectadores

8.1: si ↓ nos ha unido mucho y nos ha hecho más conscientes de los distintos aspectos del inglés: los aspectos fonéticos↑ gramaticales↑ vocabulario: los acentos ::

Aunque no lo justifica ni da ningún ejemplo al respecto durante toda la entrevista y enfoca principalmente los aspectos de vocabulario.

Estrategias

También reconoce la importancia del uso de las estrategias de aprendizaje y valora su propio rendimiento en relación con ello:

54.1: se puede hacer de todas las maneras: estrategias que nos explicaste de la planificación y observación: lo de ser atenta y apuntarlo to-odo: ahora me nos fijamos en todos los detalles o cosas interesa-antes: las que me parecen interesantes a mí↓.: soy mucho más aplicada y metódica ahora: analizo todo lo que dicen...

La manera de aprender a través del uso de las series televisivas en VO le parece “fácil y entretenida” (68.1).

Vocabulario coloquial

Sin embargo, en varias ocasiones indica que el aspecto que se ha desarrollado más gracias al uso de las series televisivas en VO es el vocabulario, precisamente el vocabulario coloquial (18.1, 24.2, 26.2).

LENGUA

La palabra clave LENGUA no tiene muchas ocurrencias en la presente entrevista sin embargo optamos por incluirla en nuestro análisis ya que nos parece una de las palabras definitivas para este estudio.

La palabra clave se menciona en los siguientes contextos: “coloquial”, “aprender”, “aspectos”.

Adquisición del vocabulario

En esta entrevista predominan las reflexiones de la alumna sobre el aprendizaje del vocabulario y no la lengua en general, de tal modo se manifiesta la importancia que la alumna le

da al conocimiento y adquisición del vocabulario. Podemos suponer que para ella el dominio de idioma está muy relacionado con el dominio del vocabulario.

“Muy viva, muy actual”

Durante la entrevista la alumna caracteriza el lenguaje o vocabulario representado en las series televisivas como altamente coloquial e informal (18.1, 24.2, 26.2) y lo define como “muy vivo: muy actual” (18.3). En la opinión de la alumna “hemos podido acercarnos al lenguaje coloquial”, lo que implica su consciencia sobre el hecho de haber dominado el lenguaje coloquial y sólo “haberse acercado”, indicando que el proceso de aprendizaje no se ha terminado.

Reconoce que la actividad realizada ha ayudado a los alumnos cobrar la consciencia de los distintos aspectos del inglés como “fonéticos, gramaticales, vocabulario, los acentos” (8.2) y en general, aprender el idioma con el uso de las series televisivas, en su opinión, es “fácil y entretenido” (68.1).

Resumiendo las creencias definidas a base del análisis relacional de la entrevista número tres de la estudiante 2, son:

- Aprendizaje de un idioma extranjero se trata sobre todo de aprender el vocabulario;
- El lenguaje de las series televisivas es altamente coloquial, es “muy vivo y actual” y eso es bueno para el aprendizaje de distintos registros;
- Gracias a esta experiencia los alumnos han podido acercarse a la lengua coloquial;
- Usar series televisivas en VO en el proceso de aprendizaje es una forma fácil y entretenida de aprender un idioma;
- Es aconsejable crear una pequeña comunidad para poder compartir el proceso de aprendizaje;

- Para facilitar y optimizar el proceso de adquisición de vocabulario es esencial usar las estrategias cognitivas y afectivas:

- o Aprendizaje compartido;
- o Comprensión general;
- o Seguir si se entiende el sentido general;
- o Fijarse en los aspectos y vocabulario interesante, no común;
- o Tomar apuntes;
- o Analizar la experiencia;
- o No bloquearse al no lograr la comprensión completa;

- Incluso en el caso que de no usar las estrategias de aprendizaje, con tiempo el vocabulario coloquial y tacos se asimilan;

- El vocabulario que se asimila mejor son las palabras y expresiones con carga emocional (“cute”, “awesome”), frases cortas con alta frecuencia en un discurso informal, “fillers”;

- Los aspectos más problemáticos son de naturaleza léxica y no fonológica (como ha sido anteriormente);

- A menudo el canal visual aporta suficiente información como para adivinar los contenidos sin comprender el léxico;

- Control afectivo y motivacional puede facilitar el proceso de aprendizaje y adquisición del vocabulario y mejorar el resultado final;

- El nivel de la comprensión de la alumna se ha mejorado aunque no suficientemente, según su criterio, debido al hecho que es “perezosa”.

CARACTERISTICAS GENERALES DEL DISCURSO DE LA ESTUDIANTE 2

El discurso de la alumna en la última entrevista tiene clara organización según el eje temporal, dado que la alumna está reflexionando sobre su experiencia y valorándola (“ahora entiendo bastante bien” (40.1), “no tanto como al principio” (46.2), “últimamente ha ido todo bien” (48.1) etc). Interactúa con la investigadora y la involucra en sus reflexiones a través del uso de la primera persona plural (“hemos aprendido”, “hemos podido”, “tuvimos algo que compartir” etc) lo que resuena con su idea sobre el aprendizaje en una “comunidad pequeña”.

Como en otras ocasiones es expresiva y positiva, usa léxico emocional y ((risas)) tienen nueve ocurrencias.

Por el vocabulario que escoge para expresar sus opiniones se muestra muy decisiva y llena de entusiasmo como para seguir con la actividad realizada. Durante toda la entrevista se percibe su motivación y actitud positiva.

Su discurso es bastante transparente y argumentado por lo tanto el grado de sinceridad se define como alto.

En la siguiente página se encuentra el mapa conceptual de la entrevista. El discurso se organiza según el eje del presente sin embargo la dimensión del pasado está presente implícitamente y se manifiesta principalmente a través de las comparaciones.

El concepto de entender ya no se relaciona con el de “vocabulario” o “lengua” directamente, sino con el contexto, canal visual, la motivación y el uso de otras estrategias meta-afectivas.

Surge una palabra clave más, que es aprender y se vincula al concepto de “vocabulario”, “lengua” y “series televisivas”. La alumna indica que para ella “aprender una lengua es aprender el vocabulario”. Respecto al vocabulario, destaca el vocabulario propio del registro informal, como frases hechas, muletillas, lenguaje soez e insiste que algunas palabras y frases “se pegan”.

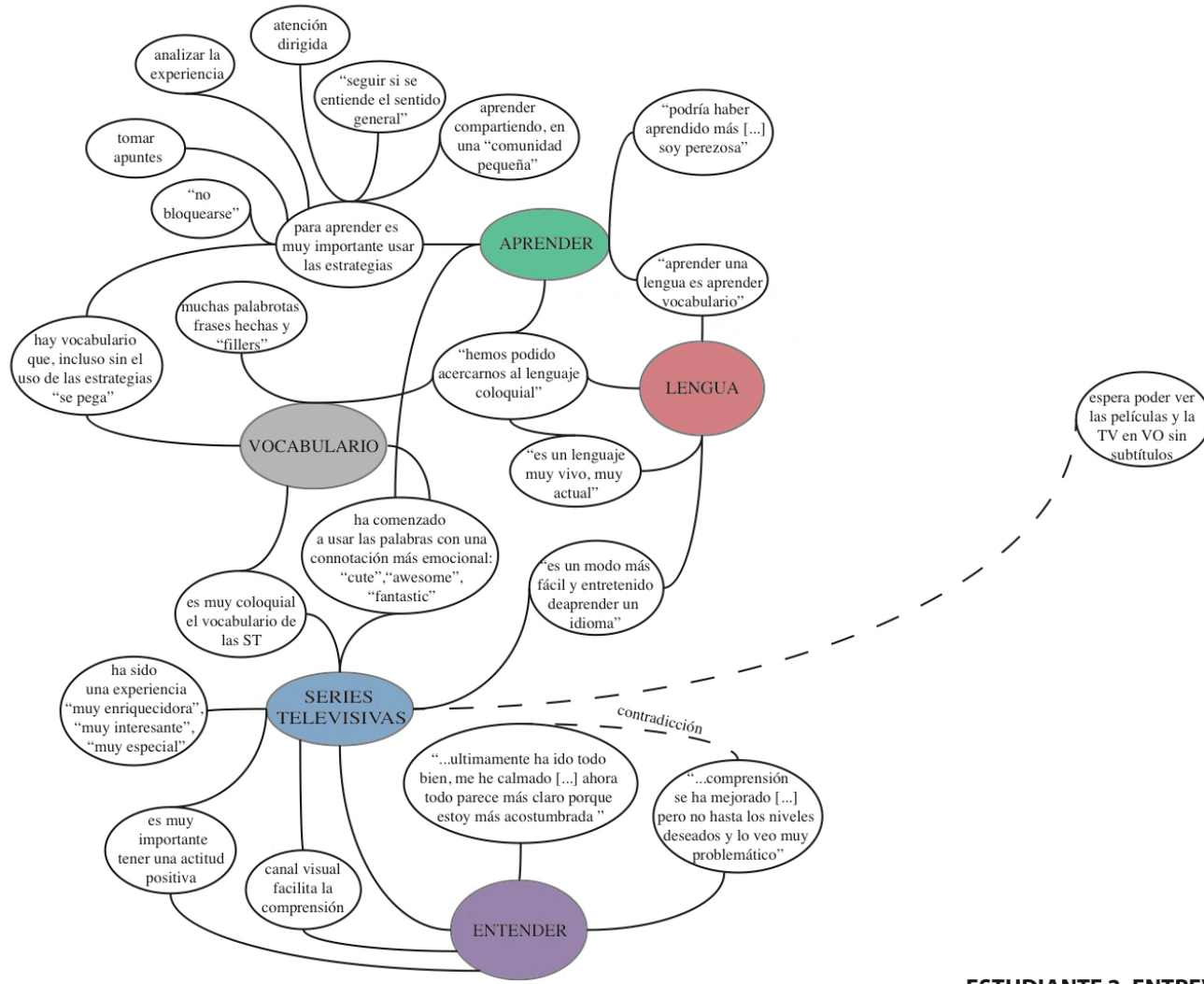
Se reconoce la importancia del uso de las estrategias del aprendizaje y se resalta la importancia de retroalimentación y la posibilidad de compartir el aprendizaje.

La tarea de ver series televisivas en versión original se conceptualiza como una experiencia muy positiva y especial para “acercarse al lenguaje coloquial”.

Una vez más, es evidente la importancia que otorga a las estrategias meta-cognitivas, sugiriendo de “no bloquearse” y “tener una actitud positiva”.

AHORA, REALIDAD

FUTURO, EXPECTATIVAS



ESTUDIANTE 2, ENTREVISTA 3

Mapa conceptual 6 Estudiante 2, Entrevista 3

Entrevista 1 Estudiante 3

El texto completo de la transcripción se encuentra en ANEXOS 1, p. 419

Al analizar la transcripción con ayuda de Simple Concordance Program se han definido las palabras que tienen más ocurrencias en el discurso de Estudiante 3 y tienen relevancia con el tema del presente estudio, son estas las palabras que se asignan como las palabras clave, son las siguientes: INGLÉS (10), SERIES TELEVISIVAS (10), HABLAR (8) y ENTENDER (6) palabras sinónimas a los conceptos que representan.

LENGUA

En la presente entrevista al igual que en las entrevistas del resto de alumnas la palabra que está más utilizada para transmitir el concepto LENGUA es INGLÉS. De tal modo la alumna evita la generalización y enfoca su discurso en el inglés.

En la presente entrevista la palabra clave aparece en el contexto de las siguientes palabras y frases: “trabajo”, “en España”, “viajar”, “entender”, “series”, “nativos”.

Lengua para viajar y poder comunicar

En la primera entrevista la alumna construye un mapa del uso de inglés, reflejando cómo lo usa ella, su utilidad, su significación para el negocio y la situación del aprendizaje de idiomas en España.

Por un lado destaca que estudia inglés por razones personales con la intención de poder viajar y entender las películas y canciones en inglés:

10.1: lo hago por mi para poder viajar donde quiero para poder entender las canciones y las películas:

Sin embargo ya al momento de la entrevista describe sus viajes, lo que quiere decir que tener el nivel actual de inglés no le impide viajar, incluso señala que durante sus viajes interactúa con los nativos o hablantes de otros idiomas en inglés:

36.1: Hm: con la gente: con taxistas o en el hotel lo típico preguntar algo en la tienda pedir la dirección o comprar un billete→ en el ultimo viaje a Marruecos hemos conocido a una pareja de holandeses allí si que practicamos mucho↓ / pero son holandeses↓ / hablan bien...

Incluso tiene opiniones respecto a distintos modo de hablar. Indica que los no nativos del habla inglesa “hablan mejor” (ver análisis HABLAR). Lo que demuestra su conciencia lingüística.

La importancia del inglés en el contexto actual

Por otro lado reflexiona sobre la importancia de aprender el inglés para negocios que está presente actualmente, dice que “[inglés] te abre las puertas” en el mundo “globalizado” (4.1). Y al mismo tiempo señala que en España “somos muy malos en idiomas buenos profesionales pero no tenemos salida al mercado” y eso debido a la “ignorancia” (6.2). Habla del tema en términos fuertes y al usar la primera persona plural incluye a ella misma. Sin embargo ella no utiliza ningún idioma extranjero en el lugar de trabajo y dentro España no tiene ningún contacto con los nativos. Su experiencia se limita a los viajes internacionales (34.1).

Lengua de las series televisivas

Respecto al inglés de las series televisivas reconoce que es difícil para ella (18.1) lo que le conduce a usar los subtítulos.

La actividad que le parece más fácil en inglés es leer ya que dispone de suficiente tiempo y no tiene que saber como se pronuncia:

28.1: *pensándolo bien creo que reading | es lo que me cuesta menos creo que es por su naturaleza : que puedes leer tranquilamente ↑ sin prisa y adivinar si no sabes alguna palabra a y tampoco hace falta saber como se pronuncia*

30.1: *hablar en general ↓| hablar | necesito más tiempo para pensar↑ como se dice buscar las palabras adecuadas y saber pronunciarlas bien: soy bastante:: ehm: lenta:: si*

La lectura se opone a la actividad de hablar en un idioma extranjero, lo que requiere más tiempo para la búsqueda de las palabras apropiadas, diseño gramatical y el conocimiento sobre la articulación correcta. Por lo tanto, podemos definir que le preocupan los siguientes aspectos: vocabulario, gramática y la pronunciación.

SERIES TELEVISIVAS

En la presente entrevista SERIES TELEVISIVAS aparece substituida por PELÍCULA/-S en tres ocasiones y VIDEO en una. En su contexto se observan las siguientes palabras y frases: “entender”, “canciones”, “subtítulos”, “seguir”, “difícil”, “aprender”.

En su discurso la alumna relaciona la palabra clave con dos temas del eje temporal: sus experiencias de ver las series televisivas en VO hasta ahora y sus expectativas.

Experiencias

Respecto a sus experiencias reconoce que es una actividad difícil porque no entiende el habla y si recurre al uso de los subtítulos es aún más difícil ya que se ve obligada a leer y seguir la serie simultáneamente.

12.1: *no | para nada alguna vez, pero no me entero de nada | hablan demasiado rápido no se entiende nada↓:*

18.1: *series↑ no intentamos ver el House en inglés↓ | con subtítulos| me gustaba : pero era difícil de verlo y seguir los subtítulos al mismo tiempo | tenía que leer todo el tiempo*

Estos enunciados indican que le cuesta comprender los diálogos pero no especifica si es una dificultad fonológica o léxica. Sin embargo, dice que a pesar de la dificultad “le gustaba” la experiencia lo que puede significar que no siguió viendo las películas o series en VO por otra persona ya que usa el plural “intentamos”, implicando a alguien más (su pareja).

“Si estas con alguien, no puedes hacerlo”

Es otra desventaja que menciona, reconoce que puede ser complicado encontrar un momento para ver la serie en VO sola.

14.1: aparte si estas con alguien no puedes hacerlo→...

Puede ser que usa esta explicación de “otras personas que no quieren ver” mientras que ella sí quiere para como una justificación o incluso excusa ya que más adelante dice:

20.1: me gustaría ver mas series y películas lo que pasa es que no tengo mucho tiempo

Utiliza otra justificación para explicar el hecho de no ver las series en VO que es la falta de tiempo.

Expectativas

Respecto a sus expectativas, espera poder ver las series en VO y entenderlas. Cree que gracias al uso de las series televisivas se puede aprender “vocabulario, algo de gramática, siempre hay algo de gramática” (24.1). Dice que “se podría aprender mucho” sin embargo escoge usar el condicional (que no resuelve indicando la condición) de tal modo poniéndolo en duda. Confirma la falta de seguridad y opinión formada sobre el tema con la siguiente frase:

26.1: [será util] espero que si / nunca se sabe: hay que probarlo

Con la frase “nunca se sabe” lo enfatiza aún más.

Explícitamente valora la utilidad de las series televisivas para el aprendizaje de LE como un siete – ocho de diez (52.1).

HABLAR

En la presente entrevista la palabra clave HABLAR aparece en los siguientes contextos: “rápido”, “lentamente”, “cuesta”, “desafío”, “nativos”.

En el discurso de la alumna 3 la palabra HABLAR aparece relacionada con la manera de cómo hablan los demás: nativos y no nativos de la lengua inglesa y las emociones que le produce escuchar al habla inglesa.

La velocidad del habla elevada

La alumna caracteriza el habla según la velocidad por lo tanto cuando los no nativos hablan más lentamente, hablan bien:

36.1: Hm: con la gente: con taxistas o en el hotel lo típico preguntar algo en la tienda pedir la dirección o comprar un billete→ en el ultimo viaje a Marruecos hemos conocido a una pareja de holandeses allí si que practicamos mucho↓ | pero son holandeses↓ | hablan bien...

Lo mismo corresponde a su reflexión sobre uno de sus profesores Jonathan (nativo irlandés):

42.1: ((risas)) si:: Jonathan | por ejemplo Jonathan no entiendo la mitad de lo que dice siempre cuando me cuenta un chiste yo miro a los demás si sonríen yo también sonríó

44.1: [seguramente algo entiendes] Si ↓ | cuando esta en clase y habla lentamente si pero fuera nada

Reconoce que le entiende cuando habla lentamente pero fuera de la clase, cuando habla con su velocidad natural “no entiende la mitad de lo que dice”.

La comprensión auditiva en general, repitiendo sus palabras “se ha convertido en un desafío continuo” (32.3).

Falta de fluidez

Por otro lado también indica que le cuesta expresarse en inglés debido al tiempo limitado, no suficiente para escoger las palabras apropiadas, forma gramatical y fonética:
30.1: hablar en general ↓/ hablar / necesito más tiempo para pensar↑ como se dice buscar las palabras adecuadas y saber pronunciarlas bien: soy bastante:: ehm: lenta:: si

Hablar le supone un esfuerzo y según lo que explica se puede concluir que le falta la fluidez.

ENTENDER

La palabra clave ENTENDER aparece en una ocasión substituida por otra palabra altamente coloquial que es ENTERARSE, coinciden en la misma frase y tienen un significado muy semejante.

La palabra clave ENTENDER fue observada en los siguientes contextos: “películas”, “canciones”, “nada”, “desafío”, “nativos”, “no nativos”, “rápido”.

Mejorar la comprensión auditiva

La alumna reconoce la dificultad para entender el habla inglesa en general: en las conversaciones, películas o canciones. Estudia inglés para poder mejorar la comprensión auditiva:

10.1: lo hago por mi para poder viajar donde quiero para poder entender las canciones y las películas:

También este enunciado puede señalar que en el mundo cada vez más globalizado la mayoría de películas, canciones y otros productos de cultura se realizan en una lengua universal, que es inglés y la alumna quiere tener la capacidad de entenderlos.

Factores que afectan la comprensión auditiva

Entre las razones que dificultan la comprensión indica la velocidad de habla e insiste que los hablantes nativos resultan ser más difíciles para comprender. Mientras “no nativos hablan bien”(36.5), los nativos no se entienden:

40.1: a los nativos no los entiendo igual de bien↓:

Da ejemplos de las personas a cuales conoció durante un viaje y uno de sus profesor (nativo irlandés) para ilustrar la falta de comprensión.

Indica que con el avance, en los niveles más altos de aprendizaje de inglés las tareas de “listening” se han convertido en un “desafío continuo” para ella (32.2).

Estrategias

Por otro lado describe una de las estrategias comunicativas que usa mientras habla con el nativo y no entiende:

42.1: ((risas)) si:: Jonathan / por ejemplo Jonathan no entiendo la mitad de lo que dice siempre cuando me cuenta un chiste yo miro a los demás si sonríen yo también sonríó

Utiliza la información contextual no verbal para reaccionar de un modo adecuado.

Resumiendo las creencias definidas a base del análisis relacional de la entrevista número uno de la estudiante 3, son:

- En el mundo globalizado es importante saber hablar inglés para el trabajo y negocios porque “te abre las puertas”;
- Los hablantes no nativos hablan mejor (=más lentamente) que los hablantes nativos;
- A los españoles les cuesta aprender idiomas;
- Leer es más fácil ya que se puede usar las estrategias de retroceder, adivinar y no hay que saber como se articulan las palabras;

- Hablar es difícil porque el alumno no dispone de tiempo suficiente como para escoger las palabras adecuadas, construir una frase gramaticalmente correcta y articularla bien;
- Las series televisivas en VO podrían ser útiles para el proceso de aprendizaje de LE;
- Ver series televisivas en VO es difícil;
- Leer los subtítulos y seguir la película a la vez es difícil.

CARACTERISTICAS GENERALES DEL DISCURSO DE LA ESTUDIANTE 3

La alumna tiene alto grado de dominio sobre su discurso. Sin embargo, en el discurso predominan los juicios y no argumentaciones o justificaciones. Generaliza y comparte opiniones claras sin explicar la naturaleza de estas. Por las formas gramaticales usadas se ha observado que no tiene una opinión bien formada acerca de la utilidad de las series televisivas en el proceso de aprendizaje.

Su discurso puede ser caracterizado como bastante informal por el vocabulario escogido (“no me entero”) y varias alusiones que hace (a la serie televisiva “House”, a su profesor Jonathan).

Interactúa bien con la investigadora, el tono general de la entrevista es bastante neutral y positivo (tiene confianza para compartir sus expectativas; además interactúa bien y ríe en varias ocasiones).

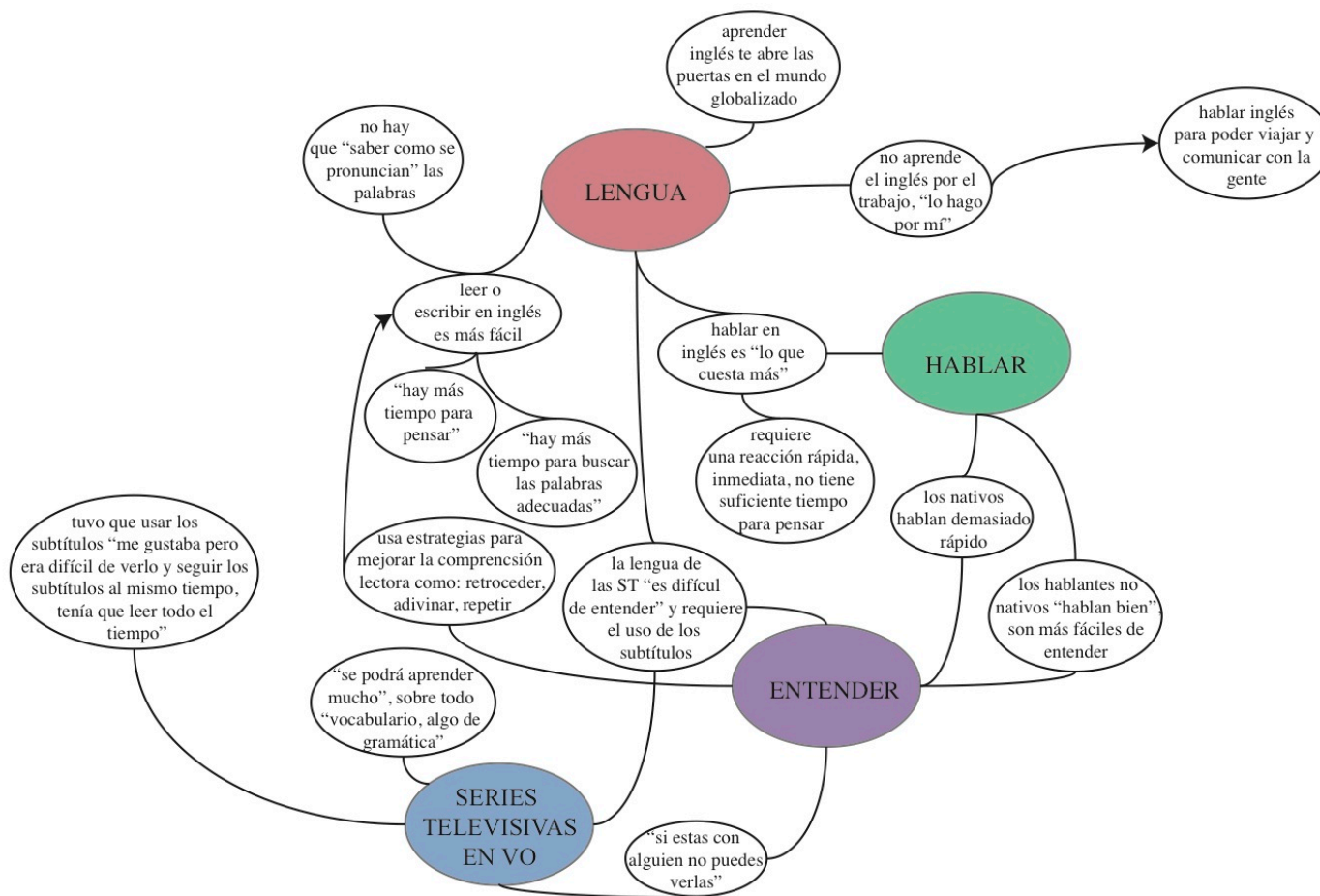
En la siguiente página se encuentra el mapa conceptual de la entrevista. El eje temporal está definido por las experiencias previas de ver las series televisivas en versión original (pasado), las creencias actuales (presente) y las expectativas para el futuro de poder viajar y comunicarse en el inglés.

El concepto de “entender” está muy entrelazado con el de “hablar”. Y el “hablar” a su vez se opone continuamente a “leer”, siendo el “leer” una actividad más sencilla y fácil de entender

por varias razones. Señala que el proceso de la lectura no requiere necesariamente el conocimiento fonológico, además permite al lector adaptar la velocidad de percepción e interpretación y usar múltiples estrategias (retroceder, repetir etc). En este sentido la alumna demuestra más conciencia sobre el uso de las estrategias aplicadas en el proceso de lectura.

La condición de ver las series televisivas en versión original es el uso de los subtítulos (para que pueda leer) ya que los hablantes nativos hablan demasiado rápidamente.

Destaca el condicionamiento social para ver las series televisivas en versión original: no se puede hacer esta actividad con los familiares o los amigos que no dominan el inglés.



ESTUDIANTE 3, ENTREVISTA 1

Mapa conceptual 7 Estudiante 3, Entrevista 1

Entrevista 2 Estudiante 3

El texto completo de la transcripción se encuentra en ANEXOS 1, p. 424

Al analizar la transcripción con ayuda de Simple Concordance Program se han definido las palabras que tienen más ocurrencias en el discurso de Estudiante 3 y tienen relevancia con el tema del presente estudio, son estas las palabras que se asignan como las palabras clave, son las siguientes: ENTENDER (22), HABLAR (12), VOCABULARIO (12), SERIES TELEVISIVAS (11), APRENDER (9), INGLÉS (6) y palabras sinónimas a los conceptos que representan.

ENTENDER

La palabra ENTENDER es la que tiene más ocurrencias en el discurso de la estudiante 3 durante la entrevista 2. En dos ocasiones aparece substituida por el sinónimo ENTERARSE y dos más por el sinónimo PILLAR que tienen una connotación altamente coloquial. La palabra clave aparece en el contexto de las siguientes palabras y frases: “nada”, “serie”, “depende de quién habla”, “el acento”.

Incapacidad de percibir

El discurso de la entrevista 2 está muy marcado por la frustración de la estudiante por la incapacidad de comprender el habla. Indica que tiene la dificultad de comprensión de naturaleza fonológica ya que no distingue y no reconoce las palabras en el habla, según ella, debido a la articulación desconocida, alta velocidad de expresión y el acento:

6.1: porque es tan rápido hablan tan rápido que no se puede:: no se les puede seguir: no se entiende nada...

26.4: y al principio no entendía ni una palabra de lo que decían en la serie: sin subtítulos na-da: y ahora: escucho lo que dicen: si hablan no muy rápido: esas palabras sueltas como “hello, how are you?”: con pausas lo entiendo: sí

28.1: aun me parece que suena algo raro↓: el acento: más cerrado pero sí se puede entender: siempre depende de quien habla:

54.1: entender es que al principio ni entendía lo que decían:: ni de que hablaban:: por el contexto adivinaba pero no reconocía las palabras como “birthday party” por el acento lo dicen como “pa-ady” o “how are you doing” que es básicamente “ha ia duin”

A pesar de la dificultad fonológica, reflexiones sobre cual ocupan la gran parte de su discurso, también indica que tiene problemas con la comprensión del vocabulario (8.1, 32.1, 34.1):

78.1: uf mucha mucha: los primeros capítulos me costaron mucho: ya te lo he explicado: ahora: ahora noto que me estoy acostumbrando al acento:: ahora sólo hace falta todo el vocabulario::

Al decir “ahora sólo falta todo el vocabulario” implica que la dificultad de naturaleza fonológica es anterior a la léxica.

Las distintas maneras de articulación

La alumna no está acostumbrada al acento norteamericano y no se ve capaz de reconocer incluso las palabras que conoce (por ejemplo: “party” o frase “how are you doing?”) Dice que el acento es muy cerrado y “raro” indicando su falta de conocimiento del mismo. Sin embargo, reconoce que se está acostumbrando al acento y ahora, al ver cinco episodios reconoce las palabras y frases con alta frecuencia y lo valora como el léxico menos importante:

10.1: así que me quedo con la información menos importante: normalmente cuando dicen algo como “really” “seriously” “thank you”: palabras sueltas “hello | how are you”

También es consciente de que la dificultad de comprensión depende del hablante y ya ha identificado a los protagonistas que son más fáciles de entender, por ejemplo Cameron:

30.1: por ejemplo: Cameron no está mal:: depende del episodio: siempre habla despacio y:: y exagera mucho así que perfecto: perfecto para pillar lo que dice

En este enunciado destaca que a pesar de la velocidad, otra característica que facilita la comprensión es exageración. Articulación exagerada con vocales alargados y remarcados por la entonación pueden facilitar la comprensión.

La alumna expresa la creencia sobre el hecho de “entender un poco mejor el acento norteamericano” (22.1), pero parece más bien un deseo. Usa “puede ser” para introducir la idea y “un poco mejor” para señalar que no se ha cambiado significativamente su nivel de comprensión.

Estrategias

Respecto a las estrategias, utiliza los subtítulos (26.2), no lo dice explícitamente pero le ayudan a entender mejor ya que reconoce que “sin subtítulos na-ada”. Acepta la idea de la comprensión general como alternativa a la comprensión detallada “palabra por palabra” aunque destaca que no es su idea sino la de investigadora. De momento le resulta demasiado difícil comprender el habla o reconocer al menos algunas palabras clave e insiste que el uso de los subtítulos es una necesidad:

40.1: ...ya sé ya sé que nos has dicho que no hace falta entenderlo todo pero:: comienzo sin subtítulos y al cabo de un minuto ya tengo que parar:

A pesar del uso de los subtítulos reconoce que a veces “adivina por el contexto” (54.2) sin embargo le cuesta.

Eje emocional y la motivación

Explica con mucho detalle sus sentimientos y todo el procedimiento al ver los series televisivas con la intención de describir el problema mejor posible. Demuestra mucha motivación y su estado de animo al hacer esta actividad pasa por diferentes etapas desde la motivación, actitud positiva y relajación hasta la saturación y como consecuencia el estrés por no entender el flujo verbal:

66.1: resumir:: a ver: siempre comienzo motivada: hago un ritual antes de comenzar: me relajo: estoy sola en la habitación: pienso que ahora voy a ponerlo y entenderlo todo: respiro: me preparo y lo pongo:: lo pongo: comienzo a escuchar y poco a poco todas mis intenciones toda la actitud positiva se va:: primero: primero comienzo a saturarme con todo lo que dicen y después: si siguen y todo el capítulo no paran de hablar poco a poco me estreso:: paro vuelvo paro otra vez::

En este enunciado describe las técnicas y estrategias tanto afectivas como cognitivas que utiliza para mejorar su comprensión y fomentar el aprendizaje, ella misma se refiere a la planificación y preparación de la tarea como a un “ritual”: control de emociones, relajación, parar, volver a ver y si no “paro tantas veces no me voy a enterar de nada.” (70.1). Todo lo antes explicado demuestra su determinación de cumplir la tarea, aun así el nivel de comprensión no es alto y hasta ahora ha producido más estrés que motivación.

HABLAR

En la presente entrevista la palabra HABLAR fue substituida por la palabra PRONUNCIAR en dos ocasiones lo que indica su enfoque hacia aspectos fonológicos del habla y esta conceptualizada a través de cómo hablan los demás.

La palabra clave aparece en los siguientes contextos: “rápido”, “seguir”, “entender”, “normal”, “acentos”, “lengua”, “estresarse”, “despacio”.

La manera de hablar de los nativos norteamericanos

La comprensión del habla surge como el problema central en la presente entrevista, la alumna explica que tiene muchas dificultades de comprender e incluso reconocer las palabras por el acento o la articulación especial que tienen norteamericanos:

26.1: me refiero más a la manera de hablar:: yo no estaba acostumbrada al acento norteamericano: la verdad que al británico tampoco pero todo lo que escuchamos en la clase es el acento británico no así que parece más normal: habitual:: y al principio no entendía ni una

palabra de lo que decían en la serie: sin subtítulos na-da: y ahora: escucho lo que dicen: si hablan no muy rápido: esas palabras sueltas como “hello, how are you?”: con pausas lo entiendo: sí

28.1: aun me parece que suena algo raro↓: el acento: más cerrado pero sí se puede entender: siempre depende de quien habla:

Define su problema principal como desconocimiento del acento norteamericano sin embargo en seguida reconoce que tampoco esta muy acostumbrada al acento británico sugiriendo que simplemente le cuesta comprender el habla. Aun así contrasta al acento británico siendo “normal” y “habitual” con el acento norteamericano que se percibe como “algo raro” y “más cerrado”. Lo justifica con los ejemplos de la articulación de las palabras conocidas como “party” que la serie fue articulado como [pa:di], articulación típica para el acento norteamericano:

54.1: Si l entender es que al principio ni entendía lo que decían:: ni de que hablaban:: por el contexto adivinaba pero no reconocía las palabras como “birthday party” por el acento lo dicen como “pa-ady” o “how are you doing” que es básicamente “ha ia duin”

“Hablan tan rápido que no se les puede seguir”

Indica que otro problema es la alta velocidad por la que se ve incapaz de seguir la conversación:

6.1: porque es tan rápido hablan tan rápido que no se puede:: no se les puede seguir: no se entiende nada...

8.1: para nada siempre comienzan la conversación con unas palabras→ me concentro pienso l bien: bien: y después: cuando llegan al punto más importante: disparan: es que es imposible no se puede seguir:

66.6: si siguen y todo el capitulo no paran de hablar poco a poco me estreso::

Dice “no paran de hablar” señalando que los diálogos a veces son excesivamente largos y verbosos y por lo tanto le producen estrés. Al contrario indica que cuando algunos personajes hablan “despacio” y “exagerando” la articulación sí que consigue entenderlos.

Según el análisis de la entrevista su problema es de naturaleza fonológica y tiene que ver con “cómo habla la gente”, con la articulación:

98.1: lo recomendaría para poder apreciar y aprender a reconocer los acentos cómo habla la gente→ cómo pronuncian: para que puedan reflexionar sobre su pronunciación y mejorarla

Aunque su experiencia ha sido dura hasta este momento, demuestra un actitud positiva y motivación.

VOCABULARIO

En la presente entrevista la palabra VOCABULARIO ha sido representada por PALBRA/-S en ocho ocasiones y por FRASES en una. En el contexto de esta palabra aparecen las siguientes frases: “conversación”, “ni una”, “sueitas”, “muchas”, “aprender”, “imposible”, “nuevas”.

En el presente discurso la palabra clave VOCABULARIO se refiere al segundo aspecto más problemático para la alumna.

La complejidad léxica

El vocabulario de la serie televisiva “le choca” y parece “imposible” (34.1), en varias ocasiones indica que a menudo no entiende “ni una palabra” (26.5, 54.1). La complejidad léxica de la serie televisiva afecta su estado emocional y, sobre todo, motivacional. De tal modo que pone en duda su capacidad de aprender “suficiente vocabulario” como para seguir las series en VO:

34.1: te chocan→: muchísimas cosas: cuando llegas a un nivel upper-intermediate parece que ya lo dominas: ya tienes un conocimiento ehm: suficiente vocabulario como para hablar y expresarte sin problemas: pero ver esta serie me hizo entender que es imposible: y me hizo dudar si algún día llegaré a saber la mitad de todo lo que dicen: hay tanto para aprender:: sinceramente: estoy dudando mucho de que fuese posible aprenderlo todo: todo

Eje emocional y la motivación

Su confianza y seguridad se ven afectadas por el alto nivel de dificultad y complejidad léxica. Expresa tanto con la forma como con el contenido sus dudas acerca de la posibilidad de mejorar y llegar a dominar un idioma extranjero por completo. Esta complejidad “le choca” y en numerosas ocasiones menciona las dificultades que le causa alta densidad verbal (32.1, 34.1, 78.2, 88.1). Sin embargo, le ayuda a cobrar la consciencia sobre las dimensiones y la riqueza de la lengua inglesa.

Indica que al día de la entrevista es capaz de reconocer unas palabras cortas que tienen alta frecuencia de ocurrencias:

10.1: así que me quedo con la información menos importante: normalmente cuando dicen algo como “really” “seriously” “thank you”: palabras sueltas “hello | how are you”

74.1: a ver: al principio siempre estoy bien: con mucha↑: muy motivada↓: también cuando escucho y entiendo algo me siento muy contenta: orgullosa de mí misma: o ahora puedo imaginar lo que va a decir: como va a reaccionar alguno de los personajes y cuando lo dice de verdad eso me da muchos ánimos: enseguida pienso “no ha sido tan difícil al final” frases cortas: muy comunes como “of course, you did” o “please, don’t” o “what happened?” : ya sé que no son ni nuevas ni tan interesantes como para apuntarlas pero es la sensación cuando lo escuchas y lo entiendes y piensas “ya sabía que lo iba a decir”: al final son estos momentos que me hacen seguir: me dan ánimos y:: y la esperanza de que algo aprenderé:

La alumna especifica que estas palabras o más bien frases no son nuevas para ella, ya las conoce sin embargo al identificarlas en el habla le “dan ánimos” y le motivan para seguir. Su descripción de este momento de comprensión es muy transparente, detallada y por lo tanto sincera.

Vocabulario percibido

Repasando el tipo de vocabulario que elecita la alumna podemos concluir que el tipo de vocabulario que se asimila más fácilmente son las palabras o “chunks” con alta frecuencia de ocurrencias en el discurso informal, la mayoría de los ejemplos que hace indica al vocabulario funcional. Es otra razón por la que ella siente que “se queda con lo menos importante” ya que

estas frases ayudan a modelar el discurso pero no transmiten directamente el significado del enunciado.

Acaba la entrevista declarando su esperanza de aprender mas vocabulario y reconoce que las series televisivas pueden ser un buen recurso para hacerlo:

88.1: hay muchas cosas para aprender de las series: hay mucha información: mucho vocabulario::

SERIES TELEVISIVAS

La palabra clave SERIES TELEVISIVAS es substituida por VIDEOS en tres ocasiones y PELÍCULA en una con un significado sinónimo. En el contexto de la palabra clave se han observado las siguientes frases y palabras: “me cuesta”, “en inglés”, “listening”, “entender”, “aprender”, “imposible”.

La alumna organiza su discurso según los problemas que tiene relacionados con el uso de las series televisivas en VO.

4.1: no quiero ser tan negativa pero me doy cuenta de que con mi nivel: o a mi personalmente: me cuesta mucho ver los videos en inglés: esta serie u otras o películas : o las noticias todo lo que no está en español o catalán:

Series televisivas comparadas con los recursos tradicionales de la clase de LE

Contrasta las series televisivas con las tareas de “listening” que se realizan en la clase como parte de su curso (“Complete First Certificate” de Guy Brook-Hart editado por Cambridge Press (2008) y concluye que los “listenings” no son tan complicados como los videos:

16.1: he aprendido que los listenings que hacemos en clase al final no son tan complicados::

El nivel de inglés expuesto en la serie parece ser demasiado alto e insiste que “al principio no entendía ni una palabra”. La serie le ha hecho ver la diversidad léxica y también le hizo dudar sobre sus capacidades y por lo tanto en otras situaciones puede causar la desmotivación:

34.5: ver esta serie me hizo entender que es imposible: y me hizo dudar si algún día llegaré a saber la mitad de todo lo que dicen: hay tanto para aprender:: sinceramente: estoy dudando mucho de que fuese posible aprenderlo todo: todo:

Aún así está decidida a seguir y cree que la tarea de ver las series es más entretenida que seguir un libro de texto:

90.1: es más interesante que un libro de texto: pero también es más difícil creo que sí: que se puede aprender mucho si lo haces continuamente y desde pequeño: como en los países nórdicos:

También destaca la idea de que los idiomas se aprenden mejor por los niños e implica que en los países nórdicos lo hacen con más facilidad.

Particularidades relacionadas con aspectos gramaticales

A parte de la dificultad léxica y fonológica destaca unas curiosidades gramaticales, se fija en que los protagonistas a menudo construyen las preguntas sin recurrir al uso de los verbos auxiliares:

56.1: otra cosa: las preguntas al principio ni me di cuenta pero después noté que algo no me cuadraba: que algo no iba bien...[...] y resulta que no se usan los “does” o “do”:: como para hacer las preguntas: dicen “you saw it” y no “did you see it” sabes:: increíble nosotros aprendemos que no se puede: que siempre hay que usar los verbos como “does” “did”...[...] ..si: auxiliares: y en la serie no se usan

Eso indica que la alumna es observadora y realmente está haciendo un esfuerzo para entender mejor el habla de las series. Nota el hecho de que a veces en el discurso informal los verbos auxiliares se omiten en la construcción de las preguntas. Esta observación la sorprende.

Eje emocional y la motivación

Hablando en general sobre su experiencia de ver las series televisivas en VO insiste que es una actividad muy “difícil”, “complicada”, “cansina” e incluso “imposible” que “le cuesta mucho”. Tanto los contenidos como su forma de explicarlo y variedad de sinónimos usados indican que está haciendo un esfuerzo muy grande.

Explícitamente valora la utilidad de las series televisivas para el aprendizaje de LE como un cinco – seis de diez (96.1).

APRENDER

En esta entrevista la palabra APRENDER tiene nueve ocurrencias y aparece en los siguientes contextos: “listening”, “algo”, “muchas palabras”, “imposible”, “acentos”, “muchas cosas”

La alumna conceptualiza la palabra respecto a lo que ha aprendido ella o “nosotros”, como lo pone, y lo que se puede aprender, sus expectativas.

“Algo se me ha quedado”

Tiene la dificultad de definir que exactamente ha aprendido al ver cinco capítulos de las series en VO. Sin embargo, siente que algo si que ha aprendido:

20.1: ...qué mas qué no lo sé: siento que sí: que algo he aprendi-ido: con tanto esfuerzo seguramente que algo se me ha quedado↓: pero me cuesta definirlo así:

Su enunciado sugiere que la actividad requiere un esfuerzo por su parte y que ella lo hace por lo tanto puede esperar unos resultados positivos de aprendizaje. Estos resultados, al mismo tiempo, son más bien se sienten y no pueden ser definidos precisamente.

Mucho potencial para el proceso de aprendizaje de LE

Además, reconoce que las series televisivas tienen mucho potencial para el proceso de aprendizaje de LE, contienen mucha información, principalmente vocabulario para aprender:

32.1: ahm: a ver: hay muchísimas palabras: en general: muchas palabras más para aprender:

88.1: hay muchas cosas para aprender de las series: hay mucha información: mucho vocabulario::

90.1: es más interesante que un libro de texto: pero también es más difícil creo que sí: que se puede aprender mucho si lo haces continuamente y desde pequeño: como en los países nórdicos:

Escoge las frases impersonales para describir el potencial de las series televisivas, en vez de decir que es lo que ha aprendido ella misma. Simplemente menciona que “hay muchas cosas para aprender”, “hay mucho vocabulario”, omitiendo la información sobre el hecho si ella lo ha podido aprender.

Indica que las series televisivas en VO pueden ser usadas para enseñar a reconocer los acentos:

98.1: lo recomendaría para poder apreciar y aprender a reconocer los acentos cómo habla la gente→ cómo pronuncian: para que puedan reflexionar sobre su pronunciación y mejorarla

Observación y conciencia lingüística

Entre otras cosas que ha aprendido incluye sus observaciones y conclusiones, de tal modo, insiste que las tareas de “listening” que se hacen en la clase son menos complicados que las series (16.1).

A pesar de eso, usa la palabra clave para contrastar su conocimiento previo de las reglas gramaticales con el uso natural de los nativos:

*56.1: otra cosa: las preguntas al principio ni me dí cuenta pero después noté que algo no me cuadraba: que algo no iba bien...[...] y resulta que no se usan los “does” o “do”:: como para hacer las preguntas: dicen “you saw it” y no “did you see it” sabes:: increíble nosotros aprendemos que no se puede: que siempre hay que usar los verbos como “does” “did”...[...]
...si: auxiliares: y en la serie no se usan*

Lo que pone en conflicto lo aprendido en la clase y el lenguaje de las series televisivas y amplía tanto su consciencia lingüística como sociocultural. Además, demuestra a la estudiante como observadora.

Cuando habla de las tareas habituales de la clase, utiliza la primera persona plural, incluyéndose a ella misma en un grupo y de tal modo generalizando la experiencia.

Expectativas

Como lo menciona en varias ocasiones le cuesta ver las series y entender el habla, por eso a pesar de que indica un gran potencial de las series en VO para el aprendizaje de LE cuando habla de su caso, se limita a decir que piensa que “algo aprenderá” (74.11) y que no será posible aprenderlo todo:

34.6: hay tanto para aprender:: sinceramente: estoy dudando mucho de que fuese posible aprenderlo todo: todo:

Como podemos ver, sus expectativas no son extremadamente altas.

LENGUA

En esta entrevista la palabra LENGUA aparece en los siguientes contextos: “videos”, “la manera de hablar”, “acentos”, “upper-intermediate”

Inglés británico “normal” y norteamericano “raro”

La palabra lengua se utiliza en varias ocasiones en relación con los acentos: norteamericano y británico. La alumna reconoce que aunque le cuesta entender ambos, prefiere el británico, se siente que lo conoce mejor, lo identifica como “normal, habitual” ya que la mayoría de los materiales didácticos utilizados en la clase se apoyan en el acento británico:

26.1: me refiero más a la manera de hablar:: yo no estaba acostumbrada al acento norteamericano: la verdad que al británico tampoco pero todo lo que escuchamos en la clase es el acento británico no así que parece más normal: habitual::

A su vez, el acento norteamericano no deja de ser “raro” y “cerrado” en su opinión:

28.1: aun me parece que suena algo raro↓: el acento: más cerrado pero sí se puede entender: siempre depende de quien habla:

Utiliza la palabra “aún” que puede ser el indicador de que su opinión se esta cambiando al estar expuesta al acento norteamericano.

Niveles del dominio de idioma

Reconoce que tuvo que reconsiderar su opinión acerca de los niveles de dominio de idioma y conocimientos. Según ella, llegar al nivel “upper-intermediate” le da al alumno una confianza y seguridad sugiriendo la capacidad de expresarse libremente en el idioma meta, sin embargo, al ver las series televisivas en VO sin adaptación tuvo que reconocer que desconoce mucho vocabulario:

34.1: : te chocan→: muchisimas cosas: cuando llegas a un nivel upper-intermediate parece que ya lo dominasÖ: ya tienes un conocimiento ehm: suficiente vocabulario pero ver esta serie me hizo entender que es imposible: y me hizo dudar si algún día llegaré a saber la mitad de todo lo que dicen: hay tanto para aprender:: sinceramente: estoy dudando mucho de que fuese posible aprenderlo todo: todo:

Se ve obligada a reconsiderar sus expectativas acerca del aprendizaje del inglés.

Los aspectos lingüísticos que le llaman más la atención por su dificultad o complejidad son el vocabulario, la pronunciación (precisamente la articulación) y omisión de algunas reglas gramaticales (verbos auxiliares en las preguntas).

Resumiendo las creencias definidas a base del análisis relacional de la entrevista números de la estudiante 3, son:

- Los aspectos más problemáticos a la hora de comprender las series televisivas en VO son de la naturaleza fonológica (velocidad, articulación) y léxica (verbosidad).
- El acento británico se percibe como “normal” y “habitual” ya que la mayoría de los materiales didácticos utilizados en la clase están realizados en el acento británico;
- El acento norteamericano se percibe como “raro” y “cerrado”;
- Hablar lentamente es un sinónimo de “hablar bien”;
- Los materiales didácticos para el desarrollo de la comprensión auditiva que se utilizan como parte del curso “First Certificate” son más fáciles de entender que las series televisivas en VO;
- A pesar de que sean más difíciles de comprender, las series televisivas en VO como un recurso didáctico se ven como más “interesantes” respecto el libro de texto;
- Las películas y series televisivas en VO tienen mucho potencial didáctico, sobre todo para el desarrollo de la consciencia sobre los acentos y maneras de hablar, también para la adquisición del vocabulario;
- El uso de los subtítulos es esencial para la comprensión de los videos en VO;
- Para comprender un video en VO hace falta verlo varias veces;

- Los nativos no respetan todas las reglas gramaticales que los alumnos de LE aprenden, por ejemplo el uso de los verbos auxiliares en la construcción de las preguntas;
- El vocabulario que se entiende y se asimila fácilmente son las palabras y “chunks” de carácter funcional que abundan en una conversación informal, por ejemplo “seriously?”, “really/”, “please, don’t”, “what happened?”, “of course, you did” etc;
- Alto nivel de dificultad del texto audiovisual puede desmotivar al alumno, además afecta negativamente su confianza y seguridad;
- Comprender al oído, sin recurrir al uso de los subtítulos, incluso unas frases cortas motiva al alumno de LE.

CARACTERISTICAS GENERALES DEL DISCURSO DE LA ESTUDIANTE 3

El discurso de la estudiante 3 es más informal respecto a las entrevistas del resto de las alumnas. Utiliza el vocabulario coloquial (“pillar”, “no me entero”, “te chocan”), alusiones a los personajes y sus experiencias en la clase y en casa.

Se percibe que la actividad de ver las series televisivas en VO requiere un esfuerzo de su parte, en varias ocasiones la define como “difícil” (3), “cansina” (2), “complicada” (2), “imposible” (3) la hace “con tanto esfuerzo” (1) y aún así le “cuesta mucho” (2).

Su discurso es coherente y principalmente descriptivo, abundan las descripciones detalladas del proceso de la visión de las series en casa y los sentimientos que tiene, como estos cambian. Al mismo tiempo, muchas opiniones quedan sin una justificación bien desarrollada, indica que le cuesta entender el habla, por sus características fonológicas y léxicas sin embargo no explica detalladamente su creencia acerca de las causas o tipología de vocabulario problemático.

En las partes donde habla sobre las dificultades con las que se ve obligada a enfrentarse, se emociona, aumenta la velocidad de su habla, ocurren solapamientos y sus enunciados son más largos. Es sincera y transparente al describir los problemas que tiene.

Respecto a la posición del sujeto, podemos destacar que predomina el uso de la primera persona singular, salvo en los casos cuando describe su experiencia dentro del grupo, entonces implica al resto de alumnos y utiliza la primera persona plural.

Su discurso está organizado según el eje temporal y consta con ejemplos de su experiencia de “antes”(3) o “al principio” (4) contra ahora (10).

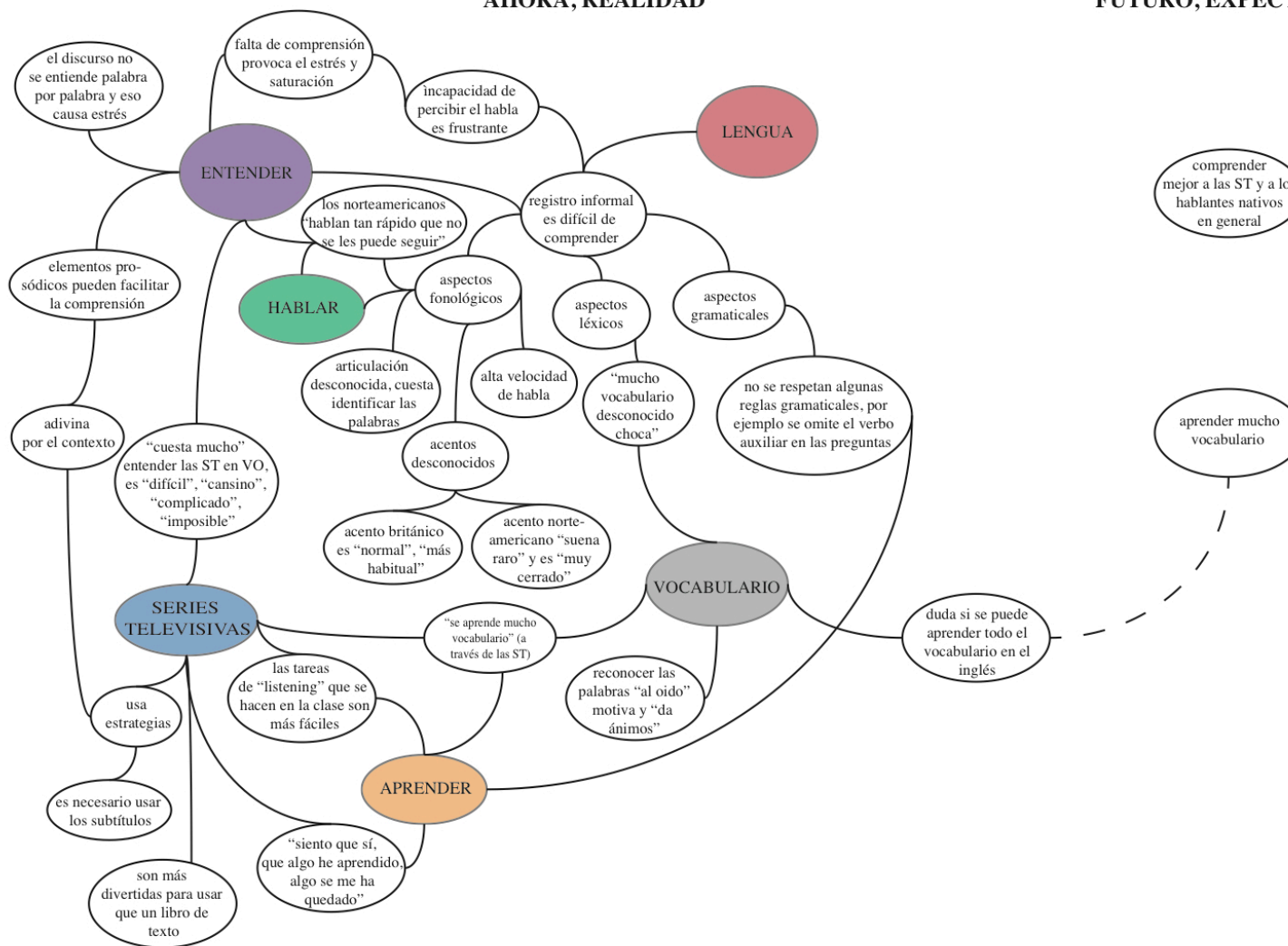
En la siguiente página se encuentra el mapa conceptual de la entrevista. Las palabras que destacan más son el “estrés”, “frustración”, “saturación”, “cansino”. Se refieren principalmente a la comprensión del registro informal. El registro informal surge como el concepto central. La alumna explora varios aspectos del registro informal: gramaticales, léxicos pero los que le preocupan más son los fonológicos (acentos desconocidos, velocidad del habla, articulación desconocida etc). Persiste la creencia sobre la necesidad de entender el discurso “palabra por palabra” por eso “adivinar por el contexto” no alivia la saturación y frustración, busca percibir e comprender cada palabra en el flujo del habla. Por lo tanto conseguir percibir la frase al oído afecta directamente su estado de ánimo y motivación.

Reconoce que la actividad de ver las series televisivas comparada con el uso del libro de texto parece más “divertida”, sin embargo los “*listenings* de la clase” son más fáciles de entender.

Cree que a través de las series televisivas “se aprende mucho vocabulario”, su exposición al vocabulario desconocido es tan alta que comienza a dudar sobre la posibilidad de aprender “todo el vocabulario en el inglés”. Sin embargo, aparece entre sus objetivos. Otro objetivo sigue siendo la comunicación con los hablantes nativos y la comprensión de las series televisivas.

AHORA, REALIDAD

FUTURO, EXPECTATIVAS



ESTUDIANTE 3, ENTREVISTA 2

Mapa conceptual 8 Estudiante 3, Entrevista 2

Entrevista 3 Estudiante 3

El texto completo de la transcripción se encuentra en ANEXOS 1, p. 428

Al analizar la transcripción con ayuda de Simple Concordance Program se han definido las palabras que tienen más ocurrencias en el discurso de Estudiante 3 y tienen relevancia con el tema del presente estudio, son estas las palabras que se asignan como las palabras clave, son las siguientes: ENTENDER (14), VOCABULARIO (11), HABLAR (10), SERIES TELEVISIVAS (8), INGLÉS (6) y palabras sinónimas a los conceptos que representan.

ENTENDER

En esta entrevista la alumna utiliza la palabra ENTENDER en doce ocasiones, ENTERARSE en una y un derivado de comprender – COMPRENSIÓN en una ocasión. En los contextos de la palabra clave aparecen las siguientes palabras y frases: “antes”, “ahora”, “perder miedo”, “reconocer”, “ajustar la oreja”, “relajarse”, “frustrante”, “subtítulos”, “volver a ver”.

En la última entrevista la alumna analiza su experiencia y reflexiona sobre el antes y ahora relacionándolo con su nivel de comprensión, describe las estrategias aconsejables para mejorarla y define la razón por la que puede llegar a ser problemático.

Evaluación de la experiencia

Reconoce que la experiencia ha sido “dura” para ella ya que tenía muchas dificultades a la hora de comprender el discurso oral.

10.1: A penas entendía algo de lo que decían los los protagonistas: no es una sensación agradable→me sentía muy: como tonta

47.1: Ehm si pero en general todo comenzando con entender lo que estan diciendo como lo estan diciendo a veces es frustrante→

79.2: desde el principio que me estresé tanto hasta comenzar a entender algo y es cuando también comencé a relajarme ::

Usa las palabras “no agradable”, “frustrante” para referirse a la experiencia y reconoce que le afectaba a nivel personal y se sentía “como tonta” o “estresada”. Como se puede observar del enunciado 47.1 esta sensación de frustración aún se mantiene.

Mejora del rendimiento en la clase

Aunque, según la alumna su comprensión auditiva ha mejorado. Indica que en el caso de los ejercicios para el desarrollo de la comprensión auditiva que se hacen en la clase su rendimiento ha mejorado:

24.1: A si si es verdad últimamente me salen bastante bien los listenings de First Certificate es que después de lo que dicen en las series los listenings parecen muy lentos

Los ejercicios del curso “Complete First Certificate” de Guy Brook-Hart editado por Cambridge Press (2008) se perciben como “muy lentos” y por lo tanto más fáciles.

“Ajustar la oreja” y “reconocer las palabras”

Sin embargo si rastreamos la palabra veremos que más que “mejorar” la alumna se refiere a ello como “ajustar la oreja” (31.2, 49.1) o “acostumbrarse” (12.1). Según ella, es un proceso de adaptación a la nueva manera de hablar, el nuevo acento. Porque en su caso el problema fue reconocer las formas fonéticas de las palabras, le costó comenzar a entender el acento.

33.1: Todos esos «sh» y cambios de entonación→ si no lo dominas ni te enteras de lo que están diciendo: muchas veces es entender como lo dicen y no que es lo que dicen exactamente→ siempre usan unas palabras cortas fáciles l pero si no las reconoces no puedes entender el significado general

47.1: Ehm si pero en general todo comenzando con entender lo que están diciendo como lo están diciendo a veces es frustrante→

Le ha costado acostumbrarse al acento y en varias ocasiones habla de “reconocer” (12.3, 33.5, 55.2) las palabras más que “entender”. Se ha fijado con unas particularidades de la

articulación. Este proceso de “ajustar la oreja” en su caso ha tardado, pero entender algo al oído se manifiesta como una gran motivación:

*57.1: no allí está el problema cuando ya ves la misma conversación una y otra vez parece que lo entiendes todo palabra por palabra es una sensación muy bonital por cierto antes no la tenía→
79.1: Durante todo este periodo iba : me iba calmando desde el principio que me estresé tanto hasta comenzar a entender algo y es cuando también comencé a relajarme ::*

Eje emocional y la motivación

Señala que la comprensión le provoca “una sensación muy bonita” y que “antes no la tenía”, su estado de animo parece haber mejorado y ahora se muestra más relajada. Reconoce que antes la tarea de ver series televisivas en VO le “estresaba”.

En referencia a “ahora” es bastante sincera y realista y reconoce que aún le cuesta entender pero lo que ha aprendido es no tener miedo a la comunicación en inglés:

12.1: Si si→ no mucho pero me estoy acostumbrando reconozco mejor lo que dicen no puedo decir que ahora lo entiendo todo no pero si vuelvo a ver el episodio reconozco muchas cosas ahora reconozco las palabras: lo que leo en subtítulos lo relaciono:

ha ganado la confianza, está más relajada y satisfecha.

Estrategias

Sin embargo, es muy metódica y utiliza varias técnicas y estrategias para el desarrollo de la comprensión auditiva. A parte de subtítulos, que se manifiestan como la estrategia principal (tiene nueve ocurrencias la palabra “subtítulos”) y aconseja usarlos siempre, describe de este modo su estrategia integral:

*53.1: los subtítulos poner los subtítulos y usarlos cada vez que no entiendes algo
55.1: verlo muchas veces / leer lo que dicen si no entiendes/ volver a verlo ya sabiendo de que va y intentar reconocer las frases al mirar varias veces de algún modo lo: personalizas/ le das una forma en tu mente lo repites notas las las particularidades y lo memorizas*

*57.1: no allí está el problema cuando ya ves la misma conversación una y otra vez parece que lo entiendes todo palabra por palabra es una sensación muy bonital por cierto antes no la tenía→
18.1: Ehm: ahora casi siempre primero escucho y después leo→:*

Esta convencida de la necesidad de los subtítulos porque si no “no entiendo”(16.1) e intenta combinar su uso con la visión de las series intentando primero escuchar y después leer. En su opinión, es esencial ver el capítulo varias veces para su mejor comprensión. Realmente no dice si entiende a los protagonistas desde la primera vez, lo que destaca es que al ver un capítulo varias veces uno puede llegar a sentir que “entiende palabra por palabra” (ya que tiene un conocimiento previo) pero ella misma utiliza la palabra “parece” que lo entiende, creando la ambigüedad e indicando la falta de seguridad.

Acentos y articulación

Según la alumna, las series televisivas deberían usarse para desarrollar la consciencia sobre los acentos y aprender la correcta articulación:

31.1: Hace falta entender bien los acentos al fin y al cabo lo que me ha aportado mas todo este : ejercicio es aprender de acentos: aprender lo importante que es ajustar la oreja y también pronunciar bien

A pesar de su idea sobre la utilidad de las series televisivas en VO para el proceso de aprendizaje LE y el hecho de que “está mejorando” (20.2) no cree que será fácil de seguir viendo las series televisivas en VO fuera de la clase por razones sociales: su pareja no entiende inglés y prefiere pasar su tiempo libre con él o sus amigos, ver las series significaría estar sola.

83.1: No creo no es algo que haría de todos modos es difícil por mi pareja / el no entiende inglés así que significaría hacerlo yo sola en mi tiempo libre : y objetivamente no tengo tanto tiempo libre: el que tengo prefiero pasar con mis amigos mi familia mi pareja: sería difícil combinarlo con un video en inglés

De lo que podemos concluir que el factor social afecta la aplicabilidad de la tarea.

VOCABULARIO

En la presente entrevista las palabras rastreadas en relación con el concepto VOCABULARIO son PALABRA/-S (9), PALABROTA (2), FRASES(2).

La palabra clave aparece en el contexto de las siguientes frases y palabras: “reconocer”, “muchas”, “memorizar”, “personalizar”, “entender”, “repetir”, “intuición”.

En el discurso de la última entrevista la alumna demuestra la consciencia de la diversidad léxica en la lengua inglesa, describe y recomienda las estrategias de adquisición que ha usado, define la problemática de comprensión auditiva y reflexiona sobre el tipo de vocabulario que tiene más ocurrencias en un discurso informal.

Diversidad léxica y la competencia lingüística

Indica que “se ha dado cuenta” de la cantidad de palabras que hay en inglés y además, sobre la variedad de opciones o “maneras de poner las cosas para expresar básicamente lo mismo” (28.1), destaca que “ha descubierto” la existencia de “palabrotas” en inglés (41.1, 97.5) y el hecho de que se usan con alta frecuencia no tan sólo en castellano sino también en inglés (41.1). Aparte menciona que las palabras que “se repiten más” son las palabras funcionales y las que expresan afecto:

73.1: Como: como: esas palabras de cariño que siempre usan/ por ejemplo/ sabes como honey y sweety

75.1: Si o la manera de pronunciar algunas preguntas tipo got it seriously sabes son cosas que son muy presentes en la vida : cotidiana en el día a día usamos un montón de esas palabras sin darnos cuenta siempre repetimos lo mismo al fin y al cabo→

Es consciente de que estas palabras y frases son propios del discurso informal cotidiano y son abundantes.

Demuestra consciencia sobre la diversidad léxica a nivel de registros y variedad de estructuras. Por lo tanto se puede observar un cambio en su competencia lingüística.

“Reconocer las palabras”

Como su dificultad principal vuelve a indicar que ha sido de naturaleza fonológica, lo que le costó y cuesta al momento de la entrevista es “reconocer las palabras” por particularidades de la articulación. La palabra “reconocer” en relación con el presente tema es utilizada por la alumna en cinco ocasiones (12.3, 33.2, 41.2, 55.2, 63.2). Habla sobre “ajuste de la oreja” para poder reconocer las palabras, ya que en muchas ocasiones se trata del vocabulario conocido.

33.3: siempre usan unas palabras cortas fáciles / pero si no las reconoces no puedes entender el significado general

Por lo tanto no se ve capaz de utilizar la estrategia de la comprensión general en vez de detallada por el hecho de no comprender o “reconocer” las palabras claves. Para justificarlo usa el ejemplo de articulación de la consonante “S” que a veces se articula como [s] pero también puede articularse como [sh], por ejemplo como en la frase “this year”.

Explica que al momento de la entrevista “no tarda tanto en reconocer las palabras” (63.2) lo que indica que ha habido una mejora en la comprensión auditiva sin embargo “no tardo tanto” implica que aún requiere un esfuerzo de su parte.

Estrategias

Su tono es positivo pero en sus enunciado se observa que al momento de la entrevista no puede percibir el habla sin recurrir al uso de unas estrategias o técnicas:

12.2: no puedo decir que ahora lo entiendo todo no pero si vuelvo a ver el episodio reconozco muchas cosas ahora reconozco las palabras: lo que leo en subtítulos lo relaciono:

57.1: cuando ya ves la misma conversación una y otra vez parece que lo entiendes todo palabra por palabra es una sensación muy bonital por cierto! antes no la tenía→

Según lo declarado, es principalmente cuando “vuelve a ver el capítulo” cuando entiende o “reconoce” el vocabulario. Sigue apoyándose en los subtítulos para obtener una comprensión completa y después “relaciona” lo leído con lo percibido al oído. Por lo tanto el uso de los subtítulos permanece como principal recurso de apoyo a la comprensión, sin embargo matiza que la estrategia del uso se ha cambiado y “ahora casi siempre primero escucho y después leo” (18.1). Entre otros mecanismos o más bien los procesos (ya que destaca su naturaleza automática) que utiliza durante la proyección múltiple, menciona “personalizar” y “memorizar” (55.3). Además, reflexiona sobre la estrategia de “adivinar” el vocabulario parecido al léxico español ya que no siempre los significados coinciden:

28.2: a veces es muy distinto de castellano y a veces parece casi igual eso confunde y no siempre puedes fiarte de tu intuición:

Algún vocabulario puede confundir por eso parece preferir controlarlo en vez de “fiar de su intuición”.

Reconoce que las series televisivos en VO proporcionan una visión global del léxico informal cotidiano (97.1), representando la “lengua real”.

HABLAR

En la presente entrevista la palabra HABLAR esta relacionada con las palabras PRONUNCIAR (2) y DECIR (4). En sus contextos se han observado las siguientes palabras y frases: “reconocer”, “entender”, “miedo”, “claro”, “acento”, “leer”, “acostumbrarse”.

“Como dicen” mas que “lo que dicen”

La alumna conceptualiza el HABLAR a través de ENTENDER, desde el punto de vista de “reconocer” la manera de hablar. Como hemos mencionado antes, en el análisis de ENTENDER y VOCABULARIO, que la dificultad principal con la que tuvo que enfrentarse fue “entender la manera de hablar”, “como dicen” más que “lo que dicen” (12.1, 33.1). El problema está relacionado con la forma, con los aspectos fonológicos del habla y no su contenido. Aún relaciona la idea de “hablar bien” con “hablar lentamente” (25.1) y “claro” (26.1). Sin embargo, reconoce la importancia de saber reconocer y entender los acentos (31.1).

También, reflexiona sobre las diferencias entre el habla de los “*listenings*” usados en la clase y el de las series televisivas en VO:

24.1: A si si es verdad últimamente me salen bastante bien los listenings de First Certificate es que después de lo que dicen en las series los listenings parecen muy lentos

26.1: Si-i más claro l se nota que lo graban para los alumnos que no es una conversación cualquiera no es tan real como en las series por ejemplo→

Cree que los materiales para el desarrollo de la comprensión auditiva que forman parte del curso First Certificate están adaptados y por lo tanto son más fáciles para entender respecto a las series televisivas en VO. Las conversaciones ofrecidas en el curso no “son tan reales como en las series”. El discurso de las series, por lo tanto, se percibe como “más real”, es lo que menciona una vez más al final de la entrevista reflexionando sobre la utilidad de las series (97.2).

La alumna dice que “reconoce mejor lo que dicen” y que se ha “acostumbrado a la manera de hablar de todos los protagonistas”, sin embargo reconoce que aún le cuesta entender el habla y recurre al uso de los subtítulos (ver VOCABULARIO).

La confianza para escuchar a los que hablan en inglés

Como un resultado positivo de la experiencia, a parte de poder entender mejor los “*listenings*” ofrecidos en el curso de First Certificate (24.1), indica que ha “perdido el miedo de escuchar a alguien que habla en inglés→ me atrevo y creo que voy mejorando→” (20.1). Lo que indica que tiene más confianza y seguridad: la conversación en inglés no le afecta emocionalmente del mismo modo que antes.

“Pronunciar bien”

Respecto a su mejora también insiste que a parte de “reconocer el habla” hace falta “pronunciar bien”. “Hablar bien” se substituye en su discurso por “pronunciar bien”.

Resumiendo todo lo antes expuesto, la pronunciación parece ser el tema central de su discurso sobre la utilidad de las series televisivas en el proceso de aprendizaje.

SERIES TELEVISIVAS

En la presente entrevista la palabra clave aparece en los siguientes contextos: “entender”, “lo que dicen”, “típica”, “apuntes”, “repasar”, “enfoque distinto”.

La alumna describe las series televisivas en VO desde el punto de vista de una actividad didáctica, apta para el aprendizaje de LE, e indica las estrategias esenciales para optimizar el rendimiento.

“Es una herramienta bastante buena”

En términos generales aconseja el uso de las series televisivas en VO para el aprendizaje de LE. Lo conceptualiza como una “herramienta” y destaca su “enfoque distinto” para la aproximación a “una lengua real”:

97.2: te aporta una visión: un enfoque totalmente distinto : en inglés : lo ves como una lengua real usada para solucionar los problemas de cada día para emociones y para peleas con todas sus palabrotas que como hemos descubierto existen

85.1: es una herramienta bastante buena da resultados a largo plazo: y realmente tampoco ha sido TAN difícil y TAN estresante :

Representa una lengua “real”

El discurso representado en las series televisivas es reconocido como diferente y “mas real” respecto al discurso que caracteriza los materiales auditivos del curso First Certificate (24.1, 26.1).

Mejorar el rendimiento

Se percibe su idea de que siendo “real” el discurso de las series es “mejor”, aunque al mismo tiempo es más difícil para comprender y requiere el uso de unas estrategias. Basándose en el uso de subtítulos, la alumna destaca que “lo principal” es apuntar el nuevo vocabulario y repasarlo sistemáticamente (65.1, 67.1, 91.1) como un requisito extra menciona el hecho de que uno debe escoger la serie “que le guste” (91.2) sobre todo para incrementar la motivación.

Por otro lado, define la serie “Modern Family” como “una serie típica”.

35.1: es una serie típica que trata de una familia o varias familias las relaciones familiares las situaciones típicas

Una actividad difícil de compaginar

Destacando de tal modo la facilidad de acceder a una serie de este tipo. Sin embargo, refleja las dificultades de carácter social relacionadas con la visión de videos en VO fuera de la clase:

83.1: No creo no es algo que haría de todos modos es difícil por mi pareja / el no entiende inglés así que significaría hacerlo yo sola en mi tiempo libre : y objetivamente no tengo tanto tiempo libre: el que tengo prefiero pasar con mis amigos mi familia mi pareja: sería difícil combinarlo con un video en inglés

Con eso indica la posibilidad de no seguir viendo las series televisivas en VO a pesar de su eficiencia para el proceso de aprendizaje de LE.

Explícitamente valora la utilidad de las series televisivas para el aprendizaje de LE como un ocho de diez (93.1).

LENGUA

La palabra LENGUA tiene pocas ocurrencias en la presente entrevista, aun así debido a su relevancia al tema de estudio, hemos optado por incluirla en el análisis. La palabra clave aparece en relación con las siguientes palabras y frases: “series”, “real”, “hablar”.

Lengua real

En su discurso la alumna categoriza la LENGUA como “real”, la de las series televisivas (24.1, 26.1, 97.1) y la LENGUA adaptada que se utiliza en los “*listenings* de la clase” (24.1, 26.1). La lengua real es la que se utiliza “para solucionar los problemas de cada día para

emociones y para peleas con todas sus palabrotas que como hemos descubierto existen” (97.2) mientras que la adaptada es “más lenta” y “clara”, hecha “para los alumnos” (26.1).

Reconoce que la lengua “real” es más difícil para comprender pero piensa que “va mejorando” (20.2) y lo más significativo es que declara el hecho de “perder el miedo de escuchar a alguien que habla en inglés” (20.1).

Resumiendo las creencias definidas a base del análisis relacional de la entrevista número tres de la estudiante 3, son:

- Ver series televisivas en VO es una actividad muy dura que requiere un gran esfuerzo por parte del alumno;

- Los aspectos más problemáticos a la hora de comprender las series televisivas en VO son de naturaleza fonológica: la velocidad, el acento y la articulación de algunos consonantes;

- Para mejorar la comprensión auditiva hace falta “ajustar la oreja” es decir acostumbrarse a la manera del habla;

- El sistemático uso de las series televisivas en VO ayuda a mejorar la comprensión auditiva;

- La lengua representada en las series televisivas se percibe como “más real” que la lengua de los ejercicios en la clase;

- Series televisivas en VO es una buena herramienta multifuncional en el proceso de aprendizaje;

- El uso de las siguientes estrategias es esencial:

- o Usar los subtítulos: primero escuchar, después leer;
- o Apuntar el vocabulario y estructuras nuevas, curiosas
- o Repasar los apuntes;
- o Practicar el vocabulario en la clase

- La estrategia de “adivinar” a veces falla porque algunas construcciones y palabras son semejantes a las presentes en español, pero tienen otro significado;
- El vocabulario que se percibe más son las palabras y expresiones funcionales que conectan y modelan el discurso, su frecuencia es alta;
- Seguir las conversaciones largas de series televisivas en VO puede ser frustrante;
- Entender unas partes de los diálogos motiva y da confianza.

CARACTERISTICAS GENERALES DEL DISCURSO DE LA ESTUDIANTE 3

El discurso de la alumna durante la tercera entrevista bastante informal, caracterizado por el uso de tales palabras como “enterarse”, “un montón”, “tonta”. Su discurso está organizado según un eje temporal comparando la experiencia de antes con la de ahora y lo caracteriza a través de sus sentimientos: “costaba” (3), “dificultades” (2), “frustrante” (3) contra “confianza” (3) y “relajada” (4) de “ahora”.

No demuestra mucho dominio sobre su discurso y se nota como la investigadora la guía, haciendo más preguntas a base del conocimiento previo que comparten. Sin embargo, responde a todas las preguntas e interactúa bien con la investigadora, involucrándola a través de las frases como: “como tu sabes:” (6.2), “sabes de que me dí cuenta” (67.3).

Se perciben rasgos del diálogo interno y junto con la modalidad utilizada, refleja un alto grado de transparencia y sinceridad.

En la siguiente página se encuentra el mapa conceptual de la entrevista. En el centro del mapa está el concepto de “entender” y está relacionado con los aspectos fonológicos.

La alumna reconoce que su comprensión oral se ha mejorado, sin embargo sigue buscando la comprensión literal (“palabra por palabra”). Crece la conciencia sobre la importancia de la articulación correcta ya que la pronunciación se percibe como el obstáculo principal para la

comprensión. Claramente disfruta reconocer las palabras y frases al oído por eso una de las estrategias que describe más es la repetición de la proyección “cuando ves la misma conversación una y otra vez, parece que lo entiendes todo palabra por palabra. Es una sensación muy bonita”.

Sigue demostrando su dudas sobre la estrategia de “adivinar” ya que deja posibilidad para un error o mala interpretación.

A la vez crece su conocimiento del vocabulario coloquial y la confianza de usarlo.

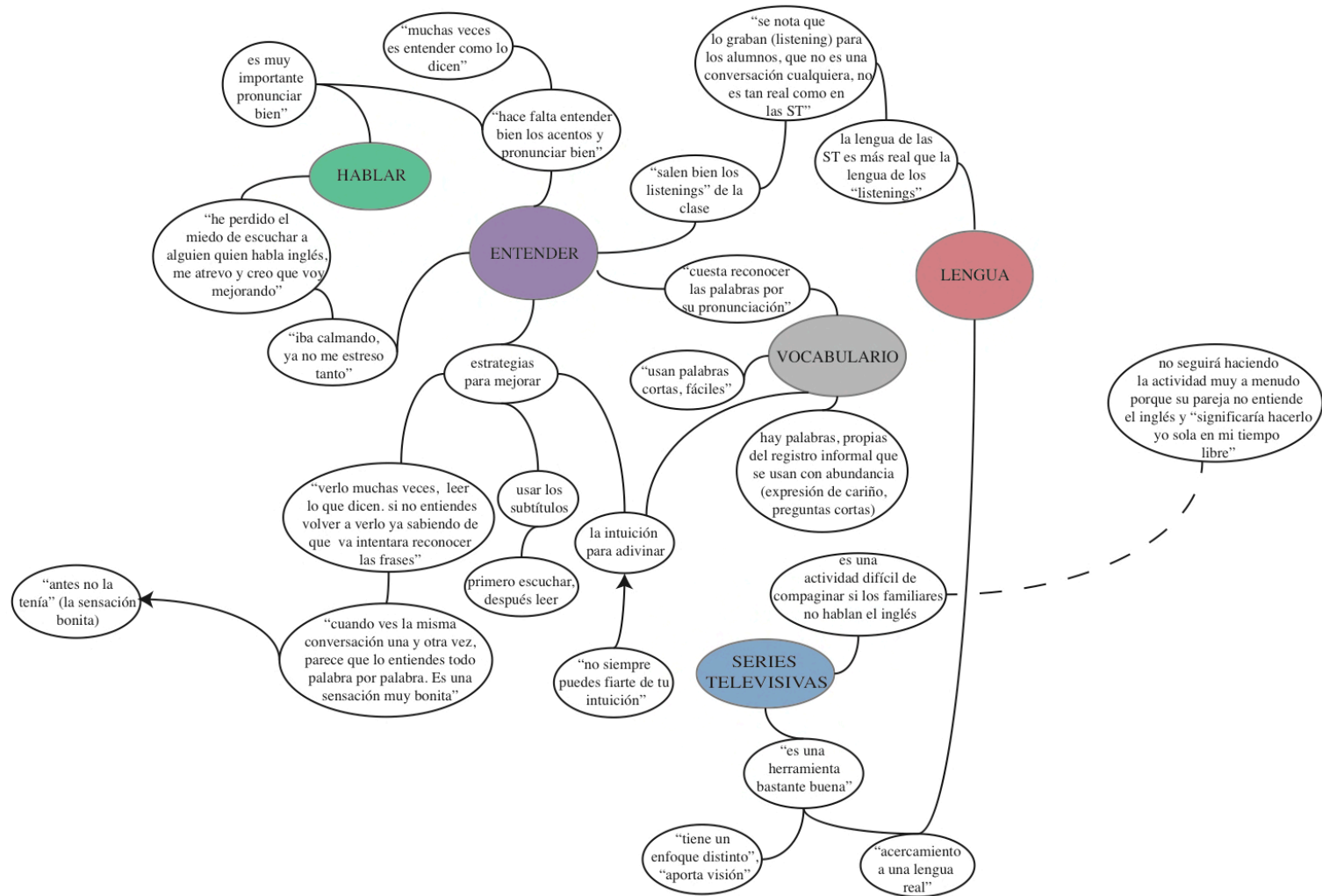
Define la tarea de ver las series televisivas en versión original como una herramienta, que es buena por proporcionar un enfoque de aprendizaje diferente y el acercamiento a la “lengua real”.

Aun así vuelve a resaltar el condicionamiento social: la dificultad de compartir esta tarea con los familiares o amigos que no dominan el inglés. Debido a eso prevé que no podrá seguir viendo las series televisivas en versión original.

ANTES, PASADO

AHORA, REALIDAD

EXPECTATIVAS, FUTURO



ESTUDIANTE 3, ENTREVISTA 3

Mapa conceptual 9 Estudiante 3, Entrevista 3

5.2. ANÁLISIS DE LAS CLASES

Antes de comenzar el análisis, tal y como hemos indicado en el capítulo sobre la metodología, las sesiones fueron transcritas y codificadas por temas. Seguidamente, para facilitar la percepción y análisis de los datos, la información obtenida a partir de la transcripción fue organizada en unas tablas que se encuentran en ANEXOS 3, p. 460 – 501

A continuación representamos los informes redactados a base de la análisis temático de las transcripciones y el diario de observación de la investigadora.

INFORME SESIÓN 1

18/09/2012

El primer capítulo ha causado el cambio en los ánimos y entusiasmo de los alumnos. Ha resultado ser más difícil de lo que habían esperado y, principalmente, la estudiante 3 expresó su gran estrés a la hora de cumplir la actividad. Menciona que es “*very difficult*” (en tres ocasiones durante la sesión). Su problema principal es de naturaleza fonológica, relacionada con la velocidad del habla.

La estudiante 1 la apoya pero añade que es “*interesting*” pero “*difficult*”, expresa su preocupación al no poder entender las bromas. Sin embargo, tiene la capacidad de reconocer los momentos en cuales los personajes bromean por el contexto e información aportada por el canal visual. Reconoce que el nivel de comprensión varía según el protagonista que habla, siendo Phil el más difícil de entender.

Lo que se trata de la estudiante 2 se mantiene neutral, señalando comprensión general del capítulo. La estudiante 2 domina sobre el discurso y es ella que tiene más enunciados largos, descriptivos, aunque no siempre ciertos. La estudiante 1 escoge la opción de añadir información o

corregir las explicaciones de la estudiante 2, por lo que demuestra una comprensión del capítulo aunque su actitud no es proactiva.

La estudiante 3 participa en la conversación cuando se habla sobre la dificultad de la tarea. Hace una reflexión respecto al contenido, se trata del acento de Gloria, quiere saber si el acento que tienen los hispanohablantes en inglés suena muy mal, lo que demuestra su consciencia y preocupación por la pronunciación.

Como la estrategia principal, la estudiante 3 indica el uso de los subtítulos, los demás están de acuerdo.

Al principio de la conversación se ha notado una tensión, las respuestas son cortas y binarias, la investigadora domina y dirige la conversación. Lo que indica que los estudiantes no se sentían muy cómodos hablando sobre su experiencia ya que no correspondía a sus expectativas y han experimentado dificultades al realizar la tarea. Hacia el final de la conversación, se nota como las estudiantes relajan e incluso comienzan a bromear.

También, se ha detectado que la planificación de la actividad que deben hacer no ha sido completamente clara y los alumnos interpretaron los deberes a su modo.

INFORME SESIÓN 2

27/09/2012

Antes todo mencionamos la parte de la nota de observación apuntada por la investigadora después de la sesión:

“La sesión ha sido bastante difícil y de algún modo parecía forzada. Los alumnos están aun menos ilusionados y parecen más agobiados o saturados. Las quejas coinciden en lo uno: la velocidad de la expresión oral de los protagonistas. S3 destaca la dificultad del acento americano, todos insisten que es “imposible entender palabra por palabra. Lo hemos hablado tranquilamente

y les expliqué que no se trata de entenderlo “palabra por palabra” y que deberían intentar de entender el sentido general. [...] S1 y S3 reconocen que miran las series directamente con subtítulos para asegurar la comprensión [...] Si la primera vez no apuntaron casi nada, esta vez, vinieron con todos los subtítulos copiados.”

Los alumnos demuestran su no conformidad con la idea de la comprensión general y la falta de comprensión literal les preocupa. La estudiante 3 señala que no entiende nada, mientras que la estudiante 1, al igual que durante la primera clase expresa su preocupación por no entender todas las bromas y expresiones.

La estudiante 2 vuelve a dominar el discurso y es ella que proporciona las descripciones más detalladas del capítulo lo que indica su alto grado de comprensión. La estudiante 1 una vez más asume el papel de añadir la información o sus comentarios a los enunciados de la estudiante 2.

La estudiante 3 no interactúa activamente y tiene que ser involucrada en la conversación a través de las preguntas. Al preguntarla, responde. Demuestra una falta de confianza.

Las estrategias mencionadas son: el uso de los subtítulos (en el caso de la estudiante 1 y 3) y adivinar por el contexto (estudiante 3).

Entre los aspectos lingüísticos se destacaron:

Estudiante 1 – Léxicos: palabra repetida: Pre-school; onomatopeya (repetido): “*squawking, barking*”, Fonológica: conciencia acentos

Estudiante 2 – Léxicos: Palabras repetidas: gadgets, bark; Frase coloquial: screw somebody’s brain (articulación lenta, Gloria)

Discursivos: “*Who, the hell? Where the hell?*” (repetición y el uso de las unidades fraseológicas)

Estudiante 3 – “*shovel*” (relación con la imagen)

INFORME SESIÓN 3

04/10/2012

La sesión tiene un tono más relajado e informal. Todos los alumnos participan en la discusión, aunque las explicaciones de la estudiante 2 predominan. La estudiante 1 describe la parte de la historia relacionada con el contenido transmitido por el canal visual (“*spiderman*”). La estudiante 3 destaca en numerosas ocasiones la importancia de pronunciar bien (basándose en la parte de la historia), demuestra consciencia fonológica y recuerda las frases por su articulación, según ella, especial, por ejemplo “*it’s epic*”. Por el contexto y la entonación consigue adivinar su significado (líneas: 98-100).

Respecto a otros aspectos lingüísticos, se destacan los léxicos:

Estudiante 1: menciona frases hechas definitivas para la comprensión de la situación cómica (“*dog eat dog world*”). Y su aspiración en general es la de comprender el humor. Aunque ella misma reconoce que a parte de reconocer las palabras, la comprensión del humor requiere un conocimiento previo de naturaleza socio-cultural. Explica que para comprender una broma necesita ver esta parte varias veces.

Estudiante 2: utiliza el vocabulario relacionado con el tema del capítulo (“*Halloween*”), por ejemplo: *trick or treat*, *scary cat* etc. Además se fija con la pronunciación del “*chunk*”: “*check it!*” En el sentido de “*look at me*”.

Estudiante 3: destaca sobre todo los aspectos fonológicos de la pronunciación, pero también menciona varias palabras relacionadas con el tema: *scarecrow*, *costumes* pero indica que no las ha percibido por el canal auditivo sino tuvo que usar los subtítulos.

Los alumnos reflexionan sobre la tradición de Halloween y sobre como la globalización afecta las tradiciones y costumbres. Las costumbres y la manera de celebrar Halloween no las tratan como algo ajeno.

Demuestran la comprensión general, aunque durante la sesión se ha podido comprobar que no entienden algunos detalles, aún así las situaciones representadas en el capítulo les parecen divertidas. Entienden la parte más superficial del discurso (entonaciones, marcadores discursivos, gestos, mímica) pero no el significado semántico.

Como el capítulo se basaba principalmente en el humor situacional, no expresan su conformidad con la falta de comprensión detallada.

INFORME SESIÓN 4

09/10/2012

Los alumnos tienen que ser guiados por las preguntas de la investigadora. En las observaciones de la investigadora consta que “comienzo a dudar sobre la utilidad de estas charlas semanales”, otro punto resaltado es el hecho de que los alumnos “siguen fijándose en el contenido visual, situacional” que indica que su comprensión se basa en gran mayoría en la información percibida por el canal visual. Puede ser una de las razones porque las tres declaran el capítulo cuatro como “más fácil”. La estudiante 2 reconoce expresamente que no siempre entiende el contenido léxico y verbal: sin embargo, el significado general “*it’s obvious*” (l: 52), debido a la representación visual.

Otra observación es que las alumnas demuestran su empatía con los personajes (estudiante 2, l: 30) y una aceptación, y asimilación de la tarea (estudiante 3, l:19,37).

La estudiante 3 señala que la dificultad principal es la comprensión detallada de los enunciados coloquiales y por la rápida articulación, mientras que las demás parecen estar satisfechas con su nivel de comprensión lo que indica un mayor grado de manejo de la ambigüedad.

Respecto a los aspectos lingüísticos, la estudiante 1 se fija con las frases hechas (“*chunks*”) altamente coloquiales y algo vulgares: *what the hell, why on Earth*. Estas frases se han repetido varias veces durante el capítulo. Demuestra consciencia sobre el registro informal y lo apropiado que es para la variedad de situaciones discursivas. Reconoce que se utiliza con abundancia en las cultura popular (66).

La estudiante 2 menciona la frase hecha “*scare the coco out of somebody*” que también es propia del registro coloquial y fue articulada lentamente en relación con una situación cómica.

Entre los aspectos socioculturales podemos identificar la consciencia sobre la variedad discursiva, el registro informal (estudiante 1, 2). Además, las costumbres de celebración de cumpleaños y la estudiante 3 compara una de las acciones (adolescentes escribiendo en el yeso de la mano de su amigo) con el contexto de cultura y sociedad española, indicando que no hay diferencias. Una vez más, la realidad de la serie (que refleja hasta cierto punto la sociedad norteamericana) no se percibe como ajena o extranjera.

La estudiante 3 sólo en una ocasión menciona que “*there were difficult moments*” a pesar de eso, nadie enfatiza este aspecto.

INFORME SESIÓN 5

14/10/2012

La sesión ha sido dinámica e interactiva. Todos los alumnos participaron en la discusión sin dominancia por parte de algún alumno. Mientras las estudiantes 2 y 1 asumen el control del cambio de turnos, a la estudiante 3 hace falta dirigirse a ella directamente, entonces responde a las preguntas demostrando comprensión general.

Todos los alumnos coinciden que el capítulo ha sido divertido mientras que estudiante 2 destaca su alto nivel de dificultad y la estudiante 3 señala que los diálogos eran demasiado rápidos.

Los alumnos se identifican con la serie, compartiendo sus juicios de las situaciones y comparándose a los protagonistas (estudiante 2 – Jay, estudiante 3 - Cameron).

Respecto a los aspectos socioculturales demuestran una consciencia sobre la diferencia de registros y posible homonimia de los phrasal verbs (“*break in*”).

A pesar de la comprensión general, se ha detectado que fallan a comprender unos detalles pero no les resulta lo suficientemente molesto como para usar una estrategia (volver a verlo, leer los subtítulos, traducir, buscar coincidencias en el internet). Lo que señala su conformidad con un grado de ambigüedad. La información no percibida es relacionada con el contenido semántico.

Entre los aspectos lingüísticos los alumnos mencionan los léxicos, sobre todo las frases hechas y “*chunks*” comunes:

Estudiante 1: reflexiona sobre el uso del phrasal verb “*break into*” y al describir el capítulo menciona la palabra con carga emocional “*hilarious*”.

Estudiante 2: se fija con las frases que fueron articuladas lentamente y de un modo aislado: *break new shoes*, *drama queen* (que también tiene una connotación emocional).

Estudiante 3: utiliza la frase “*read somebody’s mind*” (multiple uso durante el capítulo), “*cute outfit*” (articulación aislada, expresiva).

Además, se ha detectado el uso abundante del marcador discursivo “*like*” por parte de la estudiante 1.

Por otro lado la investigadora ha hecho otra observación: “son muy conscientes del móvil que está grabando y prefieren compartir sus dudas o problemas “a posteriori”, después de la clase en el pasillo, lo que también puede ser por el tono más informal.”

INFORME SESIÓN 6

06/11/2012

La sesión ha sido sobre el capítulo que contenía historias de humor situacional. Todos los alumnos lo identificaron como fácil y divertido. El cambio principal de esta sesión es la participación activa en la discusión de la estudiante 3. Se fija con la pronunciación y fuera de la clase le ha comentado a la investigadora: “que en su opinión esta es la mayor dificultad que tiene: el hecho de que muchas palabras o frases no se pronuncian tal y cómo ella piensa o esta acostumbrada de hacerlo. Me mencionó : “yo no lo digo así” o “no sabía que se pronunciaba así y lo decía siempre mal”.

El resto de las alumnas han asegurado de que el capítulo era fácil de entender, sin embargo desconocían algunos detalles. La estudiante 2 ha percibido la palabra “*smother*”, la ha reproducida pero tuvo la dificultad a la hora de explicar su significado lo que indica el hecho de no haber controlado la definición o traducción. Esto señala su conformidad con no comprender literalmente todo el discurso. Reconoce que adivina por el contexto y la apoya en ello la estudiante 3, que a su vez añade la importancia del uso de subtítulos.

Las estudiantes 2 y 1 demuestran la capacidad de identificar las bromas en el discurso sin entenderlo literalmente.

Respecto a los aspectos lingüísticos, la estudiante 1 destacó el uso abundante del vocabulario con una carga emocional: *fascinating, awesome, super, weird* (“una manera de hablar algo exagerada”), mientras que la estudiante 2 se fijó en las frases repetidas como “*freak out*”, “*to be mad at*”.

La estudiante 3 señaló los aspectos fonológicos, como la pronunciación alargada en exclamaciones: *I lo-o-ove it, deli-i-icious*.

La investigadora mantiene el control sobre la conversación y la repartición de los turnos de palabra.

INFORME SESIÓN 7

15/11/2012

Los alumnos demuestran una actitud más positiva, se ven más relajados y cómodos hablando de su experiencia. La comprensión detallada, literal no parece preocuparlas mucho, salvo en un caso de acento afroamericano. Aunque en este caso lo que causa la inconformidad es la falta de comprensión general. No han podido identificar las unidades léxicas y señalan que la velocidad de dicha variedad es muy elevada.

Todas las alumnas se involucran en la discusión y sus enunciados son más largos y detallados, incluyendo a la estudiante 3, aunque ella aún requiere una orientación. Comparte sus reflexiones pero siempre guiada por preguntas de la investigadora. Reconoce la necesidad de ver el capítulo varias veces mientras que otras indican lo contrario y el uso de subtítulos.

En relación con los aspectos socioculturales la estudiantes 1 y 2 demuestran la consciencia discursiva e identifican algún léxico como coloquial, no apropiado para todos los registros. Sin embargo el concepto de lo correcto e incorrecto persiste de tal modo que la estudiante 2 pide el consejo sobre la manera de pronunciar “más correcta” y no se conforme con la idea de la variedad de acentos.

Respecto a los aspectos lingüísticos, en su discurso la estudiante 1 utiliza la frase hecha “*mad at*”, el significado de la cual fue discutido en relación con el capítulo anterior y la estudiante 2 menciona la palabra “*tramp*” (el capítulo “FIZBO”). Lo que indica su asimilación del vocabulario usado en los capítulos anteriores. Además, la observación de la investigadora es que la estudiante 1 utiliza el marcador discursivo “*like*” con abundancia.

La estudiante 2 nota la diferencia de significados de algunas unidades léxicas (*purse*, *folks*) que demuestra su consciencia lingüística.

La estudiante 1 reflexiona sobre el vocabulario que está directamente relacionado con la acción (*toss*) o una imagen (*bunny*). Reconoce que el canal visual ayuda a adivinar los significados. A parte de este vocabulario, destaca la frase hecha “*got it*” que también se adivina por la manera de pronunciación y el contexto.

Lo que se trata de la estudiante 3, indica la dificultad fonológica a la hora de comprender unas frases sencillas, reconocer las palabras que ya conoce, en este caso se trata de la pronunciación de “s” como “sh” (*last year*).

Otra observación de la investigadora, hecha (18/11/2012) indica el hecho de que la estudiante 2 utiliza extensivamente la exclamación “Jes” (=Jesus) lo que es debido a la influencia de la serie.

INFORME SESIÓN 8

20/11/2012

La sesión ha sido muy animada y colaborativa. La estudiante 3 tomó la iniciativa en varias ocasiones para explicar algunas líneas de la historia. La estudiante 2 siempre la respaldó con comentarios que especificaban la información. Todas las alumnas han identificado el capítulo como “easy” y “funny”. Como ya se ha podido notar antes, estas dos categorías se relacionan. La conversación no se enfocaba hacia las dificultades experimentadas durante el visionado de la serie sino con varios aspectos de interés.

La estudiante 2 identificó las palabras vulgares, tales como: “*crap*”, “*shit*” y reflexiona sobre su uso excesivo y la manera en la que se acepta dentro de la sociedad ya que son usadas incluso por niños (línea 47). Se fija con la pronunciación alargada de la frase hecha “*what’s your problem?*” y reparte bien los núcleos acentuados. La estudiante 1 destaca la importancia de la

articulación para la comprensión con el ejemplo de la palabra “*anchovies*”, que a pesar de su forma escrita semejante a la forma en español, tiene una pronunciación bien distinta.

Respecto a otros aspectos lingüísticos, la estudiante 1 menciona otro caso de homonimia (“*fire*”) y el vocabulario repetido y relacionado con la acción representada (“*blink*”). También resume las maneras de dirigirse a las personas (*honey, sweetie, sweetheart*) que tienen connotación emocional de expresión de cariño. Distingue entre los registros. Identifica la frase hecha “*to have a crush on somebody*” por su importancia dentro del contexto.

Lo que se trata de la estudiante 3 destaca su confusión con la palabra y concepto de “*nap*”. Según ella, tenía entendido que la siesta como una costumbre sociocultural existía sólo en España.

Además, sentimos necesario añadir uno de los comentarios hechos por la investigadora:

S3 después de la clase me ha comentado que tiene la sensación de entender mejor lo que dicen los protagonistas y como consecuencia también ha mejorado sus destrezas auditivas, mostrando buenos resultados en las últimas pruebas de “*listening*”. Es cierto que su comprensión auditiva se ha mejorado comparando con la que tenía al principio del curso.

Respecto a la estudiante 3, la investigadora apuntó una observación más (23/11/2014) relacionada con su manera de articular. La alumna intenta imitar la pronunciación alargada usada en la serie (“*I lo-ove it*”) y cambiar la fonema “s” por “sh”, lo que demuestra la influencia de las series televisivas a su rendimiento.

Otra observación importante, relacionada con la presente sesión es la siguiente:

Parece que comienzan a disfrutar esta experiencia, mejora su estado de ánimo y eso se ve reflejado en la creciente motivación.

INFORME SESIÓN 9

27/11/2012

La sesión ha sido bastante fluida. Las alumnas discuten sobre los contenidos y no sobre las dificultades que han tenido. Hay casos de interacción y discusión entre ellas, lo que demuestra que esta es menos guiada por la investigadora. El capítulo se percibe como “funny” y dinámico. La estudiante 1 destaca que los protagonistas no hablan tan rápido, por lo que podemos concluir que las alumnas se están adaptando a la manera de hablar que se da en la serie.

Las alumnas discuten sobre los contenidos socio-culturales (tradición de la fiesta de graduación y el año sabático) y relacionan la realidad de los EEUU con la de España salvo en la costumbre de que el chico debe venir a buscar a la chica y traerle un “*prom corsage*” (una pulsera hecha de flores) .

Todas se han fijado en el uso abundante de las “*echo questions*” pero reconocen que ellas mismas no las usarían de un modo natural (estudiante 1, 2).

Los aspectos lingüísticos que mencionan están directamente relacionados con el tema del capítulo (“*prom party, gap year*”). Además, la estudiante 1 destaca la palabra relacionada con la acción representada visualmente “*dizzy*” y la estudiante 3 se fija con el phrasal verb “*hold on*” por su tipo de articulación expresiva y aislada y número de ocurrencias. Una vez más menciona la pronunciación de “*grocery store*”, donde la fonema “s” se convierte en “sh”.

La estudiante 2 organiza el vocabulario relacionado con distintas maneras de dirigirse a las personas, según los personajes, notando el cambio de connotación (“*sweety, honey, buddy, dude*”). Demuestra la consciencia de variedades lingüísticas y discursivas.

La actitud de las alumnas y el cambio de turno durante la sesión pasa más rápido con algunas interrupciones, comparten tanto los aspectos aprendidos como sus opiniones respecto los contenidos. No había quejas sobre la falta de comprensión.

INFORME SESIÓN 10

12/12/2012

Durante la última sesión todos los alumnos han demostrado una actitud participativa y destacaron distintos aspectos socio-culturales como la exageración, repetición y variedad discursiva. Se sienten cómodos y relajados hablando sobre su experiencia e indican que el capítulo es fácil de entender.

El discurso no está dominado y ni totalmente guiado por la investigadora, los participantes asumen la iniciativa y reflexionan sobre varios aspectos tanto lingüísticos como socio-culturales. Aunque la estudiante 1 toma el turno con más frecuencia.

Interpretan correctamente la situación cómica de cambio de papeles (hija – padre). Mencionan las frases hechas (chunks) que se usan por los adultos en función de retroalimentación expresiva (“*I can’t live like this, it’s a nightmare!*”). Por lo que demuestran una consciencia lingüística y discursiva. Identifican bien el registro informal.

La estudiante 2 se ha fijado en el vocabulario que tiene relación con la imagen (sneakers, sweatshirt) y con el léxico parecido al español (spatula). También reconoce la manera más suave de usar las palabras vulgares (shoot) por la madre de familia.

Otros aspectos se han destacado por su pronunciación expresiva, emocional (estudiante 1: “*Are you kidding me?*”, “*easy – peasy*”; estudiante 3: “*really?*”) Reconocen las connotaciones de estas frases y palabras.

La estudiante 2 utiliza el vocabulario aprendido de otros capítulos (“*hilarious*”, “*look like hell*”).

No ha habido reflexiones sobre la dificultad de comprensión ni sobre las estrategias para mejorarla.

5.3. ANÁLISIS DE LOS INFORMES

Los informes se encuentran en ANEXOS 2, p. 433 – 460

Los datos obtenidos de los informes fueron organizados en unas tablas según ocho categorías: aspectos lingüísticos; aspectos socioculturales; opinión sobre el capítulo; estado emocional; motivación; dificultades; evaluación de la dificultad; descripción/ comprensión; uso de las palabras y estructuras aprendidas.

Nº i n f	Spectos lingüísticos	Aspectos socioculturales	Opinión sobre el capítulo	Estado emocional , motivación	Dificultades	Evaluación de la dificultad	Descripción/ Comprensión	Uso palabras/ estructuras aprendidas
1	Fonológicos: acentos (americano / colombiano)	“A las parejas gay se les permite adoptar niños”	Divertido, interesante, entretenido. Desconocía este serie, tiene expectativas	Concentrada , motivada	Fonológicas: velocidad de habla; Léxicas, pragmáticas y de carácter socio-cultural: el humor	8	Muy general, sin especificar	no
2	Léxicos: <u>Onomatopeya:</u> Bark, sqwauk; <u>Vocabulario visualizado:</u> gadgets, shovel	Relacionados con temas del capítulo: tecnología, diversidad, Comida (desayuno en una familia americana)	Temas actuales, interesantes	Animada	Fonológicas: velocidad, seguir a los protagonistas cuando hablan	7	Muy general, sin especificar	Gadgets nursery
3	Léxicos: vocabulario relacionado con el tema de Halloween (creepy, evil witch) Frases hechas, relacionadas con las situaciones cómicas: “dog eat dog world”	Reflexión sobre la asimilación de Halloween en España; Las diferencias del acento, proximidad del acento colombiana en inglés “más claro”.	Actual, relacionado con el contexto de la alumna, Divertido, “hillarious”.	Interesada, animada	Comprensión literal	7	Detallada, basada en el material visual (describe las partes visuales con más detalle) Omite una de las líneas de guión	Costumes, Dress up
4	Léxicos: expresiones coloquiales, frases hechas: “what the hell?”, “why on Earth?” (repetición y lenta articulación)	Relacionados con el tema: payasos	Dinámico, acción, más fácil; Soporte visual para la comprensión	Concentrada , motivada	Comprensión del humor	6	Muy general, Describe en detalle la parte visual del capítulo	Amusement park, costume, clown

5	Léxicos: Expresiones coloquiales (break into somebody's house, to be mad at somebody), Snippy, soul-mate	Relacionados con temas: Volar, vacaciones en familia, control de seguridad	Difícil: verbosidad, comprensión del humor	Un poco estresada	Fonológicas: Velocidad, comprensión del humor, doble sentido, verbosidad	8	Muy general, sin especificar, define los temas del capítulo	Vocabulario pobre, (happy se repite 3 veces)
6	Léxicos: Palabras expresivas: awesome, fancy, fascinating, weird. Frases hechas expresivas: join the club, freak out Fonológicos: Pronunciación (fascinating)	Estereotipos sobre las nacionalidades, diversidad, Relación familiar (entre hermanos), proyectos en el colegio	Fácil de entender, no tan divertido como los capítulos anteriores (neutral)	Bien, tranquila	Léxicas: expresiones coloquiales	6	Muy general, sin especificar	Cupcakes, falling stars
7	Léxicos: Vocabulario visualizado: (toss, trophea), Repetición: folks, Frases coloquiales: have something in mind; relacionado con una situación cómica : straight (=not gay) Fonológicos: entonaciones "exageradas" durante una discusión.	Estereotipos familiares (quién toma la decisión marido o la mujer) Cuando discuten usan "entonaciones exageradas"	Difícil: verbosidad, comprensión general	saturada	Verbosidad, difícil de seguir	7	General, con algunos detalles	Convertible, mad at, "has the time of her life", bunny
8	Léxico:	Relacionados con	Fácil,	animada	"No era muy	5	Descripción	To fire

	Tacos (shit, crap, shoot); Vocabulario visualizado: blink Palabras para expresar cariño al dirigirse a alguien (repetición): hiney, sweetheart, sweety Gramaticales: El uso de la estructura “to be supposed to” (repetición)	temas: Proyectos en la escuela, educación de los niños, familiares en el negocio.	entretenido		difícil”		general con algunos detalles	somebody, Redirect into, puto ut,
9	Léxicos: Relacionado con el tema: gap year, prom party, Phrasal Verbs: work out (repetición), slow down (lenta articulación) Expresiones coloquiales: I don’t care (lenta articulación, repetición) Gramaticales/ discursivos: preguntas “coletillas” y “echo questions”	Relacionados con el tema: El momento cuando los jóvenes se van de casa, Spanglish	Divertido, dinámico, diálogos en español	motivada	Comprensión del humor	5	Completa	Family drama, “it turns out” (x2), Prom, Acceptance letter
10	Léxicos: Expresiones coloquiales para	Relacionados con temas: Fiestas para niños,	Algunos diálogos eran claros y lentos	motivada	Verbosidad	6	Descripción detallada	Theatre production, to produce a

	<p>expresar emociones, exageración: it's a nightmare!, I can't live like this! Tell me about it! (relación con situaciones cómicas, articulación lenta) Vocabulario relacionado con el tema: community service, to assault, to be an action-taker Tacos: shoot</p>	<p>seguridad en los supermercados</p>						<p>play, grocery, waters broke, garbage picking, assault, a humiliating picture, upload</p>
--	--	---------------------------------------	--	--	--	--	--	---

Tabla 16. Resumen de los informes presentados por la Estudiante 1

Nº inf	Aspectos lingüísticos	Aspectos socioculturales	Opinión sobre el capítulo	Estado emocional, motivación	Dificultades	Evaluación de la dificultad	Comprensión	Uso palabras/estructuras aprendidas
1	Léxicos: “expresiones y vocabulario”	Relacionados con el tema general: tipología de familias “en <u>nuestra</u> sociedad actual”, diversidad, problemas de convivencia	Divertido, interesante	animada	Fonológicas: velocidad del habla; Seguir conversaciones	7	General, descripción breve pero completa	no
2	Léxicos: Expresiones “chunks”: how dare you?, what the hell? (lenta articulación) Vocabulario visualizado: duckies, personal electronics, gadgets Palabras: Screw, son-to-be-exwife	Relacionados con temas del capítulo: El uso excesivo de “gadgets”, las relaciones con vecinos, problemas de encontrar una buena guardería	entretenido	Concentrada, motivada	Fonológicas: velocidad del habla, Requiere el uso de subtítulos	7	Proporciona un resumen bien estructurado e ilustrado. Menciona detalles	Bark Son-to-be-exwife Personal electronics Ban Gadgets Pre-school
3	Léxicos: Relacionados con el tema principal (Halloween): trick or treat, fancy party, fancy dress, creepy Fonológicos: La diferencia entre los acentos (americano nativo y americano articulado por una colombiana)	Tradicion de celebrar Halloween, cuanta atención se presta (“cuanta importancia le dan”)	Divertido, fácil, el humor situacional, demuestra la conciencia de no haber entendido algunas bromas	motivada	Fonológicas: velocidad	5	Descripción detallada, completa	Dress up Costumes Calm down
4	Léxicos: Expresiones coloquiales: scare the coco out of somebody; hit the road (relacionadas con situaciones cómicas); Tacos: damn (repetición, pronunciación aislada)	Relacionados con el tema: Organización de las fiestas infantiles	Divertido, muchas expresiones “interesantes”	Interesada, animada	Comprensión léxico coloquial	5	Proporciona una descripción muy completa y muy bien escrita	no
5	Léxicos: Frasas hechas relacionadas con situaciones cómicas: Break in new shoes,	La tendencia de usar “a bit” en vez de decir algo directamente	Un poco aburrido, por los diálogos largos	Concentrada, algo estresada	Verbosidad, difícil de seguir	7	General	Pack Break into somebody’s

	<p>Snapp off (wings), It's go-time! Frases hechas (Repetición): To let somebody down Palabras expresivas: drama queen Discursivos/ gramaticales: Construcciones empleadas en una discusión: do you really think...?; what she really thinks...; you never said... (articulación lenta) Evitación de ser directo: el uso de "a bit" (it's a bit disappointing)</p>		y rápidos					house
6	<p>Léxicos: Frases hechas: stay on top of somebody, pick on somebody, be mad at somebody, to freak out (repetición) Palabras: smother (relacionada con una situación cómica), weird, stink</p>	<p>Relacionados al tema del capítulo: la involucración de toda la familia en la preparación de los deberes</p>	<p>"no tan divertido como los otros capítulos que hemos visto hasta ahora"</p>	Un poco aburrida	Comprensión del humor, lenguaje coloquial	5	Descripción muy completa, con detalles	Weird neighborhood, Falling stars, "it turns out", "that's the way brothers behave"
7	<p>Léxicos: Frases hechas: Build sb's character, to have the time of somebody's life, to have a crush on somebody. Vocabulario visualizado: to toss something,</p>	<p>Relacionados con el tema del capítulo: Diversidad en una grande ciudad, Maneras de viajar, responsabilidades familiares.</p>	Bastante fácil de entender	animada	<p>"No era muy difícil en general, salvo algunas frases hechas..." Comprensión lenguaje coloquial (frases hechas)</p>	4,5	General con algunos detalles	Convertible, Freak out, Runaway bunny
8	<p>Léxico: Frases hechas: to have a lot on my mind, check out, to have a crush, to dump somebody (repetición), to name after somebody</p>	<p>Relacionados con el tema: El hecho de poder conseguir una medalla en el colegio por haber hecho algo importante</p>	Muy divertido	motivada	Comprensión del lenguaje coloquial ("expresiones coloquiales"), consciencia	4,5	Una descripción muy detallada, más extensa que en los casos anteriores	To fire somebody, Blink Have a crush on somebody,

	Palabras: to fire (repetición, contexto), medal-getter (“inventada”)	sorprende; El ambiente del bar “diner” se percibe como “un típico sitio para comer” en los EEUU con “una camarera típica”			sobre el hecho que se usan mucho			To set fire; To put it out
9	Léxicos: Maneras de dirigirse y llamar a personas de un modo muy coloquial: you are a geek, buddy, little dude. Expresión: to have an issue; palabras como: self-esteem, grocery store (lenta articulación), flawless (relacionada con una situación cómica), gap year (relacionada con el tema) Phrasal Verb: work out (repetición) Gramáticos / discursivos: “echo questions”: She is?, we do? She did?	Relacionados con el tema: Derecho de las parejas gays a adoptar, La percepción de la realidad a través de los estereotipos de telenovelas	Dinámico (mucha acción), fácil	Interesada, animada	Comprensión lenguaje coloquial y tacos (consciencia)	4	Completa, proporciona una descripción muy detallada	Surrogate mother, Prom party, “he doesn’t know it yet”, gap year, move in with somebody, to freak out, a family row, pregnancy test.
10	Léxicos: Vocabulario visualizado: sneakers, sweatshirt, spatula, Palabras: shoot, fake (importante para la comprensión de la situación) Vocabulario expresivo: “Are you kidding me?” It’s a nightmare! You look like hell! I can’t live like this! Really? Seriously?” (articulación “exagerada”) step out of your comfort zone (articulación	El hecho de que hay una manera “mas suave de decir las palabrotas” (shoot), Relacionados con el tema: seguridad aeropuerto, servicios sociales (dos ejemplos)	“Muchas expresiones y vocabulario coloquial para aprender”	Animada	Comprensión del lenguaje coloquial, su diversidad (“son muchas para aprender”)	5	Completa, una descripción muy detallada	Community service, Cute, Costume, Sweatshirt, To fake, “waters broke”, knock somebody down

	lenta)								
--	--------	--	--	--	--	--	--	--	--

Tabla 17. Resumen de los informes presentados por la Estudiante 2

Nº inf.	Aspectos lingüísticos	Aspectos socioculturales	Opinión sobre el capítulo	Estado emocional, motivación	Dificultades	Evaluación de la dificultad	Comprensión	Uso palabras/ estructuras aprendidas
1	Fonológico / léxico: La manera de hablar de los nativos	El habla se percibe como demasiado rápida	Divertido, consciencia de no entender todo, mucha acción (se percibe positivamente)	Animada (al principio), Saturada (al final)	Fonológicas: velocidad, Comprensión general	9	No se puede definir ya que proporciona una descripción muy resumida y general	no
2	Léxicos: Insane (lenta articulación), Repetición: bark, squuack, Vocabulario visualizado: gadgets, duckies, shovel, pickles	Relacionados con tema: Tipos de “pre-school”	Original, interesante	Saturada, estresada	Comprensión general (sin subtítulos)	9	Muy general	Bark Pre-school Gadgets (x2)
3	Fonológicos: la importancia de una articulación correcta (ejemplo Gloria) Léxicos: Frase hecha: it’s epic (articulación lents, aislada)	Tradiciones: Las maneras de celebrar Halloween en la familia y en el trabajo	Interesante por su contenido socio-cultural (Halloween)	Concentrada, motivada	Comprensión general (seguir la conversación)	8	Muy general con algunos detalles (principalmente de contenido visual)	Costume Haunted house
4	Léxicos: Vocabulario visualizado: Sheath To comb To pump	Relacionados con tema: payasos	Divertido, dinámico	Animada	Comprensión general, detallada (“seguir lo que dicen exactamente”)	8	La descripción se basa en la información aportada por el canal visual	costume
5	Léxicos: Palabras (probablemente vocabulario desconocido, subtítulos): snippy		Difícil pero entretenido	Saturada	Comprensión general (“seguir las conversaciones”)	8	Muy general	no

	<p>bless you to snap off to spin soul-mate</p> <p>Frase hecha / chunks: I can't read your mind (lenta articulación); cute outfit (articulación aislada)</p>				Comprensión de unos personajes (Jay, Manny, Phil)			
6	<p>Léxicos: falling stars; fancy, smother (relacionado con una situación cómica), freak out (repetición)</p> <p>Fonológicos: la pronunciación exagerada: "I lo-o-ove something", "de-li-cious", "awe-some"</p>	La expresión del afecto y relación entre familiares;	Divertido, fácil de entender, informativo "Hablan más despacio"	Motivada	Comprensión general, además phrasal verbs	7.5	General, con algunos detalles	Cupcakes, Starry night, Falling stars
7	<p>Fonológicos: Pronunciación "s", "como en "last year".</p> <p>Léxicos: Chunks: "What just happened?", "How did you miss it?", "Got it!"</p>	Diferencias dialectales; Los papeles de los padres en la familia	Fenómenos interesantes para aprender	Animada	Comprensión del acento (afroamericano)	7.5	General, con algunos detalles	Convertible No usa "bunny"(como en el capítulo), usa "rabbit"
8	<p>Léxicos: Palabras: loud (speak loud), to blink (visualizado), palabras: sweetie, sweetheart, honey, nap, outfit,</p>	Relacionados con el tema: perfeccionismo y familia en el negocio	Fácil	Animada y motivada	Fonológica: Pronunciación	6	General, con algunos detalles Descripción extensa	To fire To blink

	crush. Chunks: check out! What's your problem?							
9	Léxicos: Dirigirse a las personas: dude, sweetie, honey. Relacionado con el tema: gap year, prom Otras palabras: dizzy, Phrasal verbs: hold on, slow down, work out, Fonológicos: Pronunciación: grocery store, I don't care Discursivos/gramaticales Como se puede reaccionar a unas noticias: it is? She did? We do?	Relacionados con el tema del capítulo: Adopción; La relación padres- hijos (Hailey y sus padres, Lilly y Jay)	Fácil, "he entendido algunas bromas (!!!)"	Animada	Lenguaje coloquial: expresiones, phrasal verbs	7	Adopting agency Pick somebody up Prom party Gap year	
10	Fonológicos: pronunciación: Really? Seriously? I'm in! Léxicos: Expresiones coloquiales (chunks): It's a nightmare, I can't live like this! Tell me about it! Are you kidding me? (relacionados con una situación cómica,	Relacionados con el tema: Seguridad en los supermercados	Algunos protagonistas se entienden muy bien	Animada	Comprensión de algunos personajes (Phil, Manny)	7	Descripción con detalles	Collect garbage Community service

articulación aislada) Palabras relacionadas con una imagen: garbage, sneakers, otras relacionadas con tema: community service . easy-peasy (pronunciación aislada, lenta, divertida)							
---	--	--	--	--	--	--	--

Tabla 18. Resumen de los informes presentados por la Estudiante 3

Al analizar los datos representados en las tablas se redactó un informe por cada alumna. Se presentan adelante:

5.3.1. ESTUDIANTE 1

Los informes redactados por la estudiante 1 son breves, especialmente la parte del resumen de capítulo. A lo largo del curso demuestra una actitud positiva y define la gran mayoría de capítulos como “divertidos” e “interesantes”, salvo los capítulos 5 y 7 que representaron mayor dificultad para ella no se clasifican como “divertidos”. Otro aspecto que tiene que ver con la motivación es el dinamismo del capítulo y el humor situacional. De tal modo, la motivación y el estado emocional dependen proporcionalmente de la dificultad que representa el material audiovisual.

Lo que se define como “dificultad” para la estudiante 1 está relacionado, principalmente, con la verbosidad de los diálogos. Mientras en sus primeros informes indica que la comprensión es difícil a causa de la velocidad de producción de habla, ya a partir del 3 informe, define que el problema es por un lado la comprensión del registro informal: las expresiones, frases hechas, phrasal verbs y por otro lado la comprensión del humor: alusiones, doble sentido, juego de palabras. Es consciente de la falta del bagaje socio-cultural, además de lingüístico en la interpretación de los significados. Sus marcadores de dificultad del capítulo tienen una tendencia general descendiente (con el marcador de 8 al principio y un 6 al final), sin embargo, está determinado por los contenidos de cada capítulo.

Los resúmenes que proporciona al final del informe son muy generales y se basan esencialmente en la información representada por el canal visual. Aún así, los últimos dos resúmenes son más detallados y con el empleo del vocabulario utilizado en la serie televisiva. Su

capacidad de redactar un resumen ha mejorado considerablemente, aunque persisten unos errores gramaticales.

Respecto a los aspectos lingüísticos percibidos, la estudiante destaca principalmente los léxicos, en especial, el vocabulario coloquial: “*chunks*”, frases hechas, “*phrasal verbs*”, maneras de dirigirse a las personas, etc. Muchas unidades léxicas que se percibieron estaban relacionadas con una situación cómica, con el tema del capítulo (“*Halloween*”, fin de curso) o tuvieron una representación visual (verbos: “*toss, blink*”).

Otro grupo de vocabulario que ha llamado mucho interés son tacos, ya que no se mencionan en los libros de texto y tienen numerosas ocurrencias en el lenguaje de la serie.

Identifica los aspectos fonológicos, que tienen una naturaleza prosódica: la entonación de exageración, enfatización, indicación de poder etc.

A parte de los aspectos léxicos, la estudiante 1 reconoce dos aspectos gramático-discursivos, que pueden ser relacionados con el lenguaje indirecto y unidades fraseológicas: el uso abundante de las preguntas “coletillas” y “eco” y el empleo de la estructura “*to be supposed to*” para señalar que uno tenía la obligación de hacer algo. Los dos aspectos señalados fueron repetidos por los protagonistas en numerosas ocasiones, con el propósito de crear una situación cómica.

En relación con los aspectos socioculturales, destaca varios temas: la diversidad de la sociedad actual, estereotipos internacionales, estereotipos familiares, la entonación que se percibe como “exagerada” (sobre todo en los momentos emocionantes). A pesar de eso, indica la asimilación de la fiesta de Halloween en España como una de las representaciones de la globalización. No identifica la cultura estadounidense como una cultura ajena.

5.3.2. ESTUDIANTE 2

Los informes redactados por la estudiante 2 son extensos y detallados. Reconoce que la serie es entretenida y le motiva, demuestra una actitud positiva que permanece durante todo el período de prueba. Sin embargo, los capítulos que marca con mayor nivel de dificultad los describe como “aburridos”. En sus informes el aburrimiento está relacionado con un mayor nivel de concentración y con el estrés causado por la verbosidad.

En los primeros tres informes indica que le cuesta seguir el ritmo de la conversación, los protagonistas hablan demasiado rápido de tal modo identificando la naturaleza fonológica del problema. Sin embargo, a partir del cuarto informe relaciona la mayor dificultad con la comprensión del léxico coloquial y verbosidad. Es consciente de las variedades discursivas a nivel social y geográfico.

La dificultad del primer capítulo fue valorado por la alumna como 7 y el último 5, aunque el marcador más bajo ha sido 4,5 en dos ocasiones. Parece que con el tiempo la tarea resulta ser más fácil aunque 4 meses de prueba no son suficientes para definir exactamente el coeficiente. Aun así podemos notar la tendencia.

Resume los capítulos de un modo muy organizado, detallado y usando el vocabulario que fue mencionado en el capítulo. Los aspectos lingüísticos que destaca en sus informes son principalmente de la naturaleza léxica, sobre todo se fija con las frases hechas (“*hit the road*”, “*to have the time of somebody’s life*”, “*to have a crash on somebody*”), “*chunks*” (“*to be mad at somebody*”, “*to freak out*”, “*to have an issue*”, “*break in new shoes*” etc.) y palabras con connotación emocional, entre cuales también menciona los tacos (“*weird*”, “*awesome*”, “*damn*”, “*shoot*”). Menciona el vocabulario visualizado (“*sneakers*”, “*sweatshirt*”, “*spatula*”) y reconoce las palabras “inventadas” (“*it’s go-time*”, “*medal-getter*”, “*soon-to-be-exwife*”). No está bien definido si dichos aspectos lingüísticos se perciben por el canal visual o auditivo.

Demuestra la consciencia sobre la función prosódica de algunos “*chunks*” por ejemplo: “*do you really think...?*”, “*You never said...*”, “*what she really thinks*”. Además, basándose en su observación, indica que son comunes en una discusión entre los hablantes nativos. Otros elementos prosódicos están relacionados con la entonación como, por ejemplo, en las preguntas (“*Really? Seriously?*”). Respecto a los aspectos gramático-discursivos menciona el uso de preguntas coletillas y alta frecuencia de “*a bit*” con la intención de evitar que las expresiones sean muy directas (“*it’s a bit disappointing*”).

A nivel socio-cultural se detecta que la alumna interpreta la realidad representada en la serie como la suya e incluso en uno de los informes se refiere a la sociedad representada como “nuestra sociedad actual”, identificándose por completo con ella. Por la norma general, la sociedad norte-americana no se reconoce por la estudiante 2 como diferente.

Al mismo tiempo, menciona la cuestión de estereotipos representados en la serie y la percepción de la realidad a través de estos estereotipos. En el informe 8, se refiere a la cafetería y camarera que aparecen en el capítulo como a “típico diner y la camarera”. Cabe añadir que la alumna nunca ha estado en los EEUU y esta ideación debe de ser formada por completo en las representaciones percibidas a través de medias de comunicación. Su juicio sobre la cultura y sociedad norteamericanas se basa en los videos que había visto: películas, documentales, reportajes etc.

Además, indica varias tradiciones y costumbres (como *Halloween*) pero tampoco a ellas identifica como ajenas.

5.3.3. ESTUDIANTE 3

Para la estudiante 3 la experiencia ha sido difícil lo que queda reflejado en sus informes. Los primeros informes constan de la continua indicación de saturación por el habla extranjera. Le

cuesta reconocer las palabras por su forma fonológica y por lo tanto no consigue entender incluso el vocabulario que tiene asimilado en pasivo, las palabras y expresiones que ya conoce. Por lo tanto, sin recurrir al uso de subtítulos, no logra ni la comprensión general.

Aún así su actitud es positiva y en cada informe señala que el capítulo ha sido “divertido”, “original” o “interesante”.

Su puntuación del nivel de la dificultad es más constante y declina lentamente siendo la marcación más alta 9 (los primeros dos capítulos) y la marcación más baja 7 (los últimos tres capítulos). Reconoce diversos acentos (colombiano, afroamericano, indio etc.) pero le cuesta adaptarse a ellos, identifica los personajes que suponen más problemas por la manera en la que hablan: Manny, Jay y Phil. Mientras Jay tiene una articulación cerrada y no habla mucho, Manny y Phil se expresan de un modo muy poético, lleno de alusiones y dobles sentidos. Por eso, como también indica la estudiante en los últimos informes, otra dificultad es la comprensión del lenguaje coloquial. En el informe 9 señala que “he entendido algunas bromas!!!”, poniendo tres exclamaciones al final, lo que indica cuanto especial es y la motivación que le proporciona.

Resume los capítulos muy brevemente, principalmente basándose en la información visual, sus descripciones no son detalladas. En sus informes utiliza poco léxico mencionado en el capítulo e incluso lo substituye por otras palabras más conocidas y asimiladas (en vez de “*bunny*” usa “*rabbit*”).

Respecto a los aspectos lingüísticos su atención se centra en los aspectos fonológicos y prosódicos: la diferencia de acentos, la articulación especial de algunos consonantes (“s” en “*last year*”, “*grocery store*”), reducción de sonidos (“*I don’t care*”) y alargaciones en exclamaciones y preguntas emotivas como “*I lo-o-ove it!*”, “*Fanta-astic!*”, “*deli-icious*”, “*really?*”.

Se fija con algunas unidades léxicas (los “*chunks*”) por la entonación usada al pronunciarlo, por ejemplo: “*what’s your problem?*”, “*are you kidding?*”, “*check this out!*”

Además, entre el léxico mencionado por la estudiante, predomina el vocabulario que ha sido visualizado, tanto sustantivos como los verbos (“*pickles, duckies, shovel, to comb, to blink, to toss*”) o con alto número de ocurrencias (“*sweety, honey, check out, got it*”).

Lo que se trata de los aspectos socio-culturales, la estudiante 3 destaca varios aspectos de relaciones dentro de una familia (madre-hija, hermanos, abuelo – nietos) pero no lo conceptualiza como una cultura o sociedad ajena. La única diferencia que menciona es el hecho de que los norteamericanos hablan “demasiado rápido”, una vez más resaltando los aspectos fonológicos del discurso.

5.3.4. EL NIVEL DE LA DIFICULTAD

En cada informe los alumnos tuvieron que indicar el nivel de la dificultad (en una escala de 1 a 10, siendo 10 el más complicado) correspondiente al capítulo que acaban de ver. Basándose en esta información hemos creado un gráfico para rastrear el cambio en la percepción de la dificultad. La tendencia general es hacia la idea de que después de diez sesiones los capítulos se perciben como más fáciles, con la diferencia entre el principio y el final de la prueba siendo dos puntos. Los tres gráficos son semejantes y coherentes en la representación del nivel de la dificultad para los alumnos del semejante nivel de dominio de idioma y del mismo contexto socio-cultural.

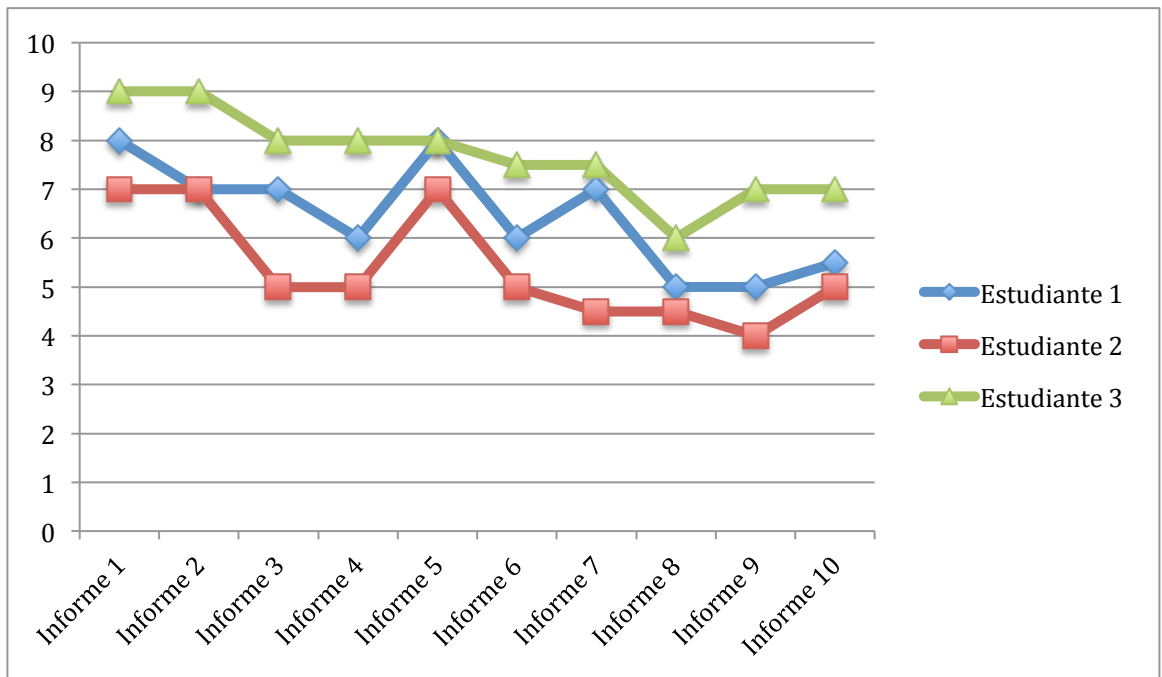


Gráfico 1. El nivel de la dificultad de los capítulos

5.4. ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

Tal y como hemos señalado en el capítulo sobre la metodología, los cuestionarios fueron desarrollados a base del cuestionario utilizado por Vandergrift et al. (2005). Los contenidos fueron adaptados al contexto del presente estudio y al principio se analizaron de un modo cuantitativo, seguido por la interpretación cualitativa.

El cuestionario contaba con 25 preguntas que se referían a cinco grupos de meta-estrategias: “*problem solving*” (solución de problemas), la planificación y evaluación, la atención dirigida, el conocimiento personal y la traducción mental. Durante el periodo de la prueba los participantes rellenaron el mismo cuestionario en tres ocasiones: antes de comenzar la prueba, al ver cinco capítulos (mitad) y al complementar la prueba. Los resultados combinados de los cuestionarios se encuentran en ANEXOS 4, p. 501 – 510

Los resultados obtenidos a partir de los tres cuestionarios fueron representados gráficamente por cada criterio y contrastados entre sí. Cada gráfico refleja la puntuación que las alumnas proporcionaron en cada momento e indica el promedio. La representación gráfica permite apreciar los valores, definir las tendencias y al mismo tiempo notar la dispersión.

5.4.1. PROBLEM SOLVING

La tendencia general, compartida por todas las alumnas es la de crecimiento. El valor promedio del primer cuestionario refleja una conciencia baja y equivale a un 3 (en una escala de 6). Consta una grande diferencia de dos puntos entre el primer cuestionario y el segundo. Un crecimiento tan rápido de la conciencia o al menos su declaración puede ser causada por la misma introducción del cuestionario que indujo a los participantes a analizar su experiencia y el uso de las estrategias que hacen.

Entre el segundo y tercer cuestionario hay un aumento de 0,2 – 0,3 puntos, lo que refleja un continuo crecimiento de la conciencia. La última marcación de esta categoría es de 5 – 5,3 puntos (en una escala de 6) lo que convierte “*Problem Solving*” en la estrategia a la que las alumnas recurren más.

Los datos obtenidos de la estudiante 1 demuestran un crecimiento gradual, mientras que los datos proporcionados por la estudiante 2 son bastante dispersos y aunque puntúa algunas estrategias muy alto, otras se mantienen con un valor de 2 puntos. Esto indica que la alumna ha asimilado solo algunas de las estrategias mencionadas en el cuestionario. La estudiante 3 es la que tiene la diferencia más grande entre los valores indicados en el primer cuestionario y el último, siendo un 3 en el primero y un 5,3 en el tercero.

5.4.2. PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

En este grupo de estrategias consta un patrón de crecimiento al principio y una ligera disminución en el último cuestionario. En el caso de la estudiante 1, los valores aumentan desde un 2,5 en el primer cuestionario hasta un 4,5 en el segundo y vuelven a descender en el tercero hasta un 4,2. Esta dinámica es semejante a la que sigue la estudiante 3, valorando este grupo de estrategias con un promedio de 2,5 en el primer cuestionario. Su conciencia sube hasta un 5,5 en el segundo cuestionario (representando una diferencia de unos 3 puntos). Sin embargo, se estabiliza en el tercer cuestionario con un valor de 4,8. Este patrón puede ser explicado con la introducción del presente cuestionario y comienzo de la prueba, en el segundo cuestionario encontramos la reacción positiva de las alumnas a la aplicación de la mayoría de las estrategias mencionadas en el cuestionario. Sin embargo, los valores disminuidos del tercer cuestionario indican una mejor asimilación de algunas estrategias, las alumnas de algún modo personalizan las estrategias y escogen las que les parecen más útiles, adecuadas o propias de su personalidad. Por lo tanto, siguen valorando altamente algunas estrategias mientras otras bajan sus valores respecto al segundo cuestionario. Aun así la última valoración presentada por las estudiantes 1 y 3 tiene los valores de 4,2 y 4,8 respectivamente, y son superiores al punto medio de la escala.

En el caso de la estudiante 2, los resultados son más dispersos y aunque se percibe el patrón general, sus valoraciones no superan el punto medio de la escala (6) y representan la siguiente dinámica: el primer cuestionario – 2,8; el segundo cuestionario – 3,3; el tercer cuestionario – 3. Por lo tanto podemos concluir que el cambio total en la conciencia y aplicación (según lo declarado por el participante) es de un 0,2 puntos. De tal modo que este grupo de las estrategias que se utiliza menos por la estudiante 2.

5.4.3. ATENCIÓN DIRIGIDA

Es un grupo de estrategias en cual el valor indicado en los primeros cuestionarios ya fue superior al punto medio y se mantuvo entre un 4 y 5 para todos los participantes. Lo que puede significar que estas estrategias son más comunes para las alumnas y ya se aplican en otras tareas desarrolladas en la clase de LE. La estudiante 1 y 2 siguen el patrón común de un aumento entre los valores del primer y segundo cuestionario con una ligera disminución entre el segundo y tercero. Sus valores son los siguientes:

Estudiante 1: el primer cuestionario – 4,5; el segundo cuestionario – 5; el tercer cuestionario – 4,8 (incremento total - 0,3)

Estudiante 2: el primer cuestionario – 4; el segundo cuestionario – 5; el tercer cuestionario – 4,8 (incremento total – 0,8)

En el caso de la estudiante 3, la dinámica es distinta y tiene un carácter descendiente: el primer cuestionario – 5,3; el segundo cuestionario – 5; el tercer cuestionario – 4,8 (descenso total – 0,5). En este caso la alumna comienza con un alto nivel de control y dirección de su atención lo que se convierte en mucho tiempo de preparación ya que tiene que parar, retroceder y volver a ver el episodio varias veces, al contrastar los resultados con los de la entrevista, durante la prueba la alumna comienza a usar otras estrategias con más frecuencia, por ejemplo, la de adivinar por el contexto y busca la comprensión general en vez de literal. Sin embargo, la valoración que da al presente grupo de estrategias es alto (4,8) y equivale a los valores que indican las otras estudiantes.

5.4.4. CONOCIMIENTO PERSONAL

Curiosamente es el grupo con las valoraciones más bajas, especialmente en el primer cuestionario.

Las estudiantes 1 y 3 siguen una dinámica similar y demuestran un continuo crecimiento, aun así en el caso de la estudiante 1 se observa una gran diferencia entre el promedio del primer cuestionario (1,2) y los siguientes: el segundo cuestionario – 4; el tercer cuestionario – 4,3 (incremento total – 3,1). Es el grupo de estrategias en el que la estudiante 1 demuestra el crecimiento total más alto. La dinámica que representa la estudiante 3 no tiene la misma disparidad pero sigue un patrón semejante:

el primer cuestionario – 1,5; el segundo cuestionario – 2,5; el tercer cuestionario – 3,2 (incremento total – 1,7) y la última valoración se mantiene por debajo de un punto medio de la escala de 6, reflejando una baja aplicación del presente grupo de estrategias.

Lo que se trata de la estudiante 2, desde el primer cuestionario da una valoración alta de un 3, se cambia hasta un 4,5 en el segundo cuestionario y se mantiene así en el tercero (con el incremento total de 1,5). Podemos concluir que la estudiante 2 es la que tiene mejor control y aplica más las estrategias relacionadas con el conocimiento personal, que es bastante coherente con las declaraciones hechas durante las entrevistas de este estudio.

5.4.5. TRADUCCIÓN MENTAL

Las estudiantes 1 y 3 siguen el mismo patrón que en el caso de “*Problem Solving*” y “Conocimiento Personal” con un incremento gradual. Sin embargo, los valores asignados por la estudiante 1 son superiores a los de la estudiante 3:

Estudiante 1: el primer cuestionario – 3; el segundo cuestionario – 4; el tercer cuestionario – 4,7 (incremento total – 1,7)

Estudiante 3: el primer cuestionario – 2,8; el segundo cuestionario – 3; el tercer cuestionario – 4,2 (incremento total – 1,4)

Son unas estrategias que las alumnas han asimilado gradualmente y que han encontrado una resistencia al final ya que todas las alumnas no se sentían cómodas al no entender cada palabra del discurso producido por los protagonistas.

En el caso de la estudiante 3 los valores son semejantes de tal modo que indica un 3 como promedio en el primer cuestionario y acepta relativamente rápido las estrategias, marcando un 4,7 (como promedio) en el segundo cuestionario, una valoración que se mantiene en el tercer cuestionario con un incremento total de 1,7 puntos (al igual que la estudiante 1).

5.4.6. DINÁMICAS SEMEJANTES

Las dinámicas semejantes que se observaron son las siguientes:

1. Un incremento de valoración total desde el primer cuestionario hasta el tercero de 1,5-2 puntos;
2. En el caso de la “Planificación y Evaluación” y “Atención Dirigida” los valores incrementan desde el primer cuestionario hasta el segundo pero este proceso va seguido por una ligera disminución en el periodo entre el segundo y tercer cuestionario;
3. Un alto incremento de valoración desde el primer cuestionario hasta el segundo;
4. En el segundo periodo (entre el segundo y tercer cuestionario) hay un moderado incremento, mantenimiento o una ligera disminución de valoración;
5. “*Problem Solving*” y “Atención Dirigida” son las estrategias que tienen la valoración más alta;
6. “Conocimiento Personal” es el grupo de estrategias que tiene la valoración más baja.

Interpretación de las dinámicas:

1. La dinámica general es positiva y significa que la conciencia de los participantes sobre el uso de las estrategias se ha aumentado y, según lo declarado, las utilizan activamente en el

proceso de ver series televisivas en la versión original. Uno de los factores en un crecimiento tan alto de los valores probablemente ha sido el mismo cuestionario, de tal modo siendo no sólo un instrumento para medir sino también para ampliar la conciencia y sugerir unas estrategias que no se habían usado anteriormente por las alumnas.

2. El mayor crecimiento fue producido al introducir el cuestionario lo que es coherente con la interpretación de la primera dinámica. En el primer periodo (desde el primer hasta el segundo cuestionario) las alumnas declaran alto uso de la mayoría de las estrategias mencionadas en el cuestionario, de tal modo indicando su aceptación de las estrategias sugeridas. Mientras que el segundo periodo estabiliza estas valoraciones, permitiendo a las alumnas probar y escoger las estrategias que les convienen más. De tal modo que las valoraciones del tercer cuestionario son más representativos de sus estrategias asimiladas y personalizadas, es en este cuestionario que las alumnas ya estaban familiarizadas con todas las estrategias y han tenido diez sesiones para poder aplicarlas y notar cuales han funcionado mejor para ellas. Las valoraciones del tercer cuestionario reflejan un mayor grado de reflexión y análisis crítico.

3. Tal y como hemos explicado en el segundo punto, el mismo cuestionario ha causado un cambio en el uso y la conciencia de los participantes. El cuestionario contiene 25 preguntas que de algún modo sugieren unas técnicas y estrategias específicas. Las alumnas lo interpretaron como una referencia e intentaron aplicarlas durante las primeras cinco sesiones.

4. En el segundo periodo, tal y como hemos indicado en el punto 2, se observa un mayor grado de reflexión y análisis por parte de las alumnas que ya están familiarizadas con las estrategias mencionadas en el cuestionario y pueden valorarlas según su experiencia (de diez sesiones). De algún modo el tercer cuestionario es un cuestionario de corrección, estabilización de los valores.

5. Las dos categorías “*Problem Solving*” y “Atención Dirigida” son las estrategias que se utilizan más por las alumnas. Los resultados reflejan la asimilación de unas estrategias que no se usaban al principio de la prueba y su aplicación. Incluyen las estrategias propias de las tareas audiovisuales y multimodales ya que permiten a los alumnos usar la información percibida por diferentes canales, combinarla y así lograr una mejor comprensión.

Además, durante las entrevistas las alumnas destacaron el hecho de “acostumbrarse” y “conocer a los protagonistas” que parecen ayudar en la aplicación de las estrategias de la categoría “Atención Dirigida”. La familiarización con la serie, sus protagonistas, género y ambientación incapacita a los alumnos para que dirigen su atención de un modo eficaz.

6. “Conocimiento Personal” es el grupo de estrategias menos usadas e indica el hecho que las alumnas tienen que aprender a gestionar mejor su estado afectivo, sobre todo en un contexto de la ambigüedad y de falta de comprensión amplia. Durante el periodo de la prueba las valoraciones se han incrementado pero siguen siendo más bajas respecto a otros grupos de estrategias. Al contrastarlo con los datos obtenidos con las entrevistas e informes podemos observar que el nivel del estrés generado por la actividad ha sido muy elevado y las alumnas tenían las dificultades para controlarlo. Sin embargo, el incremento de la conciencia refleja que las alumnas comprenden la necesidad de aplicar las estrategias que están relacionadas con su personalidad.

El gráfico 7 representa visualmente las dinámicas de incremento, disminución o mantenimiento de las valoraciones en el primer periodo (desde el primer cuestionario hasta el segundo) comparado con el segundo (desde el segundo cuestionario hasta el tercero).

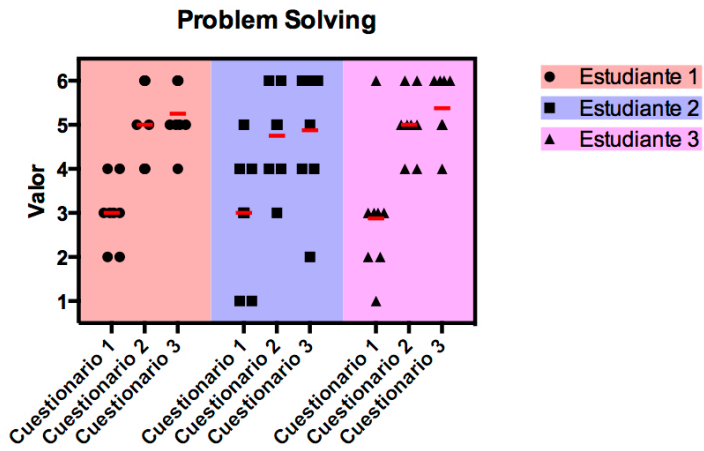


Gráfico 2. El uso de la estrategia “*Problem Solving*” – solución de problemas

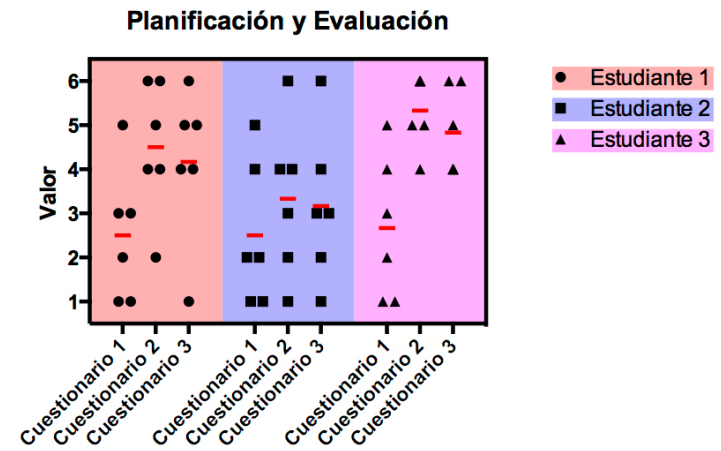


Gráfico 3. El uso de la estrategia “Planificación y Evaluación”

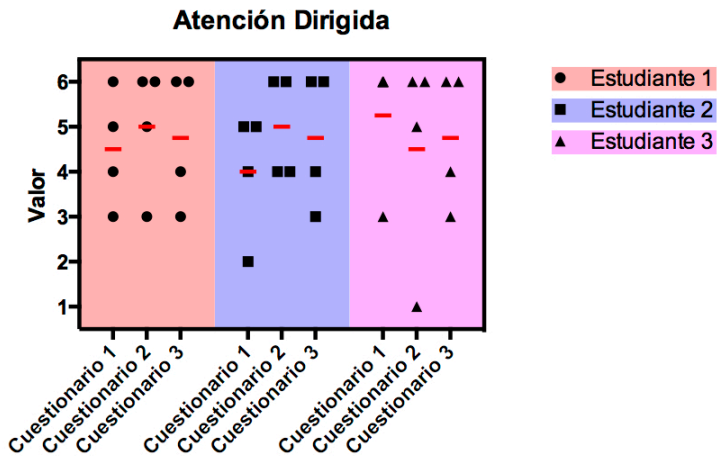


Gráfico 4. El uso de la estrategia “Atención Dirigida”

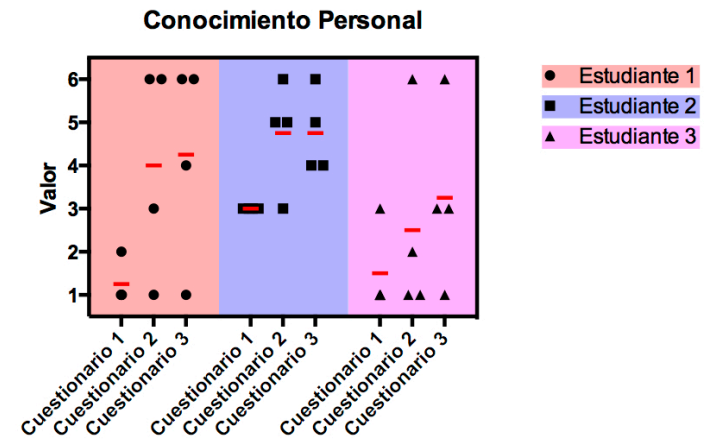


Gráfico 5. El uso de la estrategia “Conocimiento Personal”

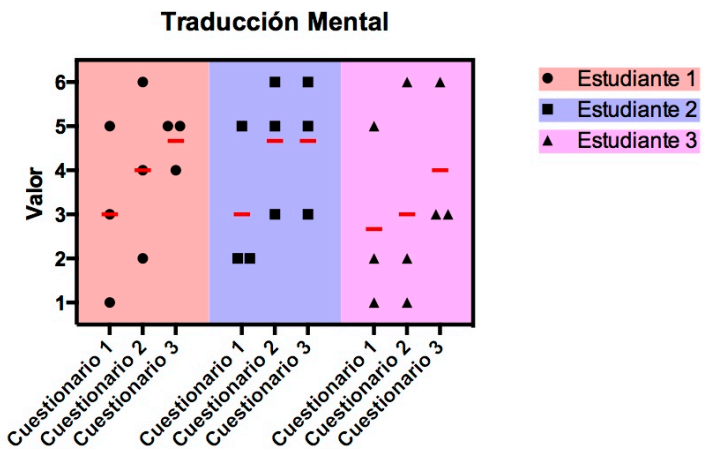


Gráfico 6. El uso de la estrategia “Traducción Mental”

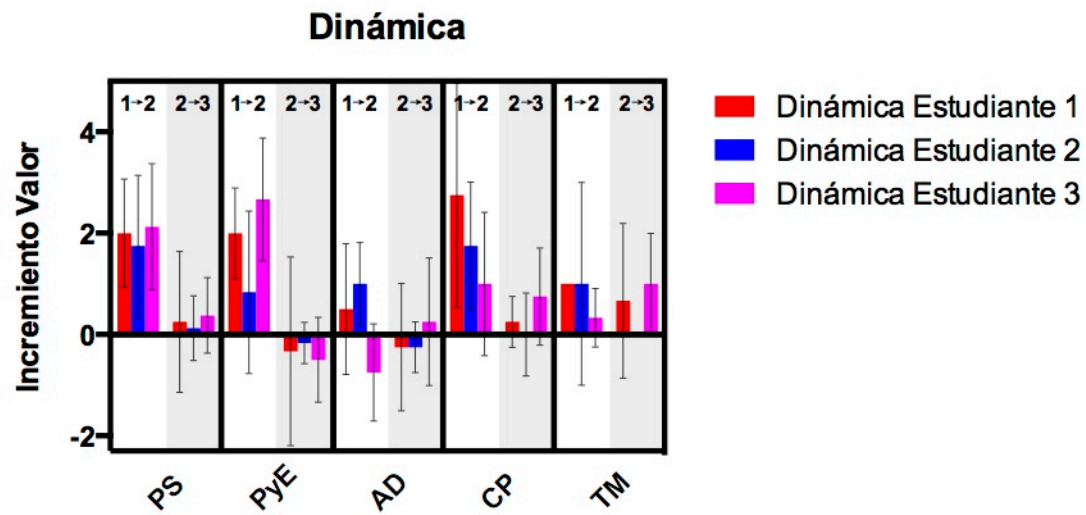


Gráfico 7. Dinámicas en la aplicación de las estrategias meta-cognitivas

5.4.7. LA TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los datos obtenidos en el proceso de análisis de las entrevistas, informes, cuestionarios y observaciones fueron triangulados según los siguientes aspectos:

1. Lingüísticos
2. Socio-culturales
3. Problemáticos
4. Facilitadores
5. Estrategias
6. Afectivos
7. Generales de series televisivas en proceso del aprendizaje de LE

La siguiente tabla resume los testimonios de las alumnas:

Nº	Método de recogida	Aspectos lingüísticos	Aspectos socio-culturales	Aspectos problemáticos	Aspectos facilitadores	Estrategias	Aspectos afectivos	ST en el proceso de aprendizaje de LE
ESTUDIANTE 1	INFORMES	<p>Léxicos: frases hechas, "chunks", "phrasal verbs", maneras de dirigirse a otras personas (familiares, amigos, vecinos) Vocabulario representado visualmente, sobre todo los verbos como: blink, toss, shake Lenguaje soez (tacos) Fonológicos/prosódicos: énfasis a través de la entonación, indicación del poder Gramático-discursivos: el uso de las preguntas "eco", coetillas, construcciones gramaticales (por ejemplo, to be supposed to)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta del conocimiento socio-cultural para comprender e interpretar el humor, 2. Las alusiones y juegos de palabras no pueden ser entendidos sin conocimiento socio-cultural, 3. Se aprecia la diversidad de la sociedad actual 4. Se aprenden los estereotipos que predominan en unas sociedades sobre otras 5. Se exponen los estereotipos familiares 6. Las culturas y sociedades se acercan 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alto nivel de la verbosidad de los diálogos 2. Alta velocidad de los diálogos (reflejado sobre todo en los primeros informes) 3. A partir de la mitad de la prueba - conciencia de registros y la dificultad relacionada con la comprensión del registro informal 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Humor situacional 2. Relación directa entre las acciones y los diálogos 	<p>Subtítulos Contexto Gestión del proceso de proyección (parar, retroceder, volver a ver etc)</p>	<p>Estable, motivada</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es una actividad divertida 2. Es una actividad interesante 3. La información audiovisual ayuda a comprender mejor el contenido de los diálogos
	ENTREVISTAS	<p>Léxicos: vocabulario que no aparece en los libros de texto: coloquial, "inventado", el lenguaje soez, frases hechas Crece la conciencia lingüística: sobre las variedades geográficas, sociales, situacionales; la idea de que "no todo se puede traducir exactamente"</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los norteamericanos son más expresivos de lo que había esperado antes de la prueba; 2. Los nativos norteamericanos hablan muy rápidamente y "cerrado"; 3. Se usan muchas palabrotas 4. El uso de las palabrotas tanto en la televisión española como norteamericana no es correcto; 5. Las culturas se aproximan 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es muy difícil ver las ST en VO sin subtítulos 2. Comprensión literal es imposible; 3. Los diálogos contienen mucho vocabulario desconocido, principalmente, coloquial 4. Los aspectos fonológicos (velocidad, acento) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Información visual 2. el uso de las estrategias 3. expectativas (el tipo de serie, la manera de hablar de los protagonistas) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uso de los subtítulos (al principio en español) 2. Adivinar por el contexto (con tiempo, prefiere adivinar antes de volver a ver el capítulo) 3. Hablar sobre la experiencia ayuda a aprender 4. No se puede entender todo, hay que buscar una comprensión general 5. Hay que seguir incluso cuando no se entiende todo 6. Saber dirigir la atención 7. relacionar los modelos del habla de los protagonistas con los de otros hablantes nativos 8. Planificar 9. Practicar el vocabulario percibido/aprendido 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ver ST en VO provoca el estrés, sobre todo durante las primeras sesiones 2. Comprender sin la necesidad de recurrir al uso de los subtítulos "da la sensación de compartir" 3. Se siente más segura y contenta cuando sabe como hacer el ejercicio 4. se siente más relajada ahora que conoce los personajes y la manera en la que la serie esta filmada 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Son "difíciles", "pesadas", "complicadas"; 2. No es bueno doblar las ST ya que eso provoca más dificultad a la hora de aprender un idioma extranjero; 3. Es una actividad divertida 4. Es una actividad diferente (a las actividades tradicionales de la clase) 5. Las otras actividades de la clase (como el listening) parecen más fáciles (lentas y claras) comparados con las ST 6. Pero no es una actividad "lúdica" 7. Es posible aprender un idioma usando las ST en VO pero no es fácil y depende de la persona 8. Siente que entiende mejor pero no puede explicar como exactamente 9. E.I.s posible sólo con el uso de las estrategias

CLASES	CUESTIONARIOS
<p>Léxicos: palabras emocionalmente cargadas (awesome, fantastic, cute, sweetie) Vocabulario informal (adjetivos: weird) Vocabulario usado en los productos de la cultura popular (canciones, películas) Maneras de dirigirse a las personas (sweetheart, buddy) Doble sentido, significado diferente (straight/gay)</p> <p>Observaciones: Hace uso de las frases hechas aprendidas (to be mad at) Uso excesivo de "like" (comodín)</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Los nativos hablan "raro" 2. Se usan "muchas palabrotas" 3. Reconoce la diversidad de acentos 4. Reconoce que el acento colombiano en inglés "suena divertido" 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sobre todo le preocupa la incapacidad de comprender el humor. Basándose en la información contextual visual y extralingüística detecta los momentos cómicos pero no entiende el contenido de la broma, eso le preocupa. "pierdo todas las chistes" 2. Comprensión completa. No entender todo "molesta" 3. Comprensión de diversos acentos 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto 2. Video 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Subtítulos 2. Volver a ver el capítulo 3. Adivinar por el contexto 	<p>Las estrategias más usadas son las del grupo "problem solving" y atención dirigida. El crecimiento más alto en la "planificación y evaluación" y "conocimiento personal". Declara que no intent traducir mentalmente</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Primeras sesiones preocupación 2. más adelante esta más relajada y demuestra el entusiasmo por compartir su experiencia 	
<p>Es una tarea "divertida" "enriquecedora"</p>	

ESTUDIANTE 2		
CUESTIONARIOS	ENTREVISTAS	INFORMES
	<p>Léxicos: vocabulario coloquial Palabras con connotación emocional (cute, fantastic, awesome) Tacos Frasas hechas palabras comodines</p> <p>Fonológicos: La entonación y articulación desconocidas, Variedad de acentos (tanto sociales como geográficos)</p>	<p>Léxicos: frases hechas chunks palabras con connotación emocional tacos palabras visualizadas (sustantivos: sneakers, spatula, sweatshirt)</p> <p>Fonológicos: entonación (Really? Seriously?) Gramático-discursivos: preguntas coetillas palabras comodines (a bit)</p>
	<ol style="list-style-type: none"> Humor se basa en los aspectos socio-culturales como conradición o intercambio de roles Para entender mejor el humor es necesario tener un conocimiento previo de naturaleza socio-cultural Las realidades socio-culturales se parecen 	<ol style="list-style-type: none"> Conciencia sobre las funciones prosódicas (do you really think...? But you never said...) Esterotipos que reconoce de la serie sobre la sociedad americana, y están basadas en otras películas y series vistas anteriormente. No hace una distinción exacta entre las realidades de la sociedad norteamericana y la suya. Dice "nuestra sociedad actual"
	<ol style="list-style-type: none"> Fonológicos: velocidad "lo pronuncian demasiado rápido y cerrado" Reconocer el vocabulario en los diálogos 	<ol style="list-style-type: none"> en los primeros informes los aspectos más problemáticos señalados son de la naturaleza fonológica: velocidad del habla A partir del cuarto informe señala como la dificultad principal la variedad coloquial del discurso y su verbosidad variedades sociales y geográficas
	<ol style="list-style-type: none"> Canal visual facilita la comprensión El significado en algunos capítulos "es obvio" Conocer a los protagonistas y su manera de expresión³. Hay vocabulario "que se pega" (alta repetición, pronunciación alargada) 	<p>La información contextual</p>
<p>Los grupos de las meta-estrategias más empleadas: "problem solving" y "atención dirigida". Crece conciencia personal Bajo empleo de las estrategias de "planificación y evaluación".</p>	<ol style="list-style-type: none"> Es importante el uso de los subtítulos Aprender compartiendo Es importante que te corrijan (el diálogo es importante) Tomar apuntes Analizar la experiencia escuchar a la melodía del habla sin la intención de entender cada palabra Atención dirigida⁸. Practicar el nuevo vocabulario⁹. Adivinar por el contexto¹⁰. No bloquearse 	<p>Los subtítulos, Repetición</p>
	<ol style="list-style-type: none"> Continua falta de comprensión resulta en aburrimiento Tenia unas expectativas más altas Entiende mejor cuando está más relajada, calmada Todo está más claro una vez se ha acostumbrado a la tarea y la serie 	<ol style="list-style-type: none"> Los capítulos más difíciles caracteriza como "aburridos" o "estresantes" Mientras los capítulos más fáciles de entender son "divertidos" e "interesantes".
	<ol style="list-style-type: none"> Aprender una lengua extranjera sólo con el uso de las series televisivas en VO es una "leyenda urbana"². La lengua de las ST es "muy viva" "actual", "coloquial", "la que hablan de verdad"³. En las ST se usa mucho el vocabulario coloquial y aprender un idioma es, sobre todo aprender el vocabulario. Vocabulario coloquial es importante para la comunicación⁴. Es un modo "más fácil y entretenido de aprender un idioma"⁵. Es una actividad "enriquecedora", "especial", "interesante". 	<ol style="list-style-type: none"> Interesante Diferente

ESTUDIANTE 3	CLASES
INFORMES	
<p>Léxicos: vocabulario visualizado (pickles, duckies, shovel, to blink) Chunks Vocabulario con alto número de ocurrencias</p> <p>Fonológicos: distintas maneras de articulación (reducción de sonidos en frases, arias maneras de pronunciar consonante (s)) acentos</p> <p>Prosódicos: alargación enfatisación</p>	<p>Léxicos: Frases hechas Tacos homónimos Verbos, que se refieren a la acción (yell, shoot, bark, toss)</p> <p>Fonológicos: acentos</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Relaciones familiares 2. La diversidad 3. Diversidad de los acentos 4. Identifica que personajes hablan "más cerrado" o "más poético" 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La diversidad geográfica y social de los acentos 2. Reconoce que hay un vocabulario que es típico para los productos de la cultura popular (canciones, películas), se refiere al vocabulario coloquial 3. Niños en los EEUU usan palabrotas 4. Hace intento de interpretar el significado doble (con el uso de internet) 5. Sabe identificar los momentos cómicos incluso si no entiende el contenido léxico.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fonológicos: reconocer las palabras que ya se conocen, la manera de hablar de los protagonistas (acentos) 2. Entender el humor 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión literal es problemática 2. No poder entender el humor (aunque se vea)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Visualización 2. alto número de ocurrencias 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hay vocabulario y las estructuras que se repiten mucho 2. Muchas veces el humor es visual 3. El contexto hace que el significado sea "obvio" 4. El canal visual proporciona una información general y ayuda a la comprensión general
<ol style="list-style-type: none"> 1. Subtítulos 2. Gestión del proceso de la proyección (parar, retroceder, volver a ver etc) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deducir y adivinar por el contexto 2. Usar los subtítulos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrés 2. Saturación 3. mas adelante caracteriza los capítulos como "interesantes" y "originales" 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Al principio: tensión 2. Mas adelante caracteriza los capítulos como "divertidos, más fáciles" 3. en la mayoría de clases se ve contenta, relajada y con ganas de hablar. Es la alumna que habla más en la clase.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Interesante 2. Diferente 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Divertido 2. Interesante

CLASES	CUESTIONARIOS	ENTREVISTAS
<p>Léxicos: vocabulario visualizado, frases hechas</p> <p>Fonológicos: articulación especial, cambio de acentos</p> <p>Prosódicos: entonación de énfasis (lloovee it) entonación de duda (Really? Seriously?) etc.</p>		<p>Léxicos: El vocabulario informal</p> <p>Gramaticales: Otras reglas gramaticales, Omisión de los verbos auxiliares</p> <p>Fonológicos: Acentos (Colombiano, norteamericano), Articulación desconocida, (pronunciación de [s] como [sh], reducción de sonidos Prosódicos: entonaciones enfatizadas</p>
<p>Cambio en la percepción de los norteamericanos. Son más expresivos de lo esperado. El diálogo de las culturas</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. "Los nativos usan unas palabras cortas y fáciles" 2. Acento norteamericano suena "raro" y "cerrado"
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fonológicos: alta velocidad del habla 2. Vocabulario coloquial 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Fonológicos: articulación desconocida, cuesta identificar las palabras en los diálogos, acentos desconocidos, alta velocidad 2. Léxicos: mucho vocabulario desconocido, eso "choca" 3. Gramaticales: no se respetan algunas normas gramaticales que se aprenden en la clase (se omiten los verbos auxiliares en las preguntas, no se cambia el orden de las palabras en una frase interrogativa)
<p>El video transmite un contexto más completo y permite adivinar e interpretar los significados.</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Elementos prosódicos ayudan a entender el significado general
<ol style="list-style-type: none"> 1. Subtítulos ("si no, no se entiende nada") 2. Adivinar por el contexto 3. Ver el capítulo varias veces 4. Conocer los personajes 	<p>Las estrategias más empleadas pertenecen a los grupos de "Problem Solving" y "Atención Dirigida", el crecimiento más alto se ha producido en el empleo de las estrategias de "planificación y evaluación" y "problem solving". Demuestra bajo uso de las estrategias relacionadas con el conocimiento personal.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Subtítulos 2. Volver a ver el capítulo varias veces 3. Usar la intuición, adivinar 4. Primero escuchar, después leer
<ol style="list-style-type: none"> 1. Durante las primeras sesiones muy preocupada, desanimada e incluso frustrada por no entender nada. 2. Al principio bastante escéptica sobre el valor de la actividad. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Si no se entiende nada - estrés 2. Incapacidad de percibir y reconocer las palabras es frustrante 3. Entender algunas palabras "al oído" motiva y "da ánimos" 4. "He perdido el miedo de escuchar a alguien quien habla inglés" 5. La sensación de entender todo lo que se dice es "muy bonita"
<ol style="list-style-type: none"> 1. Más entretenida que otras tareas. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Se aprende mucho vocabulario 2. Más divertido que el material didáctico usado en la clase 3. La lengua de las ST es "más real" y las ST "proporcionan un acercamiento" a esa lengua

Tabla 19. Triangulación de los resultados

CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1. LOS RESULTADOS

En este apartado vamos a resumir los resultados globales obtenidos a través de todas las herramientas y métodos involucrados en el presente estudio. Tal y cómo hemos indicado en el primer capítulo, temas, creencias y percepciones de las alumnas se presentarán, según el modelo elaborado por Wenden (1999) y por lo tanto se organizarán en tres grupos: las creencias que tienen las alumnas sobre la tarea, sobre el uso de las estrategias y sobre sí mismo. Tendremos muy en cuenta el eje temporal y destacaremos todas las dinámicas que haya en relación con las creencias, percepciones, actitud, motivación y actuación.

6.1.1. LA TAREA “SERIES TELEVISIVAS EN VERSIÓN ORIGINAL”

A lo largo de la investigación, el epíteto más usado para caracterizar la tarea de ver series televisivas en versión original es “especial” y “diferente”. Se define como diferente en relación con otras tareas que están relacionadas con la comprensión oral que forman parte del curso de “First Certificate in English”. Se destacan sobre todo sus aspectos visuales, contextuales y coloquiales. Como todo lo diferente, lo que se distingue de lo habitual, rutinario, la tarea provoca interés y motivación, su contenido se caracteriza como “divertido”, “entretenido”. Esto se convierte en un alto grado de motivación que capacita a las alumnas de seguir una narrativa audiovisual con el contenido socio-lingüístico superior a su nivel de dominio de idioma. Las alumnas no perciben esta actividad como habitual dentro del aula de la LE y opinan que debería serlo.

El hecho de que las alumnas suelen realizar dada actividad también en su lengua materna (ver series televisivas dobladas o producidas en España) hace que, al principio de la prueba, la actividad se perciba como una fácil. Esta creencia está relacionada con las expectativas basadas en las experiencias con series en español/catalán y se cambia en cuanto las alumnas adquieren una experiencia práctica. La creencia sobre la posibilidad de aprender un idioma extranjero solamente viendo las series televisivas, sin un esfuerzo añadido, parece muy fuerte y se manifiesta en el periodo anterior a la prueba. Se sostiene en la suposición compartida por todas las estudiantes sobre el alto nivel de dominio de inglés que tienen los hablantes del norte de Europa y su relación con la televisión en versión original. El simple hecho de ver los programas televisivos en inglés se ve como una manera fácil, natural y entretenida de aprender y saber hablar en ese idioma. Es una creencia muy persistente ya que, incluso, cuando las alumnas reconocen que ver la serie en VO les supone mucho esfuerzo y llega a provocar estrés (su propia experiencia se opone a la creencia), siguen insistiendo que “debe de ser posible”, refiriéndose a los testimonios de terceras personas.

Al final de la prueba las alumnas reconocen que la tarea de ver series televisivas no es fácil (es “difícil”, “pesada”, “complicada”), requiere mucha atención, tiempo, paciencia, dedicación y depende de otros factores personales. Se destaca la importancia de las estrategias y la necesidad de tener una retroalimentación junto con la posibilidad de “compartir la experiencia”, aprender “en una comunidad pequeña”. Durante el proceso de la prueba se observa como las estudiantes manejan la complejidad y ambigüedad haciendo que esta creencia se cambie. Mientras el nivel de la dificultad de los capítulos proyectados se mantiene, las estudiantes gradualmente describen la tarea como más fácil y la manera de hablar de los protagonistas les parece más clara. Esta percepción se basa en las expectativas y la experiencia que les permite a las alumnas manejar sus procesos de comprensión y la dirección de la atención con más éxito. Parece que series televisivas con su carácter recurrente hacen que las alumnas, primero: Se

familiaricen con los protagonistas, sus maneras de ser y de expresarse y después, que se acostumbren de tal modo, que sus expectativas sean más precisas. Eso reduce los niveles de ansiedad y, si no facilita mejor su comprensión, al menos crea tan ilusión.

La información transmitida por el canal visual se considera como un factor importante para conseguir una comprensión general. Las alumnas admiten que en varias ocasiones interpretan el significado, basándose completamente en el contexto, movimientos, gestos, mímica, humor situacional. Esta tendencia se observó principalmente durante la fase principal de la prueba; sin embargo, hasta el final, las alumnas insistieron en que el canal visual ha sido esencial en la interpretación del humor. Parece que, basándose en el canal visual: gestos, mímica y acción, en conjunto con otros aspectos pragmáticos, las alumnas pueden identificar las ocurrencias de las bromas, el doble sentido, lo que les conduce tanto a dirigir su atención al vocabulario y partes específicas como a usar otras estrategias para lograr una mejor comprensión. Sin embargo, las estrategias relacionadas con deducción, que se basan en la percepción multimodal, no generan mucha confianza entre las alumnas y no se admiten como fiables o correctas. Las participantes siguen buscando absoluta comprensión auditiva.

Las alumnas coinciden en que la actividad realizada durante la prueba es “enriquecedora”, principalmente por el lenguaje informal usado por los protagonistas. Predomina el registro informal. Este registro resulta ser desconocido para las alumnas, lo que se traduce en el mayor nivel de la dificultad que experimentan en la comprensión. Sin embargo, hace que las alumnas interpreten ese lenguaje como “real”, “vivo”, “actual”, el que se habla “de verdad”. Se demuestra la intención de aprender esta variedad idiomática por su carácter cotidiano e informal. Reconocen e insisten en que el registro formal tiene más importancia para la comunicación cotidiana y, en muchas ocasiones, destacan su preferencia por aprender ese registro comparado con el formal. El conocimiento y buen dominio del lenguaje informal es considerado esencial para la comunicación con y entre los hablantes nativos y dado que las series televisivas utilizan

tal registro, lo perciben como un recurso de gran valor. De tal modo que el término “enriquecedora” generalmente se refiere al contenido léxico de las series.

Como las mayores ventajas de la tarea, las alumnas nombran la exposición al registro coloquial y las variedades de acentos, aunque reconocen que los mismos factores incrementan el nivel de dificultad de la tarea. Se observa una creencia persistente de la necesidad de dominar diferentes variedades idiomáticas y de la falta de su competencia, al respecto. Según los testimonios, la capacidad de entender el habla se ha mejorado hacia el final de la prueba y tal frase como “ajustar la oreja” fue usada en varias ocasiones para describir el proceso. Ha crecido la conciencia sobre la diversidad de los acentos y todas las alumnas indicaron que pueden distinguir entre ellos al igual que entre las distintas maneras de hablar que usaron los protagonistas.

Dado que la tarea de ver series televisivas normalmente se realiza por las alumnas en su lengua materna, al principio del estudio esa tarea se relaciona con el ocio y, por lo tanto, se identifica como una actividad “lúdica”. Como ya se ha dicho, existe la creencia de que las lenguas extranjeras pueden ser aprendidas tan solo viendo series televisivas en versión original, sin ningún esfuerzo por parte del espectador. Por eso, al principio la actividad y las sensaciones al realizarla son continuamente comparadas con la visión de las series televisivas en la lengua nativa, destacando la facilidad de la última. Esta creencia cambia hacia el final de la prueba; las alumnas ya no categorizan la tarea de ver las series en VO como una actividad de ocio sino como una actividad didáctica, que requiere esfuerzo, preparación, concentración, repaso etc. Ya no se entiende como una actividad “lúdica” sino de aprendizaje, en contradicción a la original. Aun así la creencia de la posibilidad de aprendizaje sin esfuerzo, simplemente viendo las series en VO persiste y se manifiesta con los amigos, conocidos, etc., cuando se habla de “la gente del norte de Europa”, mientras que la que implica un esfuerzo y trabajo se refiere a la propia experiencia de las estudiantes. Antes de realizar la prueba no se observaba esta distinción, por lo tanto podemos

concluir que las alumnas adquieren la creencia sobre las series como actividades didácticas durante el proceso de la investigación.

6.1.2. LAS ESTRATEGIAS APLICADAS

La creencia más persistente con respecto a las estrategias esta relacionada con el uso de los subtítulos. Las alumnas insisten que el uso de los subtítulos es necesario no solo para comprender mejor el mensaje sino para aprender más rápido el idioma. Por lo tanto, si se trata no solo de comprender sino, de aprender el vocabulario y estructuras nuevas, según lo declarado, es preferible usar los subtítulos en inglés. Coinciden que los subtítulos en este sentido es una herramienta didáctica más y, como es el caso con todas las herramientas, las maneras de usarlas pueden variar y ser adaptadas a los gustos y objetivos personales. A lo largo de la prueba cada una de las alumnas ha usado esta herramienta de una manera diferente: leer los subtítulos y escuchar lo que se dice al mismo tiempo; primero escuchar y después leer; leer únicamente en el caso de que el contenido no se entienda bien; repasar los subtítulos para apuntar el nuevo vocabulario. Es una creencia que las estudiantes han mantenido desde el principio de la prueba hasta el final, aunque hacia el final de la investigación los subtítulos adquieren un carácter más instrumental y se propongan distintas estrategias de utilización. Los subtítulos representan un canal de transmisión más y su uso les proporciona mayor confianza a los estudiantes, mientras que los videos en versión original sin subtítulos siguen provocando una sensación de desasosiego.

Adivinar por el contexto surge como una de las estrategias principales. Dado que el video transmite la información multimodal, se hace posible reconstruir el significado general a base del contexto transmitido visualmente. Al final de la prueba las alumnas reconocen que prefieren adivinar antes, que volver a ver el capítulo o regresar y leer los subtítulos. Al mismo tiempo, como se ha mencionado en el apartado anterior, se percibe que las alumnas no consideran la

estrategia de adivinar por el contexto como una estrategia fiable y no siempre están preparadas y contentas al reconocer que no han entendido algún mensaje sino que lo han adivinado por el contexto. Parece que el uso de la información adquirida por diferentes canales de percepción con el fin de reconstruir el significado, no es suficiente o aceptable. Las alumnas entienden buena comprensión como la comprensión auditiva, cuando el significado puede ser reconocido “al oído”. Esta opinión tuvo que ser discutida explícitamente y comienza a cambiar durante la prueba, aunque las alumnas no la asimilan totalmente.

Otras estrategias adyacentes son las de saber interpretar las situaciones y tener capacidad para dirigir la atención. Desde las primeras sesiones las alumnas han indicado que basándose en el contexto de la situación han sido capaces de identificar cuando los protagonistas bromean, discuten, se cree una situación de confusión o tensión. Este conocimiento conduce a las alumnas a dirigir su atención y volver a ver una parte para buscar una traducción exacta de las palabras o hacer una interpretación sociocultural (como para el caso de las alusiones). Durante el periodo de la prueba, las alumnas desarrollaron esta estrategia metacognitiva y las referencias a su uso ocurre cada vez más, hacia el final de la prueba.

Las estrategias anteriores están directamente relacionadas con la traducción mental, que produce la mayor ansiedad. Las alumnas quieren conseguir una comprensión literal, exacta de cada frase e intentan hacerla traduciendo el discurso a su idioma. Al principio de la prueba el problema principal fue definido como incapacidad de comprender todo lo dicho literalmente, fue un problema que afectaba al estado emocional y a la motivación de las alumnas. Gradualmente han aprendido de gestionar la ambigüedad de interpretación. Durante las últimas entrevistas se reconoce que la traducción literal no siempre es posible o necesaria. Así la alumna 3 advierte que concentrarse en escuchar la melodía del habla más que intentar traducir cada palabra mejora la comprensión y da la sensación de compartir la lengua. Eso, al mismo tiempo, refleja una actitud más intuitiva, un nivel de confianza más alto. Aun así, permanece una fuerte aspiración a

entender todo, literalmente, y las alumnas siguen intentando traducir el discurso. Es una de las creencias contradictorias dado que durante el periodo de la prueba las alumnas han aprendido a usar otras estrategias que permiten conseguir una buena comprensión del discurso, pero no dejan de esperar que en el futuro puedan entender todos los diálogos televisivos literalmente. Tienen unas creencias persistentes sobre lo que constituye una buena y mala comprensión. La buena, siendo la verbal, auditiva.

El estado emocional, sobre todo, respecto al nivel de tensión y del estrés, están relacionados con las expectativas que tienen las alumnas. En cuanto la tarea se ha repetido varias veces y han podido ver varios episodios con los mismos protagonistas, se reduce el nivel de ansiedad. Se sienten capaces de predecir o “saber que esperar” de los protagonistas; tienen sus expectativas basadas en la experiencia y eso parece dar confianza y facilitar la comprensión. Sin embargo, a nivel emocional, las expectativas ayudan a reducir la inseguridad, tensión y estrés general. Esta creencia es compartida por las alumnas, pero no se observa al principio de la prueba, más bien se forma al cabo de varias sesiones. En este sentido el afecto que tienen por los personajes ya conocidos contribuye a la disminución del estrés provocado por un nivel alto del contenido socio-lingüístico.

Las estudiantes admiten que intentan transferir el conocimiento adquirido durante las sesiones a las situaciones comunicativas reales o utilizarlo para la interpretación de otras narrativas en inglés. Por ejemplo, notan que su manera de expresarse tiene relación con alguno de los personajes. Esto a nivel sociocultural también contribuye a la creación de un modelo, casi estereotipo mental. Aparte, creen que, sin esta transferencia del conocimiento, el aprendizaje no es posible o es complicado. Demuestran el interés por incorporar el vocabulario aprendido en su discurso y se sienten orgullosas si lo consiguen. Durante la última entrevista abundan las indicaciones hacia la necesidad de compartir o transferir lo aprendido. Todas las alumnas destacaron la importancia de compartir el aprendizaje, o de “aprender en una comunidad

pequeña”. Para optimizar los resultados de aprendizaje se mencionan las siguientes tareas: repetición, tomar apuntes, hablar sobre el capítulo en la clases, practicar/usar el vocabulario aprendido, ser corregido. Por lo que podemos concluir que aun no se sienten muy cómodas al trabajar independientemente. Una de las alumnas ha reconocido que no tiene la intención de seguir viendo las series en versión original, aunque le gustan, porque no podrá compartirlo con nadie.

Otra táctica o actitud, más que estrategia, que se menciona con frecuencia, está relacionada con la persistencia y formulada por las alumnas como “seguir incluso si no se entiende”. Reconocen que es importante vigilar el estado emocional y no desanimarse rápidamente, sino seguir haciendo la tarea y “no bloquearse”. Lo que implica una conciencia sobre el manejo de las estrategias meta-afectivas. A través de las entrevistas y de los cuestionarios, se observa un crecimiento en la conciencia sobre las estrategias meta-afectivas.

6.1.3. PERSONAS

Al principio de la prueba, las alumnas, especialmente la alumna 3, consideran que la actividad es muy estresante y provoca la sensación de incapacidad de cumplirla, cercana al rechazo. Esta sensación se combina con las expectativas de poder ver y comprender las series televisivas en inglés del mismo modo que las series televisivas en la lengua materna. La falta de la comprensión literal “molesta” y aun más cuando consiguen identificar una situación cómica pero fallan a entender el humor. La prueba conduce a las alumnas a modificar a estas expectativas. De tal modo que, al final de la prueba, dudan sobre la posibilidad de alcanzar el mismo nivel de comprensión que en la lengua materna. Sin embargo, una vez admitido el hecho que el proceso no puede ser igual, se nota el cambio en la actitud y del estado de ánimo, de tal modo que confiesan el hecho de estar más relajadas y contentas. El estado de ánimo y la

motivación dependen directamente del nivel de la comprensión, por lo tanto la comprensión literal cuando se logra, provoca la sensación de “compartir la lengua” y es una sensación “muy bonita”.

La creencia relacionada con el uso de subtítulos es muy fuerte y persistente. Por eso la comprensión del discurso oral al oído sin recurrir al uso de los subtítulos produce una sensación de felicidad, incrementa la motivación y contribuye a la confianza general.

Al finalizar la tarea, las estudiantes admiten que tienen más confianza y seguridad a la hora de entablar una conversación con los hablantes nativos; se sienten más relajadas y satisfechas con su experiencia. Tienen la seguridad de que podrán entender lo dicho y saber contestar apropiadamente.

Respecto a los resultados alcanzados, las alumnas coinciden en que se ha mejorado su comprensión del discurso oral, lo pueden validar con los materiales auditivos que forman parte del curso curricular “First Certificate”. En los testimonios de las alumnas se repite la creencia sobre la artificialidad de los diálogos didácticos comparados con los de las series televisivas. Los últimos se perciben como “auténticos” y “reales”.

También, indican varias ventajas que han experimentado personalmente: el acercamiento al registro informal del habla: aprendizaje de vocabulario y de construcciones específicas, frases hechas y modificación de las reglas gramaticales, articulación enfatizada y destreza en el uso de los marcadores discursivos más comunes, como los tacos y las expresiones de cariño. El dominio del registro informal se considera como preferible, comparado con el formal, ya que es difícil de desarrollar fuera del contexto socio-lingüístico. En este sentido, las series se ven como una opción alternativa al viaje. Además las alumnas consideran que se ha mejorado su sensibilidad socio-lingüística en general y, al final de la prueba, se ven capaces de identificar varias variedades lingüísticas: tanto geográficas como socio-culturales. Cabe resaltar que lo que se ha mejorado considerablemente es, ante todo, la gestión de la ambigüedad. Al principio de la prueba las

alumnas están a punto de rechazar la actividad al encontrarse con un nivel más alto de la complejidad; mientras que, hacia el final de la prueba, utilizan una variedad de estrategias para averiguar e interpretar el significado.

A pesar de todas las ventajas que comparten, dos de las alumnas reconocen que al acabar la prueba muy probablemente no seguirán haciendo esta actividad por su cuenta dado que requiere tiempo y no la pueden compartir con los familiares, resaltando una vez más, la importancia de compartir la actividad. Por lo tanto, podemos concluir que la actividad de ver las series televisivas es percibida por las alumnas como una actividad social, que se hace en familia o con amigos; el hecho de no poder compartirla, conduce a su rechazo.

6.1.4. OPOSICIONES EN LAS CREENCIAS

Siguiendo la tradición de Levi-Strauss las creencias pueden ser representadas como una serie de oposiciones, destacando el hecho que algunas creencias contradictorias coexisten y se declaran por los participantes explícita- o implícitamente. En nuestro estudio, se observan las siguientes pares de oposiciones:

1. Las series televisivas en idioma nativo y las series televisivas en versión original. Las alumnas continuamente comparan su estado emocional y, sobre todo, el estado de concentración durante el proceso de proyección de las series en VO con las series en su lengua materna. Ver series televisivas es una tarea que puede realizarse en el idioma nativo y las alumnas no pueden evitar de comparar las dos actividades y tener expectativas de que una debe ser semejante la otra.

2. Entretenimiento – aprendizaje. En el eje temporal, esta distinción no existe ya que al principio de la prueba las alumnas tienen las expectativas de poder ver las series televisivas en versión original con el mismo propósito (entretenimiento) que las series televisivas en la

lengua materna. La oposición se forma más adelante cuando las alumnas se ven obligadas de aplicar unas estrategias de aprendizaje para facilitar la comprensión, interpretación y asimilación del contenido.

3. La lengua transmitida por los libros de texto y la lengua de las series televisivas. La oposición más persistente es entre las creencias de que la lengua representada en los libros de texto es artificial comparada con la lengua “más viva” y “real” de las series televisivas. Utilizada en las situaciones comunicativas cotidianas, la lengua de las series televisivas se percibe como preferida y esencial para la comunicación.

4. Comprensión literal y la comprensión general. Desde el principio de la prueba, las alumnas buscan una comprensión literal del discurso representado; la incapacidad de lograrla les afecta a nivel emocional y motivacional. Con el tiempo, reconocen explícitamente la suficiencia de la comprensión general, pero indirectamente siguen indicando la importancia que otorgan a la comprensión literal.

5. Lo divertido y lo difícil. Los capítulos que se identifican por las alumnas como fáciles de entender se describen como “divertidos” mientras que los capítulos que suponen un esfuerzo más grande por parte de las alumnas, como “difíciles y aburridos”. El uso del “aburrido” en este caso es sinónimo de “difícil”.

6. “Lo que dicen” y “cómo lo dicen”. Los dos aspectos más problemáticos en la interpretación del discurso representado en las series televisivas se relacionan con el contenido léxico y con los aspectos fonológicos. Las dificultades de carácter fonológico se mencionan con anterioridad a las de carácter léxico. Al principio de la prueba, las alumnas reconocen que les cuesta identificar las unidades léxicas en el flujo del habla, incluso las que forman parte de su vocabulario activo y pasivo.

Más adelante, se destacan los problemas relacionados con la comprensión e interpretación de los significados. La interpretación de múltiples alusiones hace evidente la falta de conocimiento socio-cultural.

7. Tarea fácil y tarea difícil. Estas dos creencias respecto a las series televisivas en versión original co-existen y las dos están justificadas por las alumnas.

8. Quizás la oposición más paradójica del estudio es la siguiente: “Se puede aprender el idioma tan sólo viendo las series” y “Es una herramienta didáctica”. Esta oposición tiene una clara relación con el eje temporal. En los testimonios de las alumnas se puede observar claramente su evolución. Al final de la prueba todas las alumnas reconocen que las series televisivas en versión original es una herramienta o un recurso didáctico y no es una actividad lúdica. Las declaraciones que dicen aprender un idioma extranjero tan solo viendo las series es “una leyenda urbana”. Aun así, indirectamente, las alumnas indican sus expectativas de que fuera posible, refiriéndose como un ejemplo, principalmente, a los hablantes del norte de Europa y a algunos conocidos suyos pero no a su experiencia propia.

9. Auto-aprendizaje y el aprendizaje en una comunidad. Las series televisivas se perciben por las alumnas como un recurso de excelencia para el auto-aprendizaje, lo justifican de diferentes maneras: el tiempo exacto de proyección es definido por el alumno, el control sobre el video (repetición, pausa etc.), la libertad de escoger la serie que guste más. Sin embargo, al final de la prueba indican que para conseguir unos óptimos resultados de aprendizaje es preferible “compartir la experiencia” y hacerlo “en una pequeña comunidad”. Aparte, se destaca la importancia y la necesidad que sienten por ser corregidas.

10. “Nuestra sociedad” y la falta del conocimiento socio-cultural para la interpretación del humor. En el discurso explícito las alumnas, a penas distinguen entre las dos culturas o sociedades; se refieren a la sociedad representada en la serie como “la nuestra” y utilizan la primera persona plural (nosotros) para reflexionar sobre las tendencias. Sin

embargo, es a través del humor y las alusiones, se percibe la aceptación de la diferencia cultural. Las alumnas indican que muchas veces no son capaces de interpretar el humor correctamente por la falta del conocimiento socio-cultural, lo que es también el caso con las alusiones.

6.2. DISCUSIÓN

6.2.1. DISCUSIÓN GENERAL

En este capítulo vamos a discutir, sobre todo el proceso de la investigación, lo que incluirá tanto las consideraciones sobre la metodología como la discusión general sobre las creencias, pensamientos y actuaciones de los alumnos expuestos a la introducción de una narrativa audiovisual en VO. Intentaremos relacionar la información obtenida con la aplicación de varias herramientas: entrevistas, informes, cuestionarios, observación y discusión en la clase con la base teórica descrita en los capítulos que constituyen el marco teórico de este trabajo. Lo que ayudará a argumentar y fundamentar mejor la presente discusión.

Como ya hemos mencionado en el apartado sobre el interés de esta investigación, existe una tendencia por parte de los profesores de probar a incorporar las TIC (las tecnologías de la información y la comunicación) en el proceso educativo. El uso de video en el aula tiene una larga historia, pero nunca ha llegado a formar parte del currículo preestablecido, claramente. Los investigadores tuvieron que enfrentarse con varios problemas a la hora de usar el video, como la falta de tiempo, la velocidad de la acción demasiado rápida, densa verbosidad etc. (Conian, 2001; Ginther, 2002; Suvorov, 2009; Sherman, 2003, 2009; Renandya y Farrell, 2011) Eso ha llevado al persistente análisis crítico sobre la incorporación del video en el aula, lo que se refleja en el número de los estudios que se han llevado a cabo y siguen desarrollándose en torno a este tema. El formato y la manera en la que utilizan el material audiovisual varía y, mientras que unos

defienden la necesidad de usar toda la película (Allan, 1984; Herron et al., 1992; Di Carlo, 1994; Sherman, 2003, 2009) otros proponen el uso de fragmentos (Florez, 2004; Sherman, 2003, 2009). La opción de este estudio – las series televisivas fue discutida en el capítulo correspondiente y, al conducir el estudio, podemos concluir que representa una opción ideal para las actividades longitudinales.

Muchos estudios sobre el uso de video se centran en el desarrollo de una metodología ideal y argumentan la importancia del papel del profesor en ello. Por ejemplo, una serie de estudios conducidos por Herron et al. (1994, 1995, 1998, 2002). En este sentido el presente estudio tiene un enfoque diferente y explora la perspectiva de los aprendices de LE. Son ellos los que se animaron a experimentar y reflexionar sobre el uso de video en el proceso del aprendizaje de LE. Este hecho ubica el presente trabajo dentro del paradigma actual, centrado en el alumno y en el desarrollo de las capacidades para el aprendizaje independiente (Flavell, 1985; Mendelsohn, 1995; Oxford, 1999, 2011; Wenden, 1999, 2001; Zimmerman y Schunk, 2001; Cohen, 2007, Vandergrift y Goh, 2012)

En el mundo abierto y globalizado de hoy, donde los ilimitados recursos se comparten y se encuentran al alcance de todos, es importante capacitar a los alumnos para que sepan usarlos independientemente y enseñarles, sobre todo, a cómo gestionar su propio proceso de aprendizaje. El conocimiento y la aplicación de una variedad de estrategias de aprendizaje surge como el factor clave en el proceso educativo. Los investigadores coinciden en la opinión de que no es suficiente enseñar unas técnicas sino hay que guiar a los alumnos hacia el “meta”- nivel del uso de estrategias (Cohen, 2007; Oxford, 2011; Vandergrift y Goh, 2012).

Otro punto importante a resaltar es que la mayoría de los estudios en el ámbito de las estrategias de aprendizaje escoge como el objeto las estrategias aplicadas a las tareas de lectura en el aprendizaje de LE (Blyth, 2011). Sin embargo, en el centro de nuestro estudio son estrategias que los alumnos escogen para gestionar las tareas de escuchar (listening) y ver (watching). Es un

enfoque diferente y poco común, pero también está desarrollado en los estudios de Renandya y Farrell (2011) y Herron et al. (1994, 1995, 1998, 2002).

En relación con este tema, el estudio de las creencias, percepciones y actuaciones de los alumnos cobran sentido y permiten al investigador una aproximación al mundo específico del alumno, a su personalidad única (Wenden, 1986; Barcelos, 1995; Horwitz, 1999; Ramos, 2005; Cohen, 2007). Para conducir un estudio de este tipo, es imprescindible conocer a los alumnos y que participan en él. Es necesario descubrir sus aspectos individuales y cómo son sus experiencias relacionadas con el aprendizaje de LE anteriores a la investigación; sus aptitudes y motivación, sus objetivos y estilos de aprendizaje. Como esta información tiene un carácter personal, la cantidad y calidad de los datos obtenidos depende directamente de la relación establecida entre la investigadora y los alumnos. Por lo tanto, la confianza entre los participantes y la voluntad de compartir (Kvale, 1996) determinan el resultado final del estudio.

Las participantes del estudio son las mujeres que pertenecen a la misma franja de edad y están unidas por los objetivos similares, que en esencia es – usar la LE para la comunicación. Son alumnas de un alto nivel de dominio del inglés (B2) y representan un problema común entre los alumnos que llegan a alcanzar este nivel. Disponen de suficiente conocimiento lingüístico para poder explicar casi todo y, por lo tanto, suelen tener bastante confianza con el uso de idioma; no obstante, son conscientes del hecho que no pueden comprender cualquier discurso en LE, lo que les lleva a concluir que aún hay algo para aprender. Lo que no pueden definir con exactitud qué es este algo. En la presente investigación hemos intentado averiguar lo que piensan las alumnas sobre varias dimensiones involucradas en la práctica comunicativa, precisamente, la dimensión socio-cultural.

Antes de pasar a la discusión relacionada con las creencias de las alumnas, consideramos necesario hacer unas reflexiones sobre la opción metodológica del estudio, las herramientas, técnicas y métodos de análisis aplicados para llegar a este punto de discusión.

6.2.2. DISCUSIÓN SOBRE EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y EL CORPUS

Persiguiendo el objetivo de producir una descripción densa (*thick description*), según Geertz (1973), en el diseño de la presente investigación hemos optado por la utilización de una variedad de instrumentos de recogida y generación de datos sobre un número limitado de los participantes. Esta decisión ha sido justificada por la cantidad de datos generados. El uso de los cuestionarios, informes, entrevistas combinados con la observación y el análisis temático de las clases, generaron abundantes datos e hicieron posible una sumersión en los mundos de los participantes. La riqueza y complejidad de datos obtenidos han permitido un estudio más profundo de cada participante, lo que constituye toda la base del paradigma de la investigación cualitativa y, más precisamente, en los estudios sobre las creencias de los alumnos de LE (Horwitz, 1987, 1999; Wenden, 1986; Barcelos, 1995; Ramos, 2005).

Además, al tratar este tipo de estudio cualitativo, la confianza y las relaciones que los participantes mantienen en el grupo y con la investigadora son unos factores determinantes (Kvale, 1996; Cohen, Manion y Morrison, 2008). Las alumnas que participaron en el presente estudio, se conocían y tenían una relación amigable porque durante un año habían atendido un curso de inglés en la misma academia. También conocían a la profesora/investigadora por la misma razón. El grupo se destacaba por su unidad, nivel de dominio de idioma, similitud de objetivos y actitud. El diseño de la investigación y la manera en la que se incorporaron las series televisivas requerían la dedicación y un compromiso por parte de las alumnas. Las conversaciones sobre la utilidad del video en el proceso educativo surgía con frecuencia en este grupo y, por lo tanto, las alumnas se comprometieron a participar en la investigación con entusiasmo. Lo han decidido de una manera voluntaria, conducidas por la curiosidad y la motivación intrínseca de probar a usar las series televisivas en versión original, cumpliendo así las condiciones esenciales (Dörnyei, 2001) en el proceso de aprendizaje de LE. Ahora podemos concluir que mientras la motivación de las alumnas iba cambiando durante el periodo de la

prueba, su dedicación se ha mantenido y todas las tareas relacionadas con el estudio fueron cumplidas a tiempo.

Sin embargo, el mismo proceso de la investigación es también un proceso de aprendizaje tanto para los participantes como para el investigador (Woods, 1992) y esta investigación, a parte de incluir un nuevo recurso didáctico (series televisivas en VO), incorporó una variedad de herramientas y métodos de análisis. Las investigaciones exploratorias que la investigadora había conducido antes de comenzar este estudio, proporcionaron una experiencia previa, que tuvo mucho valor para el desarrollo y gestión del presente estudio. No obstante, a la investigadora le faltaba la experiencia práctica con tal herramienta como el diario personal. Es la herramienta que también fue cuestionada por las participantes del estudio, lo que llevó al uso de los informes. En vez de producir un texto – reflexión con estructura abierta, las alumnas solicitaron un plan que les pudiera guiar en la composición de su reflexión. Este ajuste de la herramienta, facilita su uso y análisis pero no podemos ignorar el hecho de que la naturaleza de un diario no pautado es más introspectiva, con mayor amplitud de la información y refleja mejor la personalidad de cada participante (Bailey, 1990; Ramos, 2005). Al no poder usar unos diarios así, hemos seguido el razonamiento de Cohen, Manion y Morrison (2008) y hemos intentado formular unas preguntas lo más abiertas posibles para guiar a las alumnas y, aunque la planificación ofrecida fue igual para todas las alumnas, sus distintas voces podían ser identificadas y apreciadas.

Otro aspecto importante, es el idioma en el que las alumnas reflexionaban y compartían sus experiencias, creencias y sensaciones. Mientras las entrevistas y cuestionarios fueron realizados en castellano, las actividades más involucradas en el proceso educativo, como las sesiones de clase y los informes, se llevaron a cabo en inglés. No consideramos que esto haya afectado negativamente al proceso de generación de datos, sino que, además, ha añadido un aspecto educativo más. Por lo tanto, lo vemos como una ventaja y como una herramienta

didáctica más. Con persistencia las alumnas estaban expresándose en LE (por escrito y oralmente) para reflexionar y discutir sobre su experiencia.

Con respecto a las entrevistas, reconocemos que esta herramienta tenía una importancia definitiva para el desarrollo del estudio ya que se realizaban personalmente y las alumnas tenían la oportunidad, además de las opiniones, de compartir sus preocupaciones, dudas y frustraciones. Representan una excelente fuente de datos amplios y variados, coloreados con la perspectiva única de cada alumna. El grado de confianza entre las participantes y la investigadora se reveló ya en las primeras entrevistas, lo que aseguró la sinceridad en los testimonios. Esta confianza se percibe principalmente por la manera de cómo las alumnas construyen su discurso, por el registro (informal) que escogen y por el tipo de la información que comparten.

La información compartida durante las entrevistas, en una gran mayoría, está vinculada a la situación precisa, planeada por el estudio – la introducción de la narrativa audiovisual en el proceso del aprendizaje de LE. A pesar de algunas generalizaciones, las alumnas hacen numerosas alusiones y referencias a los eventos, condiciones y hechos propios de este contexto. Muchas veces las alumnas reflexionaban sobre otras herramientas usadas en el estudio y en algunas ocasiones la investigadora pedía clarificaciones sobre algo expresado en el informe o cuestionario. Se creaba una red (no siempre explícita) de referencias. En este sentido, la cualidad participativa del estudio, en el que tanto el investigador como los participantes están directamente involucrados en todos los procesos, interactuando a varios niveles, ha permitido la interpretación más coherente y adecuada de los datos (Denzin y Lincoln, 1994; Heron y Reason, 1997).

Otra herramienta, la importancia de la cual fue resaltada por todas las alumnas, es la de las sesiones, durante cuales todo el grupo, incluyendo a la investigadora, discutía sobre los capítulos recién vistos. El momento de interacción con otras alumnas fue valorado muy positivamente en las últimas entrevistas, identificado como uno de los factores más importantes para la adquisición del nuevo vocabulario en el aprendizaje de LE en general. Aunque reconocen

las ventajas del autoaprendizaje, requiere la posibilidad de compartir su experiencia y de discutir sobre ella. Estas creencias se discutirán más en detalle en el siguiente apartado.

Desde punto de vista de la generación de datos, las sesiones en clase han servido como un espacio dentro de cual las alumnas, al interactuar entre sí, resaltaban los pensamientos inquietantes. Además, se creaba un ambiente de la competición productiva lo que motivaba a las alumnas a compartir sus opiniones sobre esta experiencia. Para la investigación, las sesiones de clases han sido importantes porque proporcionaron una información contextual e implícita en las actuaciones de los participantes. Esta información se podía contrastar con las creencias compartidas explícitamente tanto durante las mismas sesiones como en las entrevistas, los informes y cuestionarios. Podemos concluir que la observación al complementar el discurso explícito de los participantes añade un enfoque crítico y pone de relieve algunos aspectos que de otro modo podrían haber pasado desapercibidos. Son estas creencias y opiniones no explicadas, implícitas y subyacentes las que suelen tener mucha importancia para la comprensión de la posición individual del participante (Bernat y Gvozdenko, 2005; Kalaja, 1995, 2003; Barcelos, 1995; Wenden, 1999)

Tanto las sesiones de la clase como las entrevistas, han sido unas actividades enriquecedoras desde el punto de vista del aprendizaje y del auto-conocimiento, ya que provocan el surgimiento de unos temas, ideas y actitudes sorprendentes para los mismos participantes.

Con respecto a los informes, su incorporación en el estudio fue esencial para obtener unas reflexiones que las alumnas tenían inmediatamente después de realizar la actividad en cuestión (ver series televisivas en VO), antes de poder compartir su experiencia con las compañeras de clase o con la profesora/investigadora. Por lo tanto, los informes abundan con los ejemplos exactos del vocabulario, estructuras o particularidades que atrajeron la atención de las participantes. En muchos sentidos esta herramienta también ha servido como una herramienta didáctica, dado que para redactar el informe, las alumnas se veían obligadas a reflexionar sobre

todo lo visto y si no recordaban exactamente una palabra o dudaban sobre la ortografía, tuvieron que volver a ver el episodio, buscar la referencia en el internet o en el diccionario. De modo que, esta actividad de redactar el informe actuaba como una fuerza motivadora más para el aprendizaje de LE, lo que confirma el potencial de la herramienta para el auto-descubrimiento, auto-aprendizaje y aprendizaje de LE (Woods, 1992).

Sin embargo, ninguna de las alumnas tenía la costumbre de llevar un diario, lo que ha llevado al uso del informe (como ya hemos comentado antes) pero, a parte de esto, las alumnas no veían como exactamente estos informes iban a aportar datos para el análisis científico. El mismo problema fue descrito por Ramos (2005). Con la intención de hacerles sentir más cómodas, hemos introducido una estructura abierta y una pregunta que pedía evaluar la dificultad del capítulo. Estos aspectos les dieron más confianza, ya que su formato fue directamente relacionado por las alumnas con el proceso de investigación.

Las alumnas construyen sus discursos de maneras distintas y a pesar de tener un plan con preguntas abiertas, redactan unos testimonios que se distinguen por su estilo, cantidad, elaboración y contenido. Por ejemplo, los informes de la alumna 1 se destacan por su detalle y precisión en la descripción del capítulo. Aun así se observó una tendencia general en el hecho de que, hacia el final de la prueba en los testimonios de todas las alumnas se aumenta el grado de verbosidad y las opiniones se formulan de una manera más directa y clara. Es una herramienta excelente para el fomento del aprendizaje auto-regulado y formación de unos alumnos que puedan gestionar su propio proceso educativo. Les motiva a analizar y reflexionar sobre su experiencia.

La última herramienta que queda por discutir aquí es el cuestionario, que es una adaptación del MALQ (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire), diseñado y analizado por Vandergrift et al. (2005). Las preguntas, originalmente desarrolladas para el análisis de las estrategias metacognitivas que se aplican en el proceso de escuchar (listening), fueron

complementadas con las preguntas dirigidas hacia el proceso de ver videos en VO. Siendo una herramienta relacionada con el análisis cuantitativo, se distingue principalmente de otras utilizadas en este estudio. El hecho de estar estructurado según las escalas de Likert, hace que los resultados fueran fáciles de monitorizar, manejar y contrastar entre sí. (Cohen, Monian y Morrison, 2007). Aunque el análisis que se condujo ha sido cuantitativo, el objetivo general no fue de llegar a unas generalizaciones universales, sino de observar las dinámicas individuales de cada alumna. Los resultados y, sobre todo, los cambios en los resultados a lo largo del estudio fueron el objeto de la discusión durante las entrevistas. A algunas alumnas, se les pidió que explicaran o proporcionaran más detalle con respecto a las respuestas escogidas en el cuestionario. El cuestionario aportó unos datos sustanciales para el entendimiento de las estrategias de aprendizaje que utilizaban las alumnas.

Además, para las mismas alumnas, la herramienta resultó a ser educativa dado que les introducía a una variedad de estrategias relevantes en el proceso de la visión de los videos en VO. Algunas de estas estrategias no habían sido utilizadas antes de comenzar la prueba, mientras que el uso de otras (por ejemplo, traducción mental) predominaba sobre las demás. El cuestionario en este sentido cumplió las funciones de una guía de referencias. Las alumnas pudieron familiarizarse con una variedad de estrategias y escoger y personalizar aquellas que consideraban más eficaces y apropiadas en su contexto.

Antes de acabar esta parte de discusión, consideramos relevante mencionar la idea de omitir los nombres reales de las participantes y asignarlas números cardinales. Tal decisión fue tomada para garantizar la anonimidad y respetar su privacidad. El hecho de tener unos números en vez de los nombres ha ayudado en el proceso de organización de datos, simplificándolo. No obstante, esta manera de referirse a las personas ha sido difícil de mantener durante el análisis de los datos, la redacción de los informes y la discusión. Siendo tan simplista e impersonal, de algún modo se pone en contradicción con la filosofía del estudio, que investiga las particularidades del

contexto, sensaciones y percepciones de unas personas concretas. Por lo tanto, si el uso de otros nombres personales al azar no parece adecuado, recomendaríamos que los participantes escojan su propio pseudónimo sea un nombre real o inventado, como en el estudio de Ramos (2005), que los alumnos seleccionaron entre los nombres de las ciudades de España y América Latina.

Para resumir la discusión sobre los métodos y herramientas utilizados en este estudio, podemos concluir que tal variedad de herramientas ha proporcionado unos datos muy diversos y abundantes, que posibilitaron la creación de una red de referencias y la triangulación de resultados, de tal modo que facilita la comprobación y cumplimiento de los valores de validez (Guba y Lincoln, 1985). La extensa revisión bibliográfica ha habilitado la posición del estudio en el contexto actual y ha aportado el conocimiento esencial para la interpretación de los datos.

6.2.3. PENSAMIENTO DE LAS ALUMNAS EN RELACIÓN CON LA INTRODUCCIÓN DE LA NARRATIVA AUDIOVISUAL NO ADAPTADA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LE

En este apartado vamos a discutir sobre las creencias, percepciones, actitud y motivación que las participantes del estudio mantienen en relación con la introducción de la narrativa audiovisual no adaptada en el proceso de aprendizaje de LE. Vamos a seguir las líneas conceptuales de la investigación y, de acuerdo con los objetivos pre-establecidos, dirigiremos nuestra atención hacia los siguientes ámbitos: la introducción de las series televisivas en VO en el proceso de aprendizaje de LE; los aspectos que se identifican por las participantes como problemáticos y facilitadores; los aspectos lingüísticos y socioculturales, transmitidos en las series televisivas que resultan ser interesantes para las alumnas; el uso de las estrategias de aprendizaje y motivación; el desarrollo de la comprensión auditiva y el aprendizaje de LE en general.

Antes de proceder, consideramos necesario recordar el objetivo general planteado para el presente estudio. Es el siguiente:

Mediante las evidencias proporcionadas por los estudiantes con alto nivel de dominio de inglés, averiguar cómo se organizan sus creencias y percepciones respecto a la introducción de la narrativa audiovisual no adaptada, en el proceso del aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

El estudio está desarrollado acerca de la incorporación de una herramienta nueva para el presente contexto e involucra las actividades, con las que las participantes no habían tenido una experiencia práctica anterior. No obstante, es un recurso o una actividad de entretenimiento que suele ser practicada en su lengua materna. Debido a esto las alumnas transfieren las expectativas relacionadas con una situación en la que ven series televisivas en su idioma a la situación de verlas en VO. Sobre todo al principio del estudio, la tarea de ver series televisivas en VO es considerada como una tarea fácil, entretenida que no requiere ningún esfuerzo extra por parte de las alumnas. La idea sobre un aprendizaje indirecto, a través de la exposición a la LE domina los primeros testimonios de las participantes. Sin embargo, estas expectativas al no ser confirmadas conducen a un cambio en el estado afectivo y motivacional de las alumnas. Al descubrir que el nivel de la dificultad es superior a lo que habían previsto, las alumnas se sienten frustradas y la curva de la motivación cae en picado, desvelando la importancia que las percepciones y expectativas tienen para el exitoso cumplimiento de la tarea (Dörnyei, 2001). En esta situación el profesor debe intervenir para ayudar a los aprendices a corregir su visión y las aspiraciones (Dörnyei, 2013). Al no ser como creen inicialmente, las experiencias pueden tener un efecto negativo sobre la auto-estima y la auto-regulación del proceso de aprendizaje.

Lo que se conceptualiza como una actividad lúdica, relacionada con entretenimiento y descanso, hacia el final de la investigación se percibe como una actividad didáctica, que requiere la aplicación de unas estrategias de aprendizaje, alta concentración de atención y puede llegar a consumir mucho tiempo. La idea de que el video en VO debe introducirse didácticamente, apoyado por los ejercicios y tareas relevantes está desarrollada en los trabajos de Altman, 1989; Herron et al. 1992, 1995, 1998, 2002, 2004; Sherman, 2003, 2009 etc. En el contexto de este

estudio las alumnas no demandan la incorporación de unos ejercicios, sino que se refieren al uso de las estrategias, cambio de actitud y la posibilidad de compartir esta experiencia con alguien relacionado con su proceso de aprendizaje de LE, como sus compañeras o la profesora.

La última observación es una aportación muy interesante que surge de este estudio. Dentro del paradigma actual, uno de los objetivos primordiales es educar a los alumnos que tengan la capacidad de autorregulación, que puedan gestionar su propio proceso de aprendizaje para que el aprendizaje no se acabe en el aula, sino se transfiera a otros ámbitos (Vandergrift y Goh, 2012; Zimmerman y Schunk, 2001; Oxford, 1990). En el presente estudio las alumnas disponían de la autonomía y libertad completa para gestionar su propio proceso de aprendizaje, de tal modo que podían hacer la actividad en el momento definido por ellas mismas, de la manera que preferían, tantas veces cuanto consideraban necesario, aplicar las estrategias que les parecían más adecuadas etc. Sin embargo, lo que destacaron al final de la prueba es la necesidad de poder compartir la experiencia, poder hablar sobre ella e intercambiar las opiniones. Quizás, es algo particular, propio de esta investigación y puede ser relacionado con la personalidad de cada alumna pero también confirma una vez más la naturaleza social del proceso educativo, en el que la interacción tiene un papel esencial para el desarrollo y aprendizaje (Vygotsky, 1978). Es un enfoque interesante de considerar en el momento actual, cuando se diseñan y se publican numerosas guías y programas de auto-aprendizaje o aprendizaje independiente. En relación con eso, curiosamente, todas las alumnas disfrutaron del trabajo individual que destacan entre las ventajas principales de esta actividad (ver series televisivas en VO) por la posibilidad de hacer un aprendizaje independiente, tener la dirección de su propio proceso educativo y la gestión de los recursos didácticos. No obstante, sintieron la necesidad de interactuar con alguien más sobre el tema de aprendizaje y, además, de ser corregidas cuando era necesario. Por lo tanto, la retroalimentación es otro factor considerado por las alumnas como importante.

Estas ideaciones se ven reflejadas en las líneas conceptuales de “Principled Communicative Approach” identificadas por Celce-Murcia, Thurrell y Dörnyei (1997), que defienden y promueven la integración del aprendizaje implícito y explícito de LE. La incorporación de las instrucciones, descripciones y explicaciones explícitas al igual que la corrección o retroalimentación pueden facilitar y acelerar el proceso de adquisición y fluidez en LE, mientras que el aprendizaje implícito está sujeto a diversos factores y no siempre sucede.

Otro punto destacado por las alumnas es el uso de las estrategias de aprendizaje. El comienzo del estudio reveló el bajo nivel de la conciencia que tenían las alumnas sobre la variedad y aplicabilidad de las estrategias. Por eso, como hemos señalado antes, durante el proceso de la investigación el cuestionario, a pesar de su función principal, funcionó como una guía de referencias en torno a las estrategias. Al principio del estudio las alumnas experimentan e intentan usar la mayoría de las estrategias mencionadas en el cuestionario. La estrategia que se aplica con más frecuencia en este periodo es la traducción mental. Por el ritmo acelerado (natural) de la conversación, esta estrategia suele fallar y causa la sensación de angustia y estrés (Horwitz, 1999; Oxford, 1990; Dörnyei, 2001). Esta estrategia se discute con frecuencia en la clase y las participantes necesitan el apoyo y ánimo para disminuir el uso de la “Traducción Mental”.

El empleo y la preferencia en el uso de las estrategias se cambia durante el periodo de la prueba, así que cada participante escoge su combinación de estrategias y con tiempo las personaliza. Como destaca Dörnyei (2013) en este caso la calidad en el uso de las estrategias es más importante que su cantidad. Esta tendencia de la personalización de las estrategias es especialmente evidente en relación con las estrategias que se reúnen en el grupo de “Problem Solving”, por ejemplo, por la manera en la cual las alumnas utilizan los subtítulos. Durante las primeras sesiones de clase las alumnas demostraron resistencia a la idea de desconectar la pista con subtítulos. Sobre todo, la estudiante 3 insistió que los subtítulos eran fundamentales tanto para el proceso de comprensión como la segmentación del habla. Sus argumentos se ven

reflejados en los estudios de Winke, Gass y Sydorenko (2010) que defienden el uso de los subtítulos porque, entre otras funciones favorables, convierten el input en uno multimodal y ayudan a segmentar las palabras, especialmente cuando los aprendices no están acostumbrados al habla nativa, no adaptada. Hacia el final de la prueba las alumnas varían en la manera de cómo utilizan los subtítulos, no obstante recurren al uso de subtítulos con el propósito semejante que puede ser resumido como la comprobación o verificación de las unidades léxicas. Los subtítulos proporcionan la forma escrita de las palabras, que más adelante pueden ser revisadas en el diccionario. Eso correlaciona con el estudio de Guichon y McLoran (2008), que confirma el hecho de que los alumnos que usan los subtítulos pueden reproducir el vocabulario utilizado en el video más precisamente. Por eso los subtítulos representan una buena herramienta para la adquisición de nuevo vocabulario.

Por otro lado, al comienzo de la investigación, la estudiante 3 expresa repetidamente su preocupación al no poder segmentar las palabras. La alta velocidad de habla, la densidad verbal y la exposición a las variedades lingüísticas desconocidas provocaron el estrés, saturación y preocupación. La incapacidad de percibir y reconocer las palabras en el flujo del habla, según la estudiante 3, es “frustrante” y provoca una sensación cercana al rechazo. Este problema, Goh la denomina “parsing”, es bastante común entre los alumnos con los niveles de dominio más bajos, la capacidad de segmentar las palabras en el flujo de habla representa uno de los mayores desafíos en el desarrollo de la comprensión auditiva (Goh, 2000). La estudiante 3 ha solucionado este problema con el uso de los subtítulos, las representaciones visuales han ayudado a segmentar y reconocer las palabras pero convirtieron la actividad en una fusión de “listening” y “reading”.

Otras alumnas reconocen esta dificultad pero la estrategia que utilizan ellas es de “seguir incluso si no se entiende todo”. (La estudiante 3 comienza a usarla hacia el final de la prueba después de muchas discusiones en la clase). A pesar de alta velocidad de habla y densidad verbal, las alumnas aplican las estrategias meta-afectivas para “no bloquearse” y seguir viendo las series

en VO. Indican que en vez de segmentar e interpretar el discurso palabra por palabra, tratan de escuchar a la “melodía del habla”, que al mismo tiempo refleja un grado de confianza y seguridad más alto. Por supuesto, el resultado positivo de tal actitud aumenta el autoestima y, como consecuencia, mejora la motivación (Dörnyei, 1994). La eficacia es la base de la confianza (Graham, 2006).

Uno de los factores más relevantes que destacan todas las alumnas tiene que ver con la creación de las expectativas. Para la realización del presente estudio se implementaron las series televisivas, lo que presupone que el estilo de la narrativa audiovisual y los protagonistas son los mismos en todos los capítulos seleccionados. Según sus testimonios, las alumnas encontraron que hacia el final de la prueba podían comprender mejor tanto el mensaje general del capítulo como la manera de hablar de algunos personajes que antes habían parecido “incomprensibles”. Familiarización con la serie y el mejor conocimiento de los personajes ha permitido que las alumnas hayan creado unas expectativas correctas. De tal modo, pudieron prever unas bromas o reacciones específicas, además, reconocen que acostumbrarse al acento o a la “manera de hablar” de cada protagonista ha afectado positivamente la comprensión general. El conocimiento previo ayuda a interpretar el significado y, a pesar de las ventajas cognitivas, la posibilidad de formar unas expectativas correctas crea un fuerte enlace emocional y mejora la motivación.

Siguiendo la discusión sobre las estrategias, hemos de destacar tal estrategia cognitiva como “adivinar”. Los testimonios procedentes de todas las herramientas abundan con las referencias como “adivinar por el contexto”, “por la situación”, “ya se entiende”, “se ve que” etc. ¿Pero qué causa está adivinanza? Los mensajes multimodales de las series televisivas se perciben por las alumnas y se interpretan, muchas veces llevando a la comprensión. La contextualización del discurso y las pistas visuales complementan el canal auditivo y facilitan la comprensión. Son los factores facilitadores que fueron discutidos, por ejemplo, en los trabajos de Ur (1984), Swaffar y Vlaten (1997), Mayer (2001, 2002), Sherman (2003, 2009) y Kress (1996, 2001) entre otros.

Así Kress (2008) afirma que distintos modos de expresión son unos recursos socio-culturales para que la generación del significado y la interpretación de los significados se construya a base de la información recibida por diferentes canales y de diferentes modos. En este sentido, las series televisivas exponen a los aprendices a una narrativa multimodal y provocan lo que las alumnas señalan como “adivinar”. Básicamente, “adivinar” es interpretar el significado, basándose en las expectativas previas (experiencia) y la información recibida por una variedad de canales. Se podría concluir que es una de las ventajas principales del uso de las series televisivas para el aprendizaje de LE y, de hecho, todas las participantes reconocen que es así. Pero, curiosamente, aunque las alumnas admiten haber adivinado el significado, no consideran que esta estrategia sea apropiada. En varias ocasiones durante las sesiones en la clase y las entrevistas, cuando la investigadora destacó la comprensión de algún episodio, las alumnas insistieron que no lo habían entendido (refiriéndose a la comprensión auditiva) sino lo habían adivinado (entendido por otros canales o basándose en la experiencia que tuvieron con esta serie televisiva). Esto refleja la preocupación con el nivel de la comprensión auditiva que tienen, indica su intención de mejorarla pero también revela su fijación con la idea de que toda la comprensión debe proceder de la correcta percepción e interpretación de la información recibida por el canal auditivo. La estrategia de adivinar, usando pistas contextuales no se considera como correcta y se contrasta con la “comprensión literal” (auditiva) del discurso. Esta consideración es significativa principalmente en relación con el estado emocional y la motivación de los aprendices. Si la creencia sobre la comprensión que se basa únicamente en la comprensión auditiva se estimula y se refuerza, en el caso de que la comprensión se logre a través de otros canales, será interpretada por los aprendices como un fallo.

La observación anterior revela un bajo grado de consciencia sobre la multimodalidad del discurso y la determinación de aislar los canales. Esto refleja el paradigma y la organización del currículo escolar, en cual las actividades tienen unos objetivos muy enfocados en el desarrollo de

la comprensión o expresión, utilizando solamente un canal. Sin embargo, en el contexto actual es necesario educar a unos individuos capaces de reconocer, comprender y gestionar la multimodalidad del discurso a varios niveles (Kress, 2001).

Al mismo tiempo, las participantes reconocen que la contextualización del discurso facilita su comprensión. El lenguaje audiovisual ayuda a interpretar los significados y actúa a diferentes niveles. Así, la información transmitida por el canal visual, como gestos, mímica y movimientos que reflejan y apoyan el significado construido a través del canal auditivo, refuerzan el mensaje y facilitan su interpretación (Ginther, 2002). Según Ginther (2002), es aconsejable evitar el uso de la narrativa audiovisual en la que el canal visual no refleja literalmente el significado del canal auditivo, como, por ejemplo, en los casos de humor situacional. Sin embargo, las participantes del presente estudio han reconocido que fueron capaces de identificar los casos del humor situacional y bromas gracias a la información percibida por el canal visual ya que notaban la falta de congruencia.

A pesar de los casos de humor situacional, el canal visual sirve como una alarma o indicador de que la comprensión no ha sido correcta. Por ejemplo, cuando la secuencia de los eventos pierde la continuidad o coherencia, las alumnas pueden parar el video, volver a ver el episodio o comprobar las palabras desconocidas y de tal modo construir el significado. Esta calidad es ventajosa en los casos de auto-aprendizaje, cuando los alumnos gestionan su propio proceso de aprendizaje. No obstante, si se trata del contexto de una prueba oficial (como en los estudios de Conian, 2001), incluso si los alumnos identificarán la falta de congruencia, no podrán aplicar ninguna estrategia para recuperar la información y mejorar la comprensión.

Respecto a la extensa información contextual, que, como argumenta Suvorov (2009) puede obstaculizar la comprensión, saturando la cognición, tenemos que destacar que durante las primeras sesiones las alumnas mencionaban este problema. No obstante, ya durante la segunda entrevista (conducida a la mitad de la prueba) todas las participantes indicaron que la información

contextual ayudaba a comprender el discurso. Parece que numerosos detalles contextuales, especialmente del contexto desconocido, pueden distraer la atención de los aprendices que les llevará a malinterpretar el significado. Sin embargo, la representación del contexto y los agentes conocidos apoya la comprensión y facilita la construcción del significado. Como hemos discutido antes, los alumnos están más acostumbrados de recibir e interpretar la información, procedente de un canal. Es necesario ayudar a los alumnos para que desarrollen las capacidades y competencias para la interpretación de los mensajes multimodales (Kress, 2008).

Durante el proceso de la investigación se hizo evidente la significación que tiene el uso de las estrategias meta-cognitivas y meta-afectivas en el proceso educativo. Mientras que el nivel de dificultad y el tipo de la narrativa audiovisual se mantuvieron, las alumnas han aprendido a supervisar y gestionar su aprendizaje independientemente. El rendimiento, la motivación y la satisfacción de los alumnos, especialmente en el caso del aprendizaje independiente, auto-dirigido, depende de las capacidades desarrolladas por los aprendices para dirigir su atención, adaptar su actitud, planificar, analizar y evaluar su proceso de aprendizaje y adquisición de LE (Horwitz, 1999; Oxford, 2011; Vandergrift y Goh, 2012).

La familiarización con la tarea y la narrativa audiovisual también han influido positivamente en el rendimiento general y el estado emocional de las alumnas. En este caso es relevante recordar la metáfora que usa Blyth (2011) para ilustrar el desarrollo de las destrezas y habilidades automáticas para la comprensión auditiva en LE. Lo compara con el proceso de aprendizaje a esquiar. En esta comparación destaca la necesidad de la práctica intensiva y extensa, al igual que en el proceso de desarrollo de las destrezas y habilidades para la comprensión auditiva. Las series televisivas tienen una continuidad del discurso que une los episodios independientes; por lo tanto, una vez conocido el ambiente dominante y el estilo general de la serie, el alumno tiene las expectativas y el conocimiento contextual. La constante incorporación de las series televisivas en VO proporciona familiaridad con los personajes,

distintos estilos de habla, el género de la narrativa, etc. En el periodo de cuatro meses que duró la prueba las alumnas pudieron experimentar con diferentes técnicas y estrategias, el desarrollo de unas destrezas y habilidades automáticas.

La idea de incorporar las series televisivas en el proceso de aprendizaje de LE fue recibida por todas las participantes con entusiasmo y motivación. A lo largo de toda la investigación persiste la creencia sobre la posibilidad de aprender un idioma extranjero a través de las series televisivas implícitamente, tan sólo viéndolas, sin necesidad de hacer ningún esfuerzo añadido. Esta creencia encuentra su base en las leyendas urbanas, sobre todo, con referencia a los hablantes del norte de Europa, que según las participantes, tienen un buen dominio de inglés porque las películas y programas televisivos no se doblan sino se transmiten en la versión original, con los subtítulos en la primera lengua. Es una afirmación popular que no se sostiene en una base científica. Las alumnas en sus testimonios se refieren a las experiencias de las terceras personas (amigos de los amigos) para validar tal creencia. Curiosamente, esta creencia persiste hasta el final de la investigación, incluso, cuando basándose en su propia experiencia las alumnas aconsejan la incorporación de las estrategias de aprendizaje y reconocen la necesidad de la retroalimentación. Es un ejemplo de cuanta influencia pueden llegar a tener las opiniones de otras personas en la formación de las creencias personales Holec, 1987; Wenden, 1986; Barcelos, 1995; Horwitz, 1999; Ramos, 2010.

La ventaja principal de las series televisivas se formula por el registro informal, el uso de cual predomina en este tipo de narrativa. Durante todo el periodo de la prueba se mantuvo la creencia sobre la necesidad de la exposición y la adquisición del conocimiento relacionado con el uso del registro informal. El registro informal se define como una lengua “real”, “mas viva”, “la que [los hablantes nativos] usan de verdad” y también se identifica como la lengua utilizada en los productos de la cultura popular: canciones populares, programas de televisión, el cine de Hollywood etc. Muchos estudios enfocados en el lenguaje de los programas televisivos

(Androutsopoulos, 2004, 2008; Reynolds y Giovanna, 1999; Jaworski, 2007; Quaglio, 2009), confirman que el discurso utilizado en estos programas se aproxima mucho al lenguaje coloquial del momento actual. Eso ayuda a captar la audiencia y en el caso del aprendizaje de LE, proporciona una muestra del lenguaje más contemporáneo que se está utilizando en el contexto socio-cultural de la LE (Quaglio, 2009). En su estudio comparativo “Television Dialogue: The Sitcom Friends vs. Natural Conversation” , Dr. Quaglio contrastó a través del análisis multidimensional las muestras del corpus de habla coloquial y el discurso utilizado en la famosa serie televisiva “Friends”. No sorprende que, los resultados revelaron muchas semejanzas. Por lo tanto, dados los objetivos comunicativos de las participantes (definidos en las entrevistas), el registro informal es el registro que quieren dominar. El uso de las series televisivas en este sentido les parece muy relevante.

Como hemos señalado en el capítulo anterior, el aprendizaje de LE se conceptualiza predominantemente como la adquisición del vocabulario y las alumnas demuestran mucho interés hacia el léxico que caracteriza el registro informal. Por ejemplo, las frases hechas, epítetos expresivos, homónimos, vocabulario inventado, lenguaje soez, “slang”, “phrasal verbs”, las palabras-comodines y, sobre todo, lo que en inglés se llama “chunks”, unas frases o oraciones cortas que se repiten con frecuencia en el discurso, siempre usando las mismas unidades léxicas en el mismo orden. En muchas ocasiones se trata de las unidades fraseológicas (Widdowson, 1989; Schmitt, 2004; Wray, 2008). La ocurrencia de este lenguaje dificulta la comprensión del discurso ya que la mayoría de las unidades se desconocen por los alumnos de este nivel. Synder y Colon (1998) consideran que la ventaja principal de la introducción del video en el proceso de aprendizaje de LE es la adquisición y el desarrollo de amplio vocabulario. Pero además del léxico desconocido, las alumnas descubren los nuevos significados y funciones prosódicas de las palabras o expresiones ya conocidas. Las participantes, siendo de nivel B2, tienen bastante confianza con el uso de LE, asumiendo que ya tienen suficiente conocimiento y recursos para una

exitosa expresión y percepción del discurso. El descubrimiento y la exploración de una dimensión discursiva desconocida, provoca interés y aumenta la conciencia lingüística y la pragmática. Los aprendices descubren nuevos recursos y maneras de expresión, desarrollan una sensibilidad estilística.

Para la adquisición del vocabulario su representación visual se reconoce como un factor facilitador. Las participantes indican que la percepción es más fácil si el vocabulario utilizado en el discurso está representado visualmente en la pantalla, eso se refiere principalmente a los sustantivos (“shovel”, “pickles”) o los verbos que reflejan la acción producida (“cough”, “blink”, “stumble”). En estos casos el canal visual apoya la comprensión y facilita la adquisición del vocabulario desconocido (Ginther, 2002)

Lo que sorprendió más a las alumnas es la expresividad del habla norte-americana. Sus testimonios sugieren que antes de la exposición al discurso de las series televisivas, las alumnas no consideraban que la manera de hablar en el inglés pueda ser muy expresiva o, al menos, tan expresiva como en su L1. Notan una alta concentración de lenguaje soez, que es ausente en los libros de texto, y opinan que su uso excesivo en los programas de televisión no es apropiado ni en el castellano, ni en el inglés. Aunque no apropiadas, estas palabras y expresiones de algún modo fascinan a las alumnas, al igual que el uso de los adjetivos muy expresivos y “chunks”. El caso de los adjetivos expresivos como “thrilling”, “amazing” o “awesome” es diferente porque estas palabras ya forman parte del vocabulario activo o pasivo de las alumnas, al igual que algunos “chunks”. Lo que pasa es que a través de las series televisivas las alumnas descubren la funcionalidad y el significado pragmático discursivo y contextual de este vocabulario. Aprenden cuando es adecuado usarlo, con que entonación y con que intención. Por lo tanto, asimilan unos aspectos discursivos propios del contexto socio-cultural representado en la serie. Eso también se refiere al uso de las palabras-comodines, como “like”, “just”, “well”, ya que muchas veces se utilizan como marcadores discursivos. Respecto al vocabulario inventado, observan como los

procesos normativos de la producción se aplican a unas palabras para crear una nueva unidad léxica, que no está normalizada por el diccionario. Sin embargo, entienden el significado. Por lo tanto, aparte de la adquisición de nuevo vocabulario, se trata de una aproximación a los mecanismos de la construcción de unidades léxicas.

La particularidad del discurso informal asombra y al mismo tiempo, es reconocido por las alumnas como el lenguaje de las canciones que escuchan en inglés. Durante el periodo de la prueba comienzan a percibir el vocabulario aprendido en otras narrativas en VO. Las alumnas identifican el lenguaje de la serie con el lenguaje de la cultura popular y más adelante se desarrolla la creencia sobre la autenticidad del idioma. Contrastando el lenguaje de la serie televisiva con el de los libros de textos que utilizan en el aula de LE, las alumnas concluyen que el lenguaje de la serie televisiva es el “real”, el que los hablantes nativos utilizan de verdad, mientras que la lengua de la clase no lo es. Es una consideración importante que correlaciona con sus objetivos de aprendizaje y define que las series televisivas son un recurso excelente para la exposición a y el desarrollo del registro informal.

En su aproximación al habla informal y espontánea, el discurso de las series televisivas utiliza unos mecanismos morfosintácticos que las caracterizan. Los que atraen más la atención de las participantes son la redundancia, variación en reglas gramaticales, el uso de las coletillas y preguntas “eco”. Redundancia y el uso repetitivo de algunas expresiones se destacan por las alumnas como un aspecto facilitador para la adquisición de nuevo vocabulario y coinciden con las opciones del “input” definidos por Ellis (2008). Insiste que algunas frases y palabras se repiten con tanta frecuencia que “se pegan”, se trata sobre todo de unas construcciones gramaticales (“to be supposed to”, “it seems”, “gonna”, “wanna” etc), “phrasal verbs” (“check this out”) y frases hechas o modismos (“out of the blue”). Es el lenguaje que se repite a menudo en las mismas secuencias y puede ser definido como las unidades fraseológicas (“*formulaic language*” (Wray, 2002). Siendo unas secuencias “prefabricadas” de palabras y otros elementos, se guardan y se

recuperan desde la memoria como una unidad completa y no se generan productivamente cada vez. Según Widdowson (1989), buena competencia comunicativa tiene más que ver con el buen dominio de la fraseología y no con el conocimiento de las reglas. Las participantes de este estudio notan la frecuencia del uso de algunas combinaciones y reconocen los elementos fraseológicos.

En este caso también se da mucha importancia a la entonación y la manera de articular. Las alumnas notan las diferencias (de carácter geográfico o social) en la articulación y ajustan su propia pronunciación. Las entonaciones alargadas y enfatizadas se definen por las alumnas como el atributo propio de la lengua inglesa, acento norte-americano. Esta idea afecta sus creencias estereotípicas (pre-existentes) sobre el temperamento de los hablantes norteamericanos. Les sorprende la expresividad del habla. Al final de la prueba hay intentos de imitar las entonaciones enfatizadas, sobre todo en las frases que tienen un significado pragmático, como las preguntas que expresan la sorpresa o duda “Really?”, “Seriously?” o la expresión de alegría “Fantastic!”, “Awesome!” Las alumnas asimilan las entonaciones usadas en la serie y las incorporan en su discurso, lo que mejora su fluidez.

Respecto a las reglas gramaticales, se destaca enseguida la violación de algunas reglas que suele suceder en unas conversaciones informales. La estudiante 3 ha descubierto que algunas reglas gramaticales que fueron aprendidas en la clase no se respetan por los protagonistas de la serie. Que las preguntas no siempre requieren el uso del verbo auxiliar o que el orden de las palabras no necesariamente se cambia. Todo ello ha impactado a la alumna. Otras notaron que el sujeto es a veces omitido en algunas frases cortas. Estos fenómenos han causado una confusión, incredulidad y falta de confianza sobre su proceso de aprendizaje. Las reglas en cuestión son las reglas básicas que los aprendices deben asimilar al nivel elemental, por eso su incumplimiento confunde a las alumnas pero a la vez expande su conciencia sobre la variedad discursiva.

Otros aspectos gramaticales, como las coletillas o las preguntas “eco” se usan por los interlocutores para la verificación de la información. Las alumnas están familiarizadas con estos

fenómenos pero a través de las series de televisión llegan a apreciar la alta frecuencia de su uso y el significado pragmático. Aunque la formación y el uso de este tipo de preguntas se practica en el aula, es solo cuando las ven en unas conversaciones reales (de realidad recreada) comienzan a incorporar y utilizarlas activamente en su discurso.

Los aspectos lingüísticos que acabamos de describir pueden ser relacionados con las categorías que define Quaglio (2009). Si las contrastamos veremos que las participantes del presente estudio demuestran su interés por las siguientes categorías: el lenguaje emocional, el lenguaje informal y el lenguaje indirecto (“vague”). De tal modo que el lenguaje emocional se refiere a varias maneras de expresar la emoción, por ejemplo, usando los adjetivos y adverbios expresivos, construcciones enfatizadas, “chunks” expresivos, intensificadores etc. El lenguaje informal es un termino muy amplio y está relacionado con las construcciones gramaticales propias del registro informal, los “phrasal verbs”, “slang” y el lenguaje soez. Mientras que el lenguaje indirecto comprende las distintas maneras de evitar asertividad y asimilar un tono más indirecto, por eso tiene que ver con el uso de abundantes marcadores discursivos, las preguntas “eco” y coletillas, las construcciones gramaticales con tal función (“to be supposed to”, “it seems”) etc. Según Quaglio son las características principales de las conversaciones informales, coloquiales en inglés (acento norte-americano). No obstante, los elementos de tal dimensión como el lenguaje narrativo (que también se destaca por Quaglio como típico para el registro informal), no se mencionan por las alumnas de este estudio. Se fijan más en los elementos emotivos, indirectos, informales y además en las secuencias fraseológicas (a las que Quaglio no hace referencia en su clasificación). Esto puede ser la peculiaridad de la percepción de las participantes de este estudio, debido a sus factores personales, el nivel del dominio, interés o los contenidos de la serie. Sin embargo, también puede ser un rasgo más general pero esta discusión supera el marco del presente estudio y por los datos generados no nos encontramos en la posición ni de afirmar ni de rechazarlo.

Respecto a los aspectos socio-culturales, las alumnas son capaces de identificar los estereotipos y reconocen la alternación de los roles sociales si los hay. Lo que sorprende más en este sentido es la variedad discursiva ya que cada personaje tiene su manera de expresarse y reaccionar en función de su procedencia, nivel, rol social, edad etc. Una vez familiarizadas con los personajes, las alumnas admiten que transfieren el conocimiento sobre sus estilos de expresarse y relacionarse con otras personas. Crece su conciencia sobre las variaciones geográficas y sociales. Como hemos mencionado antes, lo que sorprende más a las participantes es la expresividad del habla norte-americana: abundante gesticulación, entonaciones enfatizadas, el frecuente uso del lenguaje soez etc.

Las referencias a las diferencias pragmáticas entre una conversación en el inglés y español son escasas y se reducen a la distribución y organización del espacio interpersonal (Edward Hall, 1966, 1987). Las alumnas mencionan el hecho de que los protagonistas, siendo familiares, no dan dos besos al encontrarse y en vez de tocar al interlocutor, gesticulan expresivamente. Por lo tanto son algunos aspectos pragmáticos que atraen la atención de las alumnas, pero la cantidad de referencias a las particularidades de este tipo no es alta en los testimonios de las alumnas.

Por lo demás, las diferencias socio-culturales no se mencionan explícitamente. Las transcripciones de las entrevistas abundan con las expresiones como “nuestra sociedad”, “en nuestra sociedad actual”, lo que indica que las alumnas no perciben la sociedad norte-americana, representada en la serie como una sociedad extraña o ajena. Eso puede ser debido a la alta difusión de la cultura norte-americana a través de la televisión, medias de comunicación, incorporación y asimilación de algunas tradiciones (como la celebración de “Halloween”, la fiesta de graduación) etc. La realidad de la serie no sorprende a las alumnas y no les resulta desconocida. A pesar de no estar sorprendidas, demuestran la conciencia sobre las diferencias en las celebraciones, identifican algunos costumbres y eventos como típicos para la cultura norte-

americana y reconocen la influencia que esta cultura tiene sobre la suya. Sus juicios encuentran su base en la información adquirida a través de la televisión y del cine, lo que destaca en el rol de la narrativa audiovisual (de este formato) sobre la formación de las ideaciones estereotípicas. Ommagio Haddley (2001) afirma que el video en VO “lleva al alumno al mismo corazón de la cultura”, pero como discutió Stuart Hall (1980, 1997), las representaciones transmitidos por los medios de comunicación están condicionadas y transmiten unos valores subyacentes impuestos por la ideología. Por eso, una consideración importante a la hora de introducir la narrativa audiovisual en VO en el proceso educativo, es la necesidad de guiar a los aprendices para que puedan formar unas estrategias de la percepción y análisis crítico.

No obstante, la conciencia sobre la falta del conocimiento socio-cultural surge en relación con el humor basado en juegos de palabras y alusiones. Hacia el final de la prueba, las alumnas admiten que son capaces de identificar los momentos de humor en la conversación y aunque entiendan todas las palabras muchas veces no consiguen interpretarlas correctamente porque no disponen de un conocimiento lo suficientemente amplio del contexto socio-cultural. Ya que normalmente se trata de las situaciones cómicas, pueden monitorizar su proceso de la comprensión y aplicar unas estrategias para optimizar la comprensión. Las alumnas reconocen la posibilidad de volver a ver el episodio problemático y buscar el significado del alusión en el internet. En realidad hacia el final de la prueba lo hacen tan solo en los casos cuando la comprensión de la alusión o broma es esencial para la comprensión general del capítulo, si las alusiones o bromas mal interpretadas no obstaculizan la comprensión general, no lo hacen, simplemente siguen mirando la serie. La falta del conocimiento amplio sobre el contexto socio-cultural es una de las dificultades que las alumnas identifican respecto a la introducción de las series televisivas en VO y es también reconocida por Sherman (2009) como uno de los problemas principales a la hora de usar la narrativa audiovisual no adaptada en el aula. Sin embargo, la posibilidad de aproximación a esta dimensión a través de la realidad de las series televisivas se

define por las participantes como gran ventaja. En relación con esto, Lyman Hager (1994) considera que es a través de la exposición a unas situaciones auténticas centradas en la comunicación, que los alumnos perciben y asimilan la información socio-cultural (a pesar de la lingüística).

En cambio, el hecho de poder interpretar adecuadamente las situaciones cómicas o bromas, afecta positivamente el estado emocional de las alumnas y el reconocimiento de la eficacia lleva al aumento de la seguridad, confianza y motivación (Dörnyei, 2001; Graham, 2006; Graham y Macaro, 2008). Las participantes reconocen explícitamente que la comprensión en general y del humor en particular mejora la confianza, motiva a seguir haciendo la actividad y da “la sensación de compartir la lengua”.

La confianza, seguridad y motivación son los conceptos que se mencionan en los testimonios con frecuencia. Al principio del estudio los testimonios abundan con las referencias al “estrés” y “saturación”. La tarea de ver las series televisivas en VO se interpreta como “diferente” y “divertida”, es una tarea que “rompe la monotonía del aprendizaje” (Dörnyei, 2013) pero la falta de la experiencia conjuntamente con altas expectativas producen la sensación de estrés, que las participantes llegan a combatir hacia el final de la prueba. La confianza aumenta proporcionalmente a la familiarización con la tarea. Por lo tanto en relación con la dimensión afectiva el resultado general de la prueba se puede concluir como la generación y aumento de la confianza que las alumnas tienen al ver una narrativa audiovisual no adaptada.

Consideramos que esta investigación podría ser transformada en otra longitudinal con un alto número de participantes; con el propósito de identificar los aspectos lingüísticos y socio-culturales que se asimilan por los alumnos después de ver series televisivas en versión original durante un largo periodo. En este caso habría que controlar bien las variables personales y buscar un resultado generalizable.

Otra línea de investigación relevante que surge del presente estudio está relacionada con el uso de las estrategias de aprendizaje, precisamente:

¿Cuánto varía el conjunto de las estrategias según el usuario?,

¿existen unas tendencias generales?,

¿cuándo y por qué los alumnos comienzan a usar una estrategia nueva?,

¿cuánto tiempo tardan en aprender a usar unas estrategias nuevas?

Es relevante para el siguiente desarrollo del aprendizaje independiente, donde el alumno se encuentra en el centro y gestiona su proceso de aprendizaje. Parece que la condición de retroalimentación y de compartir es significativa y podría ser alcanzada tanto con la ayuda de un profesor – mentor, como creando una comunidad de aprendizaje. Además, el fenómeno de las comunidades para recoger, crear y compartir el conocimiento es el que caracteriza más la etapa actual de desarrollo tecnológico.

Por otro lado, nos interesaría, también, dirigir la atención al momento en el que los alumnos deciden o se atreven a escuchar el discurso oral en vez de leer los subtítulos. ¿Cuándo y por qué pasa? ¿Cuáles son las sensaciones de los alumnos? ¿Cómo varía la percepción y el uso de los canales de percepción?

Sin embargo, la línea que surge de este estudio y que personalmente me interesa más es saber cómo los alumnos interpretan las representaciones socio-culturales especialmente transmitidas por los medios de comunicación masiva dedicados al entretenimiento, estudiar su capacidad de descifrar los mensajes e interpretar los significados desde distintas perspectivas y saber percibir los valores y creencias que se manifiestan a través de estas representaciones.

Me gustaría dirigir el foco de atención hacia la dimensión prosódica inter-cultural, investigar cómo los factores socio-culturales condicionan la percepción e interpretación de los mensajes, explorar las posibilidades de aprender a manejar y ajustar los canales de percepción según el contexto socio-cultural y, sobre todo, desarrollar las capacidades de interpretación

contextualizada de las representaciones. En el siglo XXI, cuando el individuo disfruta el acceso casi ilimitado a la información producida en distintos contextos socio-culturales, con varias intenciones y transmitida por múltiples canales de representación, la capacidad de su correcta percepción e interpretación parece una de las competencias más relevantes.

En este apartado hemos discutido sobre los resultados del presente estudio, retomando los objetivos y las líneas conceptuales de la investigación, además hemos intentado de definir posibles líneas para el seguimiento de la investigación en este campo. El siguiente apartado vamos a resumir las conclusiones.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

Con este apartado final vamos a terminar nuestro trabajo y resaltar las conclusiones generales del estudio. El presente estudio proporciona un acercamiento a la perspectiva de la percepción que tienen los alumnos con alto nivel de dominio de inglés respecto a la introducción de la narrativa audiovisual en versión original y su proceso de aprendizaje de LE. Siendo un estudio de caso, esta incrustado en el contexto preciso de los aprendices que participaron en el estudio y evita generalizaciones.

Tras el análisis de los resultados y la discusión, podemos concluir que la metodología empleada ha sido respetuosa y fiel a los principios de una investigación cualitativa para alcanzar los objetivos pre-establecidos. Y estamos en disposición de presentar las conclusiones del estudio que responden a las preguntas formuladas en el apartado correspondiente de esta investigación sobre el uso de materiales audiovisuales que entran en el género de series televisivas :

1. *¿Qué aspectos lingüísticos: léxicos, fonéticos, gramaticales llaman más la atención de los alumnos a la hora de exposición a las series televisivas en versión original?
¿Cuáles les parecen más interesantes?*

Con la introducción de las series televisivas en VO en los procesos de enseñanza-aprendizaje aumenta la consciencia sobre la diversidad discursiva, sobre todo en relación con el registro informal. El vocabulario y las construcciones que caracterizan el registro informal atraen la atención de los alumnos y se incorporan en su propio discurso. La exposición continua a la narrativa de la series televisivas conduce a los estudiantes a percibir unos “chunks” léxicos (frases reiteradas de lenguaje familiar, estándar. Giros coloquiales, modismos etc.) de uso frecuente en la comunicación informal y a otras muestras de “*formulaic language*” (lenguaje de fórmula, frases hechas, refranes, etc.). Como hemos destacado en el capítulo anterior, lo que los alumnos aprecian más positivamente son las muestras de uso de lenguaje emocional, el lenguaje informal, las maneras indirectas de explicarse y las secuencias fraseológicas de los personajes que

intervienen. Entre los alumnos con unos objetivos comunicativos de aprendizaje claros, el registro informal se interpreta como el “más vivo” y “real” de todos, quedando como menos relevante y anquilosado el que se ofrece en los libros de texto, y que aunque se percibe como necesario resulta insuficiente para poder conectar con una realidad discursiva de la calle y actual. Las series televisivas proporcionan una aproximación a este tipo de lenguaje.

Además, se aprecia muy positivamente por los estudiantes, la progresiva capacidad de identificar y distinguir las variedades fonológicas, las distintas maneras de articulación y las entonaciones emotivas, propias del habla coloquial y no formal, de la realidad y recogida en las series ofrecidas. Asimismo, ha sido muy interesante recabar que los estudiantes han visto con empatía la posibilidad de flexibilizar el orden de producción de las estructuras gramaticales de las frases, evidentes en el habla cotidiana de las series. Estas alteraciones del orden que conlleva el lenguaje escrito y el lenguaje oral formal se suele dar de manera escasa y con escaso relieve en el material didáctico impreso de los libros de texto.

2. *¿Qué aspectos socio-culturales transmitidos en las series televisivas mencionan los alumnos? ¿Y cómo los interpretan?*

Los alumnos, en este caso alumnas, explicitan su interés por la dimensión socio-cultural inscrita en las series, principalmente por las alusiones y referencias a los elementos audiovisuales y sonoros insertos que permiten un aproximación y conocimiento más profundo del contexto representado. Se reconocen y se discuten las representaciones que parecen estereotipadas. Las funciones pragmáticas de algunas enunciaciones sorprenden y su alta frecuencia de uso asegura su reconocimiento.

Observan que las referencias a las semejanzas o diferencias socio-culturales de los personajes son de naturaleza implícita. En sus reflexiones los alumnos no tratan la cultura representada como desconocida o ajena. Se demuestra un conocimiento de las costumbres y

rituales pertenecientes a la cultura norte-americana, que se ha adquirido a través de la continua exposición a los medios de comunicación.

3. *¿Qué aspectos resultan ser más problemáticos a la hora de comprender un texto audiovisual en versión original?*

Al principio del estudio las dificultades principales estaban relacionadas con la comprensión auditiva y más precisamente se referían a la velocidad del habla, particularidades de la articulación y la correcta segmentación de las palabras. Sin embargo, más adelante la interpretación de las referencias al contexto socio-cultural surge como el mayor desafío. Incomoda la incapacidad de interpretar el significado de las alusiones; así aunque se entiendan literalmente, la falta de conocimiento contextual en el que se producen restringe la comprensión de algo que tiene un papel tan importante en estas narrativas audiovisuales como es el humor.

El uso del lenguaje informal se define como el objetivo de aprendizaje principal y aunque la alta concentración de vocabulario nuevo y de construcciones gramaticales informales obstaculizan la comprensión, a la larga, se convierte en un reto válido. Muchos de estos aspectos son poco habituales para los alumnos que aprenden el idioma fuera de un entorno socio-cultural informal, como es el lenguaje soez o unidades fraseológicas. La comprensión de este tipo de lenguaje, que desconocían por completo, se convierte en un objetivo valioso de aprendizaje

4. *¿Qué aspectos de las series televisivas facilitan la comprensión?*

La narrativa de las series televisivas está contextualizada, lo que facilita la comprensión. El hecho de que la serie tiene los mismos personajes y el estilo que une los capítulos, permite a las alumnas objeto de la investigación que se formen unas expectativas correctas sobre las situaciones comunicativas. Además, el conocimiento del contexto y de las maneras de expresarse

de los personajes afecta positivamente al estado emocional de las estudiantes, reduciendo los niveles de estrés.

Con respeto a la naturaleza audiovisual de la narrativa, el mensaje transmitido por múltiples canales es más fácil de interpretar cuando el canal visual refleja el contenido lingüístico. En este caso los gestos, mímica, movimientos y el contexto apoyan el mensaje auditivo y dejan la posibilidad de re-construir el significado si la comprensión auditiva falla. El canal visual no siempre refleja exactamente el mensaje transmitido por el canal auditivo. Aún así, la discrepancia entre la interpretación de los significados recibidos por múltiples canales, conduce a que los alumnos identifiquen los posibles fallos y apliquen unas estrategias que ayudan a mejorar su comprensión. En este sentido, el canal visual tiene la función del alarma o de indicador de que la comprensión no ha sido correcta y les permite usar unas estrategias compensatorias. La aparente sencillez hace que, las estudiantes sujetas a la investigación empiecen considerando que es posible, según las referencias que tienen, el aprendizaje de una lengua extranjera a través de las series televisivas o películas y la creencia, por lo que habían oído de amigos y conocidos, de la posibilidad de tener éxito en su aprendizaje por tal medio. Poco a poco, viendo las dificultades a las que se iban enfrentando a cada paso, han reconsiderado tal opinión inicial y han concluido que, para conseguir el objetivo de un aprendizaje satisfactorio por medio de audiovisuales, hacia falta una metodología didáctica adecuada, compleja, con una importante tarea e implicación del profesorado; que un aprendizaje adecuado, no podía hacerse, únicamente, con metodologías de carácter informal o casual, sino sistemáticas y progresivas y, que además requería un trabajo colaborativo, con discusiones, intercambios de opinión, aportaciones del grupo, acierto, error, etc. Por lo que, de acuerdo a su punto de vista, la teoría de ser suficiente ver cine en lengua original para aprender una lengua extranjera era una opinión muy extendida pero que, para ellas, no era creíble.

5. *¿Qué estrategias/técnicas utilizan los alumnos de L2 para mejorar su comprensión auditiva de un vídeo no adaptado?*

El estudio revela una baja consciencia inicial sobre el uso de las estrategias de aprendizaje. El conjunto de las estrategias aplicadas y la frecuencia de su uso fueron cambiando durante el periodo de la prueba. Al principio de la investigación, las alumnas escogían a usar los subtítulos en español como una estrategia principal de la categoría “Problem Solving”. Pero al llevarla a la práctica, suponía que, además de leer los subtítulos, con esta actividad, predominaba el uso de la traducción mental, que llevaba a una sobrecarga cognitiva y afectaba negativamente al estado emocional y su motivación. Estas tendencias se modifican. Se utilizaron subtítulos, también en inglés y se eliminaron los subtítulos al final de la prueba.

Poco a poco se iba desarrollando la competencia en el uso de las estrategias de tales categorías como “Atención dirigida” y “Planificación y Evaluación”. La frecuente aplicación de las estrategias compensatorias refleja la capacidad de auto-dirección del proceso de aprendizaje. Las alumnas reconocen que utilizan más la estrategia de “adivinar por el contexto” y aunque consiguen la comprensión correcta, no reconocen esta estrategia como válida para el proceso de aprendizaje. Esta actitud encuentra su base en la creencia persistente de tener la necesidad de comprender literalmente cada palabra pronunciada y construir el significado del enunciado únicamente a partir de la información recibida por el canal auditivo. Para ese objetivo, el uso de subtítulos en lengua inglesa ayudaba a reconocer y memorizar el vocabulario y a asociar lengua oral y escrita lo que ofrecía una mejora importante del grado de satisfacción de las aprendizas.

Además de esas estrategias, cabe destacar como muy remarcable, la importancia de hacer un aprendizaje colaborativo y compartido. Las posibilidades de compartir la experiencia entre las alumnas involucradas en el proceso y obtener una retroalimentación constante entre ellas, se considera de gran importancia y muy significativo por los beneficiarios que ha supuesto en su proceso de aprendizaje. De tal manera que les parece imprescindible ver series en versión original

con finalidades de aprendizaje en pequeños grupos, porque les permite compartir y comentar lo que ven y oyen.

6. *¿Cómo la proyección de las series televisivas en versión original afecta las emociones de los alumnos? (motivación, ansiedad)*

El uso de las series televisivas para el aprendizaje de LE es una herramienta motivacional muy potente. No obstante, el estado emocional de las alumnas cambia durante la prueba en función de las creencias que tienen, las estrategias de aprendizaje que se utilizan y las expectativas que se forman. Una motivación muy alta al principio de la prueba, por la facilidad aparente que ofrece el medio, declina considerablemente cuando las participantes se encuentran con la realidad de la narrativa audiovisual; la comprensión de la cual, requiere un nivel de dominio de la lengua objeto de estudio muy alto. En ese inicio, se aplican unas estrategias que no llegan a ser satisfactorias que se traducen en sensaciones de ansiedad y de estrés por la incapacidad de segmentar el discurso y entender cada palabra, lo que produce una sensación cercana al “rechazo”.

La familiarización con la serie y el empleo de distintas estrategias de aprendizaje restablece la confianza y la actitud positiva que se traduce en el aumento de la motivación intrínseca. La capacidad de comprender las situaciones comunicativas y, sobre todo, las cómicas, contribuye a las creencias de auto-eficiencia, que motivan y afectan positivamente a la auto-estima de las alumnas.

7. *¿Qué aspectos del vídeo, en versión original los alumnos de L2 definen como los más útiles para el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero?*

La continuidad, de los personajes y los temas en cada capítulo y por tanto de la narrativa de la serie, se destaca como una condición importante para el desarrollo de la comprensión auditiva y familiarización con distintas variedades discursivas.

Como hemos destacado antes, las series televisivas proporcionan una exposición al registro informal de la lengua estudiada y el conocimiento de este registro se define como la meta principal por los alumnos de alto nivel de dominio, y con objetivos de aprendizaje, comunicativos. Dentro del registro informal lo que se aprecia más es la adquisición del vocabulario y de estructuras coloquiales de uso frecuente (“*chunks*”). También, los aspectos fonológicos de la articulación específica y la entonación enfatizada, que se reconocen como útiles para el desarrollo de la comprensión auditiva. Sobre todo, porque introduce a las alumnas en una variedad discursiva que caracteriza a la sociedad norte-americana y que no se percibe en un aprendizaje distante. Las variedades geográficas y sociales se asimilan de una manera más sencilla ya que se asocian con unos personajes particulares, y en la serie existe una continuidad de esos personajes.

Al persistir la creencia de que las series televisivas en VO son una ventana al contexto socio-cultural del país de idioma, su introducción es considerada como favorable para el desarrollo de la competencia socio-cultural y la consciencia multi-cultural en general. La multimodalidad de la serie transmite el contexto más completo, aportando la dimensión visual; así, los alumnos pueden notar los aspectos pragmáticos no verbales, cinéticos y proxémicos, que caracterizan las situaciones comunicativas de los personajes. De no ser así, suele ser difícil de introducir esta dimensión en el proceso de aprendizaje de LE fuera del país de habla.

Además, las situaciones cómicas de la serie mejora el estado emocional y apoya la motivación.

Al resumir las respuestas a las preguntas de la investigación, pasamos al objetivo principal que fue el siguiente:

Averiguar cómo se organizan las creencias y percepciones de los estudiantes con alto nivel de dominio de inglés respecto a la introducción de la narrativa audiovisual no adaptada, en el proceso del aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

Las creencias sobre la tarea incorporada en el proceso educativo son contradictorias; de tal modo que predomina su interpretación como una herramienta didáctica, el uso de cual requiere un esfuerzo cognitivo por parte del alumno. No obstante otra creencia, sobre la facilidad de adquisición de LE implícitamente, sin ningún esfuerzo cognitivo, simplemente viendo la televisión persiste. Esta contradicción está relacionada con la naturaleza de la creencia, con los procesos cognitivos y afectivos de los participantes. Muchas creencias se basan en las ideas populares compartidas por los medios de la comunicación o por terceras personas. Esas ideas entran en conflicto con las creencias que surgen de la experiencia propia de las alumnas y se demuestra que son unas creencias bien asimiladas que condicionan los procesos y la percepción del aprendizaje.

El hecho de que el valor principal del uso de las series televisivas para el aprendizaje de LE se identifique como la exposición y la adquisición del registro informal revela el interés y la importancia que el alumnado de altos niveles de dominio dan al lenguaje coloquial. La curiosidad y la motivación provocadas por la aproximación al lenguaje coloquial, emotivo, indirecto y fraseologismos indican los contenidos léxicos que se aprecian más por las alumnas. Es un enfoque importante a tener en cuenta para la planificación de los contenidos de cursos y currículos de LE y que sería aconsejable incorporarlo en los cursos orientados a la comunicación general.

Otra indicación importante que surge de este estudio es el uso de las series televisivas en VO para el desarrollo de la conciencia sobre las variedades discursivas. Los alumnos de altos niveles de aprendizaje demuestran suficiente confianza para reconocer y apreciar las variedades léxicas, fonológicas, gramaticales y pragmáticas, que están relacionadas con los factores

geográficos, sociales y personales de los hablantes. Al mismo tiempo, la prueba revela la baja conciencia sobre la variedad discursiva que tienen los alumnos de LE, normalmente.

La introducción de una narrativa audiovisual producida para otro contexto socio-cultural, aumenta la importancia de ser consciente sobre la dimensión socio-cultural en la interpretación de los significados. Eso conduce a que los alumnos descubran nuevas capas del significado y mejoren su competencia intercultural. Debido a la abundancia, popularidad y a la gran exposición a los programas televisivos norte-americanos, las particularidades y diferencias del contexto socio-cultural no se perciben por el canal visual. Sin embargo, las alumnas descubren esta dimensión a través de los aspectos discursivos y pragmáticos.

La multimodalidad de la narrativa audiovisual facilita la comprensión del discurso no adaptado, ayuda a construir y, sobre todo, reconstruir los significados. Los alumnos aprenden a utilizar las estrategias compensatorias y se apoyan en la interpretación de la información recibida por distintos canales de percepción. No obstante, la comprensión basada en la interpretación de la información procedente de los canales no auditivos no se reconoce como la adecuada por las alumnas de la investigación. Su determinación de construir el significado únicamente a través del canal auditivo revela la falta de conciencia sobre los procesos perceptivos involucrados en la interpretación del significado y refleja la influencia de las instrucciones y tareas habituales en la enseñanza de LE. Los alumnos actuales, que fuera del aula están expuestos a una variedad de narrativa multimodal deben desarrollar las estrategias adecuadas para mejorar su interpretación en el proceso de aprendizaje de LE. Como, hemos discutido antes, esto tiene repercusiones para la mejora del estado emocional y el aumento de autoestima del alumno.

En relación con el aprendizaje independiente, el estudio descubre la falta del conocimiento y dominio de las estrategias de aprendizaje. La familiarización con distintas estrategias de aprendizaje así como su uso y personalización afecta positivamente tanto en los procesos cognitivos como en los afectivos: la eficacia lleva al crecimiento de la confianza y de la

motivación. Mientras que la posibilidad de controlar el propio proceso de aprendizaje y la gestión de los recursos didácticos se reconoce como una ventaja, se destaca la necesidad de compartir la experiencia y de recibir una retroalimentación. En ese sentido, parece relevante la organización de una comunidad de aprendizaje, en la que los alumnos puedan interactuar con el profesor o mentor y otros aprendices involucrados en un proceso de aprendizaje semejante.

En el presente estudio se establecen múltiples enlaces que unen las creencias que tienen las alumnas con el uso de las estrategias de aprendizaje y de motivación. Todos estos factores se relacionan recíprocamente y el cambio en uno, afecta a los demás.

Las implicaciones pedagógicas que surgen de esta investigación, consiste en poder afirmar que los alumnos con alto nivel de dominio de LE son capaces de gestionar su propio proceso de aprendizaje si disponen del conocimiento y la habilidad para aplicar una variedad de estrategias de aprendizaje apropiadas para su entorno y personalidad. La autonomía en el aprendizaje fomenta un aprendizaje continuo fuera del aula y permite que los alumnos exploren independientemente los campos que les parezcan más relevantes o interesantes a través de múltiples recursos audiovisuales que estén a su alcance.

Consideramos que el papel del profesor en ese contexto debe ser el de guía, facilitador y motivador, que ayude a conocer y perfeccionar el uso de las estrategias y, además, proporcione un apoyo emocional. En el caso de los alumnos adultos que ya han pasado por el nivel umbral del idioma extranjero, el proceso educativo debe ser participativo, donde se escuchen las voces de cada alumno con su experiencia y su formado sistema de creencias.

Atender estas dos dimensiones en el uso de las estrategias y de las creencias es esencial para el mantenimiento de la motivación. Las expectativas no realistas, basadas en unas creencias equivocadas, condicionan la interpretación de los resultados del aprendizaje y afectan a la seguridad, la confianza y la auto-estima de los alumnos. Los alumnos adultos suelen analizar y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje; unas conclusiones erróneas pueden llevar al rechazo

de la actividad o incluso de todo el aprendizaje de LE. Por eso, la intervención de un profesor, capaz de guiar y monitorizar el estado afectivo, motivacional de los alumnos es importante.

Respecto a la narrativa audiovisual incorporada en el presente proceso educativo, podemos concluir que es un recurso excelente para el incremento de la conciencia sobre el registro informal y la adquisición de algunos aspectos propios de este registro. Consideramos que ayuda a aprender a reconocer unos elementos comunes y habituales del habla espontánea (máximamente aproximada a la espontánea) y a desarrollar una intuición o sensación del idioma. Además, el uso de las series televisivas en VO, especialmente para los alumnos con los niveles más altos facilita la variedad discursiva que muchas veces precisan por no haberla aprendido anteriormente. Los alumnos asocian distintas maneras de expresarse con unos personajes particulares y llegan a tener unas ideas más completas y estables sobre cada variedad.

La coherencia en el discurso audiovisual de las series televisivas las convierte en un buen recurso para un uso extenso, longitudinal. La familiarización con el contexto y los personajes permite reducir los niveles de estrés y progresivamente afecta la comprensión y la motivación. Además, su sentido de continuidad proporciona una aproximación al contexto socio-cultural concreto. Por lo tanto, recomendamos el uso de las series televisivas para la introducción de los aspectos pragmáticos y socio-culturales en el proceso educativo. Estas dimensiones son difíciles de recrear en el aula pero están implícitas en la narrativa audiovisual y los aprendices les asimilan de una manera natural.

Podemos concluir que la representación visual facilita la comprensión en relación con la multimodalidad de la narrativa audiovisual, pero debemos destacar los bajos niveles de la satisfacción que sienten los alumnos si la información percibida por el canal visual predomina en el proceso de la interpretación del significado. Si, aparte del canal auditivo, en la construcción del significado está involucrada la información recibida por otros canales, la comprensión no se interpreta como buena, lo que afecta las creencias sobre la eficiencia y la auto-estima. La

necesidad de aumentar la conciencia de los alumnos sobre la multimodalidad de la percepción y reducir el énfasis en las tareas enfocadas en el desarrollo de las destrezas monocanales es una tarea fundamental en los procesos de aprendizaje.

La última consideración a tener en cuenta es la importancia de atender a la capacidad que tienen los alumnos para la interpretación de las representaciones transmitidas por los medios de comunicación. Se trata más del desarrollo de una competencia general, aplicable tanto con respeto a las lenguas extranjeras como en otros campos. Al estar rodeados por múltiples fuentes de la información es esencial fomentar la capacidad del análisis y decodificación crítica de las representaciones percibidas. En relación con los medios de comunicación y del cine, consideramos necesario que los aprendices sepan distinguir el contexto real de uno representado.

En el contexto actual de un rápido desarrollo tecnológico y la liberación de acceso a una variedad de los recursos, el diálogo, la reflexión crítica y la investigación contextualizada en el aula son fundamentales para poder mejorar las prácticas y la experiencia de los alumnos. La capacitación de los alumnos con las estrategias de aprendizaje fomenta la autogestión en el proceso educativo. Sin embargo, en el caso de alta independización de los alumnos es importante monitorizar e investigar sus actuaciones, percepciones y creencias ya que condicionan su motivación y el resultado de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTMAN, R., (1989). *The Video Connection: Integrating Video Into Language Teaching*. Boston: Houghton-Miffling
- ALLAN, M., (1985). *Teaching English with Video*. Essex: Longman
- AMBRÒS, A. Y BREU, R. (2007). *Cinema i educació. El cinema a l'aula de primària i secundària*. Barcelona: Editorial GRAÓ
- ANDERSON, A. y LYNCH, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press
- BALTOVA, I., (1994). "The Impact of the Video on the Comprehension Skills of Core French Students", en *Canadian Modern Language Review*, Vol.50, nº3, 506-531
- BALLESTEROS GÓMEZ, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO)*. Tesis Doctoral, Barcelona: UB,
- BARCELOS, A. M. F. (2003). "Researching beliefs about SLA: A critical review". en P. Kalaja and A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 7 – 33
- BARTOLOMÉ, A. R., (2004). *Nuevas tecnologías en el aula : guía de supervivencia*, Barcelona : Graó : UB, Institut de Ciències de l'Educació, 5a ed.
- BOEKAERTS, M., PINTRICH, P. y ZEIDNER, M. (2000). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press
- BOGDAN, R.C., y BIKLEN, S.K. (1982). *Qualitative Research for Education: An introduction to theory and methods* (ed. 3). Boston: Allyn and Bacon
- BOLITHO, R., CARTER, R., HUGHES , R., IVANIC, R., MASUHARA, H. Y TOMLINSON, B. (2003). Ten questions about language awareness en *ELT J*, vol. 57, issue 3, p. 251-259
- BONAUT IRIARTE, J. y GRANDÍO PÉREZ, M (2009). Los nuevos horizontes de la comedia televisiva en el siglo XXI. *Revista Latina de comunicación social*, 64

- BORRAS, I., LAFAYETTE, R., (1994). "Effects of Multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French" en *The Modern Language Journal*, p. 61-75
- BUCK, G. (1995). "How to become a good listening teacher". en D. Mendelsohn & J. Rubin (eds.) *A guide for the teaching of second language listening*, San Diego, CA: Dominic Press, pp. 113 - 128
- BUCK, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge:Cambridge University Press
- BURNS, A., JOYCE, H., COLLIN, S. (1996). *I see what you mean: Using spoken discourse in the classroom*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research
- BUTLER, D.L. y WINNIE, P.H. (1995). "Feedback and Self-Regulated Learning: a Theoretical Synthesis". *Review of Educational Research*, vol. 65, n. 3, p. 245-281
- CAETANO, A. (2006). "El cine como vehículo emocional para una enseñanza más creativa". *Aula de Innovación Educativa* (156): p. 12.
- CANTOR, M. G. (1979). "Our Days and Our Nights on TV". *Journal of Communication*, 29:4, p. 66.
- COHEN A.D., MACARO E. (2007). *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press
- COHEN L., MANION L., MORRISON K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge Taylor&Francis Group (ed. 6)
- CONIAN, D. (2001). "The use of audio or video comprehension as an assessment instrument in the certification of English language teachers: A case study". *System*, 29, p. 1-14.
- CREEBER, G. (2001). *The Television Genre Book*. London: B.F.I.
- CREEBER, G. y MARTIN, R. (2009). *Digital Culture: Understanding New Media*. London: Open University Press

- CROSS, J. (2010). "Raising L2 listeners' metacognitive awareness: A socio-cultural theory perspective". *Language Awareness*, 19 (4), p. 281 -297
- CRYSTAL, D. (2002). "Broadcasting the nonstandard message". en Richard Watts and Peter Trudgill (eds.), *Alternative Histories of English*, London: Routledge, p. 233-244
- CUBAN, L. (1986). *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology since 1920*. New York: Teachers College Press
- CUMMINS, P.W., (1989). "Video and the French Teacher". *The French Review*, Vol.62, n°3, p.411-426
- CHAMOT, A.U. (1995). "Learning strategies and listening comprehension". en D. Mendelsohn & J. Rubin (eds.), *A guide for the teaching of second language listening* (p. 13-30) San Diego, CA: Dominic Press
- CHUN, D., PLASS, J., (1996). "Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition". *The modern Language Journal*, Vol. 80 p.183-198
- CHUNG, J., (1996). "The Effects of Using Advance Organizers and Captions to Introduce Video in the Foreign Language Classroom". *TESL Canada Journal*, Vol. 14, p.61-65
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA:Sage, p. 105 -117
- DI CARLO, A. (1994). "Comprehensible Input through the Practical Application of Video Texts in Second Language Acquisition". *Italica*, Vol.71, n°4, p.465-483
- DÖRNYEI, Z. (1994). "Motivation and motivating in the foreign language classroom". *Modern Language Journal*, Vol. 78, p. 273-284
- DÖRNYEI, Z. (2001). "New themes and approaches in L2 motivation research". *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 21, p. 43-59
- EILAM, B. y AHARON, I. (2003). "Students planning in the process of self- regulated learning". *Contemporary Educational Psychology*, 28, p. 304-334

- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
- FARRELL, T.C. y MALLARD, C. (2006). "The use of reception strategies by learners of French as a foreign language". *The Modern Language Journal*, 90, p. 338-352
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M., (2010). *Edición de vídeo digital para profesores : diseño y producción de materiales educativos videográficos*, Alcalá de Guadaíra : MAD
- FIELD, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- FLAVELL, J.H. (1985). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- FLÓREZ, M. (2004). "Estrategias para desarrollar diferentes tipos de textos a través de las películas". *redeLE* (1).
- FORNS BERNHARDT, C. (2003). *Creencias y actitudes de profesores y alumnos hispanos sobre su lengua y cultura. Un estudio de caso sobre los residentes latinos en la ciudad de Chicago*. Tesis doctoral. Barcelona: UB
- GARCÍA MARTÍNEZ, A.N. (2009). "El espejo roto: la metaficción en las series anglosajonas". *Revista Latina de Comunicación Social*, 64
- GERAGHTY, C. (1991). *Women and Soap Opera*. Cambridge: Polity
- GINTHER, A. (2002). "Context and content visuals and performance on listening comprehension stimuli". *Language Testing*, 19, p. 133 – 167.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata
- GONZÁLEZ, C. (1986). "Semiotics in Spain". en SEBEOK, T.A. & J. UMIKER-SEBEOK (eds.) *The Semiotic Sphere*, New York: Plenum Press, p. 478-481
- GRAHAM, S. (2006). "Listening comprehension: the learners' perspective". *System*, vol. 34, 2. p. 165-182.
- GRGUROVIC, M. y HEGELHEIMER, V. (2007). "Help options and multimedia listening: Students' use of subtitles and the transcript". *Language Learning&Technology*, 11, p. 45-66

- GRIFFITHS, C. (2007). "Language learning strategies: students' and teachers' perceptions". *ELT J*, 61, 2, p. 91-99
- GU, Y. (2010). *Advance review: A New Book on Teaching and Researching Language Learning Strategies*. NZ: Wellington University
- GUBA, E.G., (1981). "Criteria for assessing trustworthiness of naturalistic inquiries". *Educational Communication and Technology*, 29 (2), p. 75-91
- GUBA, E.G. & LINCOLN, Y.S. (1994). "Comparing paradigms in qualitative research". en N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA:Sage, p. 105 -117
- HARMER, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*, London and New York: Longman
- HENNESSEY, J.M., (1995). "Using Foreign Films to Develop Proficiency and to Motivate the Foreign Language Students". *Foreign Language Annals*, Vol. 28, p.116-120
- HERRERO, M. (2007). *Mercado de la televisión de pago en España: Canal Plus (1990-2000)*. Pamplona: Ulzama Ediciones.
- HERRON, C. (1994). "An Investigation on the Effectiveness of Using an Advanced Organizer to Introduce Video in the foreign Language Classroom". *The Modern Language Journal*, Vol. 78 n. 2, p.190-198
- HERRON, C., DUBREIL, S., CORRIE, C., COLE, S. (2002). "A CLASSROOM INVESTIGATION: Can Video Improve Intermediate - Level French Language Students' Ability To Learn About Foreign Culture?". *The Modern Language Journal*, Vol. 86, n. 1, p. 36-53
- HERRON, C., MORRIS, M. (1995). "A Comparison Study of the Effects of Video-Based versus Text-Based Instruction in the Foreign Language Classroom". *The French Review*, Vol. 68, n. 5, p.775-795

- HERRON, C., YORK, H., COLE, S., LINDEN, P. (1998). "A Comparison Study of Student Retention of Foreign Language Video: Declarative versus Interrogative Advance Organizer". *The Modern Language Journal*, Vol. 82, n. 2, p.237-247
- HORWITZ, E.K. (1987). "Surveying learner beliefs about language learning". en J. Rubin and A. Wenden, *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, p. 119-129
- HORWITZ, E.K. (1999). "Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies" en A. Wenden, edición especial de *System*, Vol. 27, p. 557-576.
- HULSTIJN, J. H. (2001). "Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity". en P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge: Cambridge University Press, p. 258–86
- IMHOF, M. & JANUSIK, L. (2006). "Development and validation of the Imhof-Janusik listening concepts inventory to measure listening conceptualization differences between cultures". *Journal of International Communication Research*, 35, p. 79-98
- JAWORSKI, A. (2007). "Language in the media. Authenticity and othering". en Sally Johnson and Astrid Ensslin (eds.), *Language in the Media*, p. 271-280. London: Continuum.
- JEWITT, C., KRESS G., OGBORN J. y TSATSARELIS Ch. (2001). "Exploring Learning Through Visual, Actional and Linguistic Communication: the Multimodal Environment of a Science Classroom". *Educational Review*, Vol. 53, No. 1, p. 5-18
- KELLERMAN, S. (1990). "Lip Service: The Contribution of the visual Modality to Speech Perception and its Relevance to the Teaching and Testing of Foreign Language Listening Comprehension". *Applied Linguistics* Vol. 11-3, p.272-280
- KERN, R.G. (1995). "Students' and Teachers' Beliefs About Language Learning". *Foreign Language Annals*, Vol. 28, Issue 1, marzo 1995, p. 71–92

- KILBORN, R.W. (1992). *Television Soaps*. Batsford: The University of California
- KRASHEN, S. (1996). "The case of narrow listening". *System*, 24, p. 97-100
- KRASHEN, S. D., TERREL, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford: Pergamon
- KRESS G. & van LEEUWEN T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of the Contemporary Communication*. London: Edward Arnold
- KRESS G. & van LEEUWEN T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge (primera edición 1996)
- KVALE, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications
- LeCOMPTE, M.D. y PREISSLE, J. (1993) *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego, CA: Academic Press
- LINDENAU, S., (1984). "The teacher and the technology in the humanities and arts". *The Modern Language Journal*, 68, p. 119-124.
- LIONTAS, J.I., (1992). "From the Living Room to the Classroom: Working with Authentic Spanish Language Videos". *Hispania*, Vol. 75, nº5, p.1315-1320
- LLOBERA, M. (1996). "Discurso aportado y generado en las clases de lengua extranjera". en Siguán, M. *Enfoques por tareas*. Barcelona: ICE Horsori
- LUHMAN, N. (2000). *The reality of the Mass Media*. Oxford: Polity Press.
- LYNCH, T. (2009). *Teaching Second Language Listening*. Oxford: Oxford University Press
- MANTLE-BROMLEY, C. (1995). "Positive Attitudes and Realistic Beliefs: Links to Proficiency". *The Modern Language Journal*, Vol. 79, Issue 3, p. 372–386, otoño 1995
- MARÍN AMATLLER, A. (1994). *Una Imagen y mil palabras : reflexiones y propuestas en torno a la utilización del vídeo en educación especial*. Barcelona : Fundación Serveis de Cultura Popular : Alta Fulla

- MARQUÉS GRAELLS, P. (2001). *La revolucion educativa en la era de internet*. Madrid: Wolters Kluwer Educacion
- MAYER, R.E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- MAYER, R.E. (2002). "Cognitive theory and the design of multimedia instruction: An example of the two-way street between cognition and instruction". *New Directions for Teaching and Learning*, 89, p. 55-71
- MENDELSON, D. J. (1995). "Applying Learning Strategies in the Second/Foreign Language Listening Comprehension Lesson". en Mendelsohn, D. J. & J. Rubin (Ed), *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press, p.132-150
- OCKEY, G.J. (2007). "Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests". *Journal of Pragmatics*, 38, p. 1928 – 1942
- ONTORIA, M. (2007). "El uso del cortometraje en la enseñanza de ELE". *redeLE* (10)
- OXFORD, R. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. London: Pearson Edition Limited, Longman
- PAIVIO, A. (1986). *Mental representation: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press
- PAIVIO, A. (2007). *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- PAJARES, F. (1992). "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research*, vol. 62, n. 3, p. 307–332
- PRENSKY, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for real learning*. London: Corwin
- PUJALS, G. Y ROMEA CASTRO, C. (2001). (Coordinación y edición) *Cine y Literatura. Relaciones y Posibilidades Didácticas*, Barcelona: Ed.ICE/Orsori
- PUKHALSKAYA, K. (2006). "El uso del cine para el desarrollo de la competencia intercultural en las clases del E/LE". *Aula de innovación educativa*, 156, p. 52 – 61

- PUKHALSKAYA, K. (2013). "The Importance Of Language Learning Strategies Use And Its Research: Developing Oral Comprehension". *Modern Theories of Foreign Language and Culture Teaching. Validity Criteria. Lempertovskie Tchteniya XV*, Pyatigorsk: PGLU
- PUKHALSKAYA, K. (2014). "The use of authentic video in the process of foreign language learning" *Modern Theories of Foreign Language and Culture Teaching. Validity Criteria. Lempertovskie Tchteniya XVI*, Pyatigorsk: PGLU
- QUAGLIO, P. (2009). *Television Dialogue: The Sitcom Friends versus Natural Conversation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- RAMOS, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis Doctoral, Barcelona: Universidad de Barcelona
- RAMOS, C. y LLOBERA, M. (2010). "Me gustó porque era una enseñanza viva". *Creencias sobre aprendizaje de lengua extranjeras de universitarios alemanes que aprenden español como lengua extranjera. Un estudio de caso. Porta Linguarum: revista internacional*, Vol. 14, p. 123-140
- RENANDYA, W.A. y FARRELL, T.S.C. (2011). "Teacher the tape is too fast!". *Extensive listening in ELT. ELT Journal*, 65, p. 53-59
- REYNOLDS, M. y CASCIO, G. (1999). "It's short and it's spreading: The use of Contracted Forms in British Newspapers: A change under way". en Hans-Jürgen Diller (ed.), *English via Various Media*. Heidelberg: Winter, p. 179-200
- RICHARDSON, K. y ULRIKE H. MEINHOF (1998). *Worlds in Common? Television Discourse in a Changing Europe*. London: Routledge.
- ROBIN, R. (2007). "Learner-based listening and technological authenticity". *Language Learning & Technology*, 11, p. 109 – 115
- ROJAS, C. (2001). "El Cine Español en la clase de E/LE: una propuesta didáctica". *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español*, Fortaleza, p. 361 - 397

- ROMEA CASTRO, C. (2002). "De la literatura al cine. Una lectura interpretative" en VVAA El reto de la lectura en el siglo XXI, Granada: Grupo Editorial Universitario CD, p. 103-123
- ROSS, K. y NIGHTINGALE, V. (2003). Media and Audiences. New Perspectives. Buckingham: Open University Press
- RUBIN, J. y WENDEN, A. (1987). Learner Strategies in Language Learning, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- SAVIGNON, S. J. (1983). Communicative competence: theory and classroom practice; texts and contexts in second language learning. Reading, MA: Addison-Wesley
- SCHIFFRIN, D., TANNEN, D., y HAMILTON, H.E. (2003). The handbook of discourse analysis. Oxford: Blackwell
- SCHUNK, D.H. (2001). "Social cognitive theory and self-regulated learning" en Zimmerman B.J. and Schunk D.H. Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives, (2 ed.), London:Routledge, p. 125-152
- SECULES, T., HERRON, C., TOMASELLO, M. (1992). "The Effect of Video Context on Foreign Language Learning". The Modern Language Journal, Vol. 76, n°4, p. 480-490
- SHERMAN, J. (2003). Using Authentic Video in Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press
- SNYDER, H. y COLON, I. (1988). "Foreign Language Acquisition and Audio-Visual Aids". Foreign Language Annals, Vol. 21, p. 343-348
- STAKE, R.E. (1995). The Art of Case Study Research. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- SUVOROV, R. (2009). "Context visuals in L2 listening tests: The effects of photographs and video vs. audio-only format". en C.A. Chappelle, H.G. Jun & I. Katz (Eds.), Developing and evaluating language learning materials. Ames, IA:Iowa State University, p. 53-68
- SWAFFAR, J., VLATTEN, A. (1997). "A Sequential Model for Video Viewing in the Foreign Language Curriculum". The modern Language Journal, Vol.81, n°2, p. 175-188

- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986). “Introducción: ir hacia la gente” en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México, Paidós, p. 15-27
- TOJAR HURTADO, J.C. (2006). *Investigación Cualitativa: Comprender y Actuar*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- UNDERWOOD, M. (1989). *Teaching Listening*, Longman: Longman handbooks for language teachers
- UR, P. (2000). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press
- URPÍ GUERCIA, C. (2000). *La virtualidad educativa del cine: A partir de la teoría fílmica de Jean Miltry (1904-1988)*. Pamplona: EUNSA
- VANDERGRIFT, L. (1997). “The Cinderella of Communication Strategies: Reception Strategies” *Interactive Listening en he Modern Language Journal*, Volume 81, Issue 4, Winter 1997, p. 494–505
- VANDERGRIFT, L. Y GOH, C. (2012). *Teaching and learning second language listening. Metacognition in action*. New York and London: Routledge Taylor and Francis Group
- VERDUGO, D. & BELMONTE, I.A. (2007). “Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish Young learners of English”. *Language Learning & Technology*, 11, p. 87 -101
- VIVAS, J. (2009). “El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2) de LE/L2”. *redeLE* (17).
- WAGNER, E. (2010). “Test-taker’s interaction with an L2 video listening test”. *System*, 38, p. 280-291
- WENDEN, A. (1999). “An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics [Special Issue]”. *System*, 27, p. 435-441

- WHITE, C., SCHRAMM K, CHAMOT A.U. (2007). "Research methods in strategy research: re-examining the toolbox" en Coen A., Macaro E. "Language Learner Strategies", Oxford: Oxford University Press
- WILLIS, J., (1983). "The Role of the visual Element in Spoken Discourse: Implications for the Exploitation of Video in the EFL Classroom" ELT Documents, Vol. 114, p.29-43
- WOODS, P. (1986). Inside Schools: Ethnography in Schools. London: Routledge Education Books
- YIN, R.K. (2009). Case study research design and methods (ed. 4). Thousand Oaks, CA: Sage.
- ZIMMERMAN, B.J. y SKUNK, D.H. (2001). Self-regulated learning and academic achievement. Manwah, NJ:Erlbaum

WEBGRAFÍA

- AFFLERBACH, P., PEARSON, P. D. y PARIS, G. (2008). “Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies” en *The Reading Teacher*, 61(5), p. 364–373, en línea: <http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/88049/RT.61.5.1.pdf?sequence=1> (18.09.2015)
- ANDROUTSOPOULOS, J. (2008). The study of language and space in media HSK Language and Space, Miles Release, en línea: <http://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2009/12/art-41.pdf> (18.09.2015)
- BERNAT, E. y GVOZDENKO, I. (2005). “Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions”. *TESL EJ*, vol.9 , n. 1, p.1-21, en línea: <http://www.tesl-ej.org/ej33/a1.html> (18.09.2015)
- BONAWITZ, E.B., SHAFTO, P., GWEON, H., GOODMAN, N. D., SPELKE, E. y SCHULZ, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery, en línea: <http://cocosci.berkeley.edu/Liz/Bonawitzetal11.pdf> (18.09.2015)
- CANNING-WILSON, C., (2000). “Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom”. *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, nº11, en línea: <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html> (18.09.2015)
- CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z. y THURRELL, S. (1998). “On directness in communicative language teachin”. *TESOL Quarterly*, Vol. 32, p. 116-119, disponible en línea: <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1998-celce-murcia-dornyei-thurrell-tq.pdf> (18.09.2015)
- COTTERALL, S. (1995). Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs, en línea: http://www.academia.edu/425871/Readiness_for_Autonomy_Investigating_Learner_Beliefs (18.09.2015)

- GRUBA, P. (2005). Decoding Visual Elements in Digitised Foreign Newscasts, en línea:
<http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/gruba.pdf> (10.04.2014)
- DÖRNYEI, Z. (2013). “Communicative Language Teaching in the twenty-first century: The Principled Communicative Approach” en J. Arnold & T. Murphey (Eds.), *Meaningful action: Earl Stevick's influence on language teaching*, p. 161-171, Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en línea: <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2013-dornyei-cambridge.pdf> (18.09.2015)
- GEERTZ, C. (1980). “Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought”. *The American Scholar*, vol. 49, No.2, en línea:
www.jstor.org/discover/10.2307/41210607?uid=3738256&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104696518251 (18.09.2015)
- GÓMEZ ALIBÉS, J. (2008). Una nueva visión en la presentación de situaciones cotidianas en el aula de e/le: uso de fragmentos de películas en sustitución de las tradicionales grabaciones de audio, Memoria de Máster en Enseñanza de Español Lengua Extranjera (MEELE), Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, en línea: <http://www.scribd.com/doc/4075967/cine-ELE> (18.09.2015)
- HERRERO SUBÍAS, M y DIEGO GONZÁLEZ, P. (2009). “Series familiares de televisión: concepto, producción y exportación. El caso de Médico de Familia”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 64 en línea:
http://www.revistalatinacs.org/09/art/21_820_19_UNAV/Herrero_y_Diego.html (18.09.2015)
- JICK, T.D. (1979). “Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action”. *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, n. 4, *Qualitative Methodology*, p. 602-611, en línea:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.317.1797&rep=rep1&type=pdf> (18.09.2015)

- LÓPEZ FERNÁNDEZ, N. (2010). Cine e historia en la clase de ELE: propuesta didáctica para Las trece rosas y Machuca. En línea:
http://www.educacion.es/redele/RevistaOct2010/Lopez_nuria_CineHistoria.pdf (18.09.2015)
- MARTINEZ, M.A. (2004). Cine y comunicación intercultural. La paradoja de un aparente intercambio entre culturas, en línea:
<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n37/mmartinez.html> (18.09.2015)
- MOKHTARI, K. y REICHARD, C. A. (2002). “Assessing Students’ Metacognitive Awareness of Reading Strategies”. *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, n.2, p. 249-259 en línea:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.5716&rep=rep1&type=pdf> (18.09.2015)
- PRENSKY, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*, en línea:
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (18.09.2015)
- RENANDYA, W. (2012). “Five reasons why listening strategy instruction might not work with lower proficiency learners”. *ELTWorldOnline.com*, en línea:
<http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2012/02/22/five-reasons-why-listening-strategy-instruction-might-not-work-with-lower-proficiency-learners/> (18.09.2015)
- SCHOONEN, R., HULSTIJN, J. y BOSSERS, B. (1998). “Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension”. An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48(1), p. 71-106, en línea:
<http://dare.uva.nl/document/2/56437> (18.09.2015)

FILMOGRAFÍA

MODERN FAMILY (2009 – 2012) Serie televisiva producida por Lloyd-Levitan

Productions.

Capítulos:

- 1) Temporada 1 – Capítulo 1 “Pilot”
- 2) Temporada 1 – Capítulo 9 “Fizbo”
- 3) Temporada 1 – Capítulo 18 “Starry Night”
- 4) Temporada 1 – Capítulo 22 “Airport”
- 5) Temporada 2 – Capítulo 5 “Unplugged”
- 6) Temporada 2 – Capítulo 6 “Halloween”
- 7) Temporada 3 – Capítulo 21 “Planes, Trains and Cars”
- 8) Temporada 3 – Capítulo 23 “Tableau Vivant”
- 9) Temporada 3 – Capítulo 24 “Baby on Board”
- 10) Temporada 4 – Capítulo 9 “When a Tree Falls”

ANEXOS 1. TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA Nº1 Estudiante 1

12/09/2012

Nº enunc.			Temas, comentarios
1	I	Bueno:: vamos a comenzar desde el principio de todo, no S1 por qué estudias inglés	
2	S1	Porque:: es muy importante :: es muy importante para el trabajo	RAZ1 MOTIV (trabajo)
3	I	lo estudias sólo para el trabajo	
4	S1	Bueno:: no solo por el trabajo:: pero esa sería una de las razones principales: es un must ahora: hablar inglés ->: al menos en mi trabajo en mi trabajo tengo que hacer seguimiento y contactar a los clientes:: por teléfono por internet : hay que hablar ->	RAZ2 MOTIV (un must)
5	I	De acuerdo:: y: cómo definirías el objetivo principal Tu objetivo principal en inglés	
6	S1	mi objetivo principal :: Lo que me gustaría conseguir es comprender a mis clientes por teléfono->: comprenderlos desde la primera Es que te llaman y se ponen a hablar como si estuvieran llamando a Inglaterra-> o los Estados Unidos:: me cuesta mucho comprenderlos cuando hablan así->	RAZ3 MOTIV (comprender clientes teléfono)
7	I	Así	
8	S1	Así : ehm: rápido y siempre tengo que volver a preguntar mil veces lo que no favorece ni a mi imagen personal ni a la de mi empresa entiendes	RAZ4 MOTIV (imagen personal, empresa)
9	I	Claro: Sin embargo: no hay tanto problema para escribir y entender los emails: por ejemplo	
10	S1	Efectivamente: es otra cosa totalmente los emails no suponen un problema tan grande es el teléfono: siempre el teléfono o: la videoconferencia: es cuando la gente habla y yo tengo que contestar enseguida: cuando hay una conversación rápida y no tengo tiempo de consultar el diccionario o el google: ((risas))	RAZ5 (reaccionar a lo dicho difícil)
11	I	Tienes que interactuar mucho con los nativos de habla inglesa	
12	S1	No: al final no tanto:: solo con los clientes : y no todos los cliente son ingleses nativos hablan inglés pero son: ehm: pueden ser de Alemania o Francia u otros países: a estos clientes con estos clientes no tengo tantos problemas: hablan cómo yo y los entiendo perfectamente: el problema es con los nativos cuando hablan inglés Son horribles No tengo que hablar mucho pero una vez al mes igual sí: por email::	INTER1 nativos y no PROBL1
13	I	Okay	
14	S1	Las videoconferencias y llamadas telefónicas son más escasas: al final no son tantas:: A lo mejor dos veces al mes: o incluso una al mes: depende: dependería del mes	
15	I	Solo confirmando te parece entonces que los nativos hablan peor que los:: no nativos Los que aprendieron el inglés como una lengua extranjera cómo tu	

16	S1	Si: si: la mayoría tienen un acento muy cerrado y hablan muy de prisa::	PROBL2 acento cerrado y velocidad de habla
17	I	S1 Qué es lo que te cuesta más a la hora de estudiar inglés ↗ Gramá-tica ↗ Vocabula-ario ↗ Escuchar ↗	
18	S1	ehm listening ↓	PROBL3 listening
19	I	sin duda alguna ((risas))	
20	S1	si ↓ sin duda alguna ((risas)) sinceramente y objetivamente es lo que me cuesta más ↘ vamos: soy un desastre	
21	I	Okay ↘ Y alguna vez has visto las series televisivas en inglés ↗ En versión original quiero decir	
22	S1	No: no suelo verlas ↘ voy a comenzar ahora con todos → Me parece que es bastante difícil de entender : el lenguaje utilizado en las series de este tipo: imagino que: debe ser más complicado y por la velocidad con la que hablan : no será una tarea fácil ↘ no sé:: a ver: me cuesta	No ve series PROBL4 velocidad Tipo de idioma (registro)
23	I	entonces has intentado alguna vez si sabes que te cuesta ↗	
24	S1	no ↓ la verdad es que no ↘ alguna vez he probado de cambiar ↗ sabes ahora en muchos canales de televisión hay esta opción de cambio a la versión original ↗ pues lo cambias para ver como va...	MOTIV no ve series
25	I	...y como va ↗	
26	S1	...y no: no lo entiendo ↘ Salvo las palabras sueltas como "yes": "no": "sorry": "hi" es difícil →	PROBL5 entiende palabras sueltas en series VO
27	I	S1: piensas que es posible aprender un idioma a través del uso de series televisivas en versión original ↗	
28	S1	Ehm creo que sí ↘: es como lo aprenden en los países del norte de Europa ↗: no traducen na-ada: y-y: los niños: desde los pequeños ven los dibujos ↗ las series y todo en versión original: aquí: como lo traducimos todo luego nos cuesta aprender una lengua extranjera	PROBL6 CR doblaje JUSTIF
29	I	De acuerdo: entonces piensas que sí es posible pero es muy difícil no ↗	
30	S1	Sí ↓	
31	I	Y por qué te parece tan difícil ↗	
32	S1	Ehm: Ya te lo he dicho: la velocidad con la que se expresan y no sé si es por el tono de voz o acento o manera de hablar : Se me hace bastante difícil: ya ves ↓	PROBL7 velocidad , acento, manera de hablar
33	I	Imaginemos que ves un video en versión original ↗ porque has visto algunos y si no entiendes algo: que haces ↗ Qué harías ↗	
34	S1	Que no entiendo es seguro:: ((risas)) pero que haría ↗ Nada ↓ intentar de escuchar mejor ↗ o: o lo cambio al español y ya esta ↘ ningun problema ((risas)) o se pueden poner los subtítulos: los subtítulos ayudan mucho::	ESTR1 subtítulos
35	I	En inglés ↗	
36	S1	No no ↘ En español:	ESTR2 subtítulos en esp
37	I	pero entonces lees: no escuchas:: y encima lees en español ↘	
38	S1	No: por qué ↗ Escucho y si no entiendo leo: así	ESTR3 cree mucho en

		entiendo más↓ Es mejor así porque si no↗ no se entiende nada	los subtítulos esp
39	I	Bueno: me has dicho que te parece que puede ser útil↘ lo de ver las series en versión original para aprender idiomas...	
40	S1	Si: pero...	
41	I	... qué piensas: para desarrollar que habilidad sirve más↗ Listening↗ Comprensión general↗ La gramática↗	
42	S1	Sí: listening↓ es una actividad de listening↓: no↗ me gustaría entender mejor:: y-y el vocabulario: por supuesto	CR UTIL1 para listening
43	I	De acuerdo: y cuales son tus expectativas↗ Personales Lo que esperas Esperas mejorar has dicho↗	
44	S1	Sí: a ver: me parece una tarea difícil: pero estoy segura de que me permitirá mejorar considerablemente y-y si al final seré capaz de entender todo lo que dicen en la tele: por fin : perfecto↘	EXPECT1
45	I	Y a tus clientes→	
46	S1	Exacto↓: y a mis clientes también: muy importante si ((risas))	EXPECT
47	I	Cómo marcarías el efecto benéfico de ver las series en inglés: en una escala de zero a diez↗	
48	S1	No sé:	
49	I	Va↓ No es un examen: make a guess↓ sólo quiero saber tu opinión:	
50	S1	Es difícil de definir así: tal cual: quizás le daría u-un: 9 o 10↗ creo que es muy complicado al principio: como todo:: pero:: una vez puedes ver y entender las películas en inglés ya tienes un nivel muy alto ↗ entiendes mejor ↗ y ya esta bien: creo que eso ya significaría que domino muy bien: el idioma	↗ 9 -10
51	I	Muy bien, S1, gracias.	

ENTREVISTA №1 Estudiante 2

12/09/2012

Nº enunc.			Temas, comentarios
1	I	Vamos a comenzar desde el principio:: Por qué estudias inglés? Cuál es tu objetivo?	
2	S2	Por qué?	
3	I	Sí::	
4	S2	Lo necesito para poder hablar: hablar bien en inglés también tuve que aprender francés, pero inglés:: hoy en día uno debe hablar inglés: porque todas las empresas van expandiendo y están girando hacia el mercado internacional: sobre todo con la crisis: en todos los sitios: vayas donde vayas piden inglés	RAZ1 trabajo
5	I	aha	
6	S2	Bueno: también es un reto personal. Llevo muchos años ya:: viaje? tengo amigos de fuera? tengo que hablar inglés:	RAZ2 viaje, amigos
7	I	Sí	
8	S2	Aunque:: a ver, claro, con lo poco que sé, puedo explicarme y si vamos fuera no hay problema puedo pedir las direcciones? saludar? si pasa algo pedir ayuda? cosas así. Además en el despacho donde trabajo siempre hay becarios y hablo con ellos en inglés→ me entienden: o al menos pretenden que entienden ((risas))	
9	I	Muy bien: y: cuál es tu objetivo final digamos:: lo que quieres conseguir:	
10	S2	Lo que te decía: el objetivo sería de saber ehm tener la capacidad de explicarme bien? en todas las situaciones imaginables con todos los matices sin pensar mucho. sin forzarme demasiado::	RAZ3 Es explicarse bien
11	I	Aha, bien...	
12	S2	como en la lengua nativa→ Porque aunque sé explicarme y puedo viajar? también redacto en inglés:: tardo más o a veces menos pero redacto emails o algunos artículos:	RAZ4 como en lengua nativa Redacta emails, artículos
13	I	Muy bien...	
14	S2	preparo charlas para mi jefe:: pero no hablo tanto con la gente de fuera: en el sentido de que sí que hablo dentro del despacho pero con los becarios o con los clientes que ya tenemos: por eso quiero:: mi objetivo es poder hablar bien que me entiendan bien y ser capaz de comprenderlo todo perfectamente	RAZ5 entender lo que la gente quiere decir con más facilidad
15	I	Estupendo: entonces otra pregunta: dices que a veces tienes que interactuar con los nativos de habla inglesa...	
16	S2	Sí si bastante...	
17	I	...Con que frecuencia sería eso?	
18	S2	Primero:: son los becarios: hablamos en inglés casi siempre. cuando llegan al despacho no hablan nada de castellano: nada	nativos
19	I	aha	
20	S2	Entonces les tengo que explicarlo todo. todo lo que se	Interactua mucho en

		trata de trabajo y no sólo de trabajo:: pero lo hago a mi manera en mi inglés ↘ si ↘ así más lento con las palabras que conozco y sé que muchas veces estoy inventando:: me doy cuenta:: pero nadie me corrige así que vale	inglés Nadie la corrige
21	I	De acuerdo: claro son los becarios::	
22	S2	Y-y-y si: si me preguntan algo rápido a veces no lo entiendo ↘ sabes cuando se ponen a charlar sin parar y todo es tan rápido ↗ por otro lado como ya te he dicho ↗ hay amigos o parejas de los amigos que vienen aquí y se quedan en mi casa ↘ o yo voy a visitarlos y hablan inglés:: durante estos días tengo un súper intensivo de inglés ↘ Eso me cansa muchísimo ((suspiros))	
23	I	Hablando de las clases y el proceso de aprendizaje en general : qué es lo que te cuesta más ↗:: Hacer gramática ↗ o aprender nuevo vocabulario ↗ escuchar ↗ escribir ↗ hablar ↗	
24	S2	De estudiar estudiar ↗::	
25	I	Sí	
26	S2	A ver no sé ↘ tampoco hay tanto tiempo para estudiar:: supongo que podría decir que me va bien lo de gramática: escribir ((suspiro)) está bien ↘: porque tienes suficiente tiempo como para pensar que dices ahora que dices después, cómo lo dices sabes ↗	
27	I	aha	
28	S2	Lo que cuesta siempre más es: es la parte de hablar: o: incluso escuchar ↘ o: más bien mantener la conversación eso ↘	CR cuesta mas hablar, escuchar, mantener la conversación
29	I	perfecto	
30	S2	Porque:: si hablo ↗ como al trabajo ↗ hablo bien ↘ lentamente ↘ sé lo que voy a decir muchas veces es lo mismo lo he repetido tantas veces ya:: al final es muy fácil:: lo difícil es cuando te preguntan algo rápido o hacen un comentario y: y: todos se ríen o hacen comentarios y tu simplemente sonríes "ha-ha-ha" por cortesía ↗ nada más vamos como una tonta:: claro si no entiendes nada ↗ que haces ↗	CR LING hablan rápido EMO
31	I	Ya: por cierto ves las series televisivas en inglés ↗	
32	S2	Sí:: un par de veces he probado de ver las series ↗ Había una de:: ehm: británica ↗: no me acuerdo: pero me cuesta: y en general veo más películas y no series: y si si a veces, si me acuerdo, pongo la versión original con subtítulos, eso sí:: si no ni te cuento ((risas))	PERC1 ver películas-series cuesta, va más películas que series
33	I	Difícil ↗	
34	S2	Muy difícil...	PERC2 muy difícil ver las series
35	I	De acuerdo pero piensas que sería posible aprender un idioma extranjero simplemente mirando las series televisivas en versión original ↗	
36	S2	No sé: a lo mejor sí ↘ debe de ser posible: al menos me gustaría que fuese así: sería genial ves series y aprendes A lo mejor es así no ↗ ((risas))	CR1 es posible aprender idioma sólo viendo series
37	I	A lo mejor...	
38	S2	siempre hay una leyenda urbana la típica de alguien que vio todos los episodios de algo y acabó aprendiendo el inglés: hm: que pena que a mí eso no me ha pasado:	CR2 es posible aprender idioma viendo las series

		aun ((risas)) Creo que tiene sentido son conversaciones así: normales: de cada día: ya veremos es eso lo que vamos a hacer no	porque son las conversaciones cotidianas
39	I	Sí sí: justamente eso y ya veremos como tu dices: Pero S2 en general te parece difícil eso de entender los videos en versión original Te cuesta	
40	S2	Depende::	
41	I	De	
42	S2	depende del video: Del contenido: Hay videos que se entienden mejor donde no hablan: por supuesto o hablan muy poco y hay videos donde entiendes la primera frase y nada más:: Pero al principio el video debe ser más fácil porque puedes ver:: puedes ver lo que esta pasando:: pero en general si que me cuestan:: lo pronuncian todo tan rápido o tan cerrado o no sé:: no conozco el vocabulario que utilizan::	CR3 depende del video, al principio se entiende cuando se ponen a hablar los personajes – no se entiende CR4 hablan demasiado rápido y cerrado, vocabulario desconocido
43	I	De acuerdo:: y imaginemos que ves un video en la versión original y no entiendes algo qué haces	
44	S2	qué haría	
45	I	Sí...	
46	S2	Pue-es: poner los subtítulos:	ESTR1 poner subtítulos
47	I	En que idioma En inglés	
48	S2	No:: en inglés no: prefiero poner los subtítulos en castellano en inglés no Es más fácil más rápido: Sin subtítulos no no creo que podría:: los subtítulos me ayudan mucho	ESTR2 CR5 los subtítulos en español son más fáciles de usar y ayudan mucho
49	I	De acuerdo así que piensas que puede ser útil ver las series televisivas en inglés para el aprendizaje de la lengua extranjera	
50	S2	Si: para aprender más vocabulario:: mejorar el listening no Para aprender más palabras:: para hablar mejor	CR6 video para aprender vocabulario, desarrollar listening and speaking
51	I	De acuerdo así que piensas que vas a mejorar mucho gracias a esta investigación	
52	S2	Así es estoy muy motivada de verdad creo que voy a aprender mucho porque estoy muy animada y-y-y: y en general tengo una buena sensación Creo que será una experiencia muy especial muy interesante: y espero poder aprovechar esta oportunidad para mejorar	EXPECT va a mejorar EMO1 muy motivada y animada
53	I	Estupendo y qué expectativas tienes las podrías definir	
54	S2	Las expectativas	
55	I	Sí	
56	S2	Espero: espero poder entender las películas en versión original: y verlas siempre en versión original sin tener que leer todo el tiempo:	EXPECT poder ver películas en VO
57	I	Muy bien a ver si lo conseguimos:	
58	S2	A ver	
59	I	La ultima preguntas es:: cómo marcarías el efecto benéfico de ver los videos en versión original en una	

		escala de cero a diez↗	
60	S2	De cero a diez↗	
61	I	si	
62	S2	Hm es complicado: pero basándose en mi experiencia con las películas y la televisión en inglés↗ creo que será como seis siete:: los milagros no existen no↗ pero soy optimista	CR8 milagros no existen 6-7, es optimista
63	I	Muy bien↘ muchas gracias S2	

ENTREVISTA Nº1 Estudiante 3

13/09/2012

Nº enunc.			Temas, comentarios
1	I	antes todo voy a hacerte la pregunta más importante: por qué estudias inglés↗	
2	S3	((risas)) porque hay que hacerlo es una necesidad...	RAZ1 necesidad
3	I	...y por que sientes que hay que hacerlo↗	
4	S3	te abre las puertas facilita todo en el mundo el mundo de hoy lo requiere : con toda la globalización: diversidad: →	RAZ2 Vida en el mundo diverso, globalizado
5	I	a muy bien↘ entonces sientes que hay una necesidad general en la sociedad↗	
6	S3	existe una necesidad y hay un desbalance España se está quedando pa tras por su ignorancia somos muy malos en idiomas extranjeros buenos profesionales pero no tenemos la salida al mercado...	RAZ3 buenos profesionales necesitan saber hablar inglés
7	I	... entonces estudias inglés por el trabajo↗	
8	S3	no no en mi trabajo casi no hago servir el inglés u otros idiomas extranjeros algún email pero por lo general no lo uso↘	No hace servir inglés
9	I	y entonces↗...	
10	S3	...entonces : lo hago por mi ↘ para poder viajar donde quiero↘ para poder entender las canciones y las películas:	RAZ4 viajar, entender canciones, películas
11	I	miras mucho las películas en versión original↗	
12	S3	no ((risas)) no para nada↘ alguna vez pero no me entero de nada hablan demasiado rápido↘ no se entiende nada↓:	No mira videos VO
13	I	pero nunca has intentado↗	
14	S3	si si↘ pero es difícil:: aparte si estas con alguien no puedes hacerlo→...	RAZ5 CR1 molestas a los demás si ves un video VO
15	I	...porque les molestaría↗	
16	S3	si↓	
17	I	y has visto algunas series en inglés↗	
18	S3	series↑ no↘ intentamos ver el house en inglés↓ con subtítulos me gustaba : pero era difícil de verlo y seguir los subtítulos al mismo tiempo tenía que leer todo el tiempo↘	ESTR1 subtítulos CR2 difícil ver y leer subtítulos
19	I	ya	
20	S3	pero me gustaría ver mas series y películas lo que pasa es que no tengo mucho tiempo	CR3 falta tiempo
21	I	de acuerdo:: por qué te gustaría ver las series↗ te parece una buena tarea para aprender↗	
22	S3	claro↘ se podría aprender mucho::	CR4 se puede aprender mucho viendo los videos
23	I	qué piensas que se podría aprender al ver las series en versión original↗	
24	S3	el vocabulario ↗ algo de gramática ↗ siempre hay algo de gramática ((risas))	CR5 se aprende vocabulario y gramática
25	I	si ↓ cierto piensas que aprenderás↗	

26	S3	espero que si nunca se sabe: hay que probarlo	CR6 no sabe si aprenderá mucho, hay que probar
27	I	muy bien:: y s3 que es lo que te sale mejor en inglés quiero decir que parte dominas la gramática el listening el writing	
28	S3	hmm depende de la temporada pero pensándolo bien creo que reading es lo que me cuesta menos creo que es por su naturaleza : que puedes leer tranquilamente ↑ sin prisa y adivinar si no sabes alguna palabra ↘ a ↓ y tampoco hace falta saber como se pronuncia	CR7 mejor Reading Leer lentamente, entender palabra por palabra, no hay que pronunciar
29	I	pronunciación es lo que te cuesta más no	
30	S3	hablar en general ↓ hablar necesito más tiempo para pensar ↑ como se dice buscar las palabras adecuadas y saber pronunciarlas bien: soy bastante:: ehm: lenta:: si	CR8 hablar, pronunciar cuesta más porque no es lo suficientemente rápida
31	I	y si hablas lentamente ((risas))	
32	S3	((risas)) no no es lo mismo cuesta igualmente también el listening de los niveles más altos:: listening se ha convertido en un desafío continuo para mí:	CR9 listening de altos niveles – desafío continuo
33	I	de acuerdo: s3 tienes algún contacto con los nativos de habla inglesa	
34	S3	hm: no sólo cuando nos vamos de viaje salimos de España: si no: no ↓ no tengo ningún contacto ↘	No tiene contacto con los nativos
35	I	y durante los viajes con quién hablas	
36	S3	Hm: con la gente: con taxistas o en el hotel lo típico ↘ preguntar algo en la tienda pedir la dirección o comprar un billete → en el último viaje a Marruecos hemos conocido a una pareja de holandeses allí si que practicamos mucho ↓ pero son holandeses ↓ hablan bien...	CR10 inglés necesario para hablar con la gente de servicio CR11 holandeses hablan buen inglés
37	I	...aha	
38	S3	...no es cómo hablar con americanos: norteamericanos ...	CR12 es más fácil hablar con un no nativo de habla inglesa que con un nativo
39	I	...nativos...	
40	S3	...Si a los nativos no los entiendo igual de bien ↓:	
41	I	pero has conocido a alguien has hablado con Jonathan no	
42	S3	((risas)) si:: Jonathan por ejemplo Jonathan no entiendo la mitad de lo que dice ↘ siempre cuando me cuenta un chiste yo miro a los demás ↘ si sonríen yo también sonríó ↘	ESTR2 si no entiende lo que se dice, mira a los demás y copia su reacción
43	I	((risas)) no ↓ seguramente algo entiendes	
44	S3	Si ↓ cuando esta en clase y habla lentamente si pero fuera nada uf ((suspiros))	
45	I	okay pues vamos a intentar de cambiarlo no	
46	S3	si si a ver	
47	I	Bueno: y volviendo a hablar sobre los videos piensas que son útiles para aprender idiomas	
48	S3	Si si ↘ creo que si ↘	UTIL
49	I	Si te pidiera evaluar su efecto sobre el proceso de aprendizaje cómo lo marcarías en una escala de uno a diez	
50	S3	la utilidad de las series	

51	I	si	
52	S3	Ehm: a lo mejor↑ un siete u ocho pondría↗	CR13 un 7-8
53	I	Bastante eh↗	
54	S3	si	
55	I	Okay ↓ fantástico↓ pues vamos a comenzar ya no ↗	
56	S3	si	
57	I	muchas gracias↓ s3	

ENTREVISTA №2 Estudiante 1

23/10/2012

No enunc.			Temas, comentarios
1	I	... cómo caracterizarías esta experiencia:: la experiencia que has tenido hasta ahora↓ con las series en versión original↓	
2	S1	ha sido: ha sido: interesante↓:: ((risas))	CR1 interesante
3	I	bien↓:...	
4	S1	...diferente↓ no es como yo lo imaginaba: al principio: no es tan fácil cómo parece↓: pero:: pero eso también depende del capítulo↓ por la norma general: nosotros no estamos acostumbrados de ver las películas en versión original: y lo que cuesta más:: es seguir el ritmo↓ hablan muy rápido↓: demasiado rápido↓: a veces hay diálogos cortos muy claros: se entiende completamente todo: con pocas palabras pero después se ponen a hablar y ya no se entiende nada:	CR2 es más difícil de lo que parece PERC1 PROBL1 hablan muy rápido, ritmo. PERC2 los diálogos largos son más difíciles de entender
5	I	entonces: ha sido negativa↑ principalmente negativa↓	
6	S1	no↓ no↓ por qué negativa↗: dura↓: pero no negativa	PERC3 dura pero no negativa
7	I	a↓	
8	S1	no↓: negativa: no↓ pero ha sido complicada↓: que te voy a decir ya sabes que sobre todo al principio cuando no conocíamos ni a los personajes ni de que iba toda la historia: no fue fácil↓	PERC4 más difícil al principio sin conocimiento previo
9	I	vale vale↓ S1 piensas que has mejorado en algo↑ gracias a esta actividad que hacemos↑	
10	S1	sí↓ seguro↓: algo he aprendido:: las frases↗: algunas palabras que: que te pegan↑ palabras raras divertidas	CR3 ha aprendido frases, palabras divertidas que "se pegan"
11	I	por ejemplo↑	
12	S1	pues: no sé las palabras que se te pegan y te das cuenta que se usan mucho: por ejemplo: no sé:: ahora no me sale::	LING palabras que pegan CONCIENCIA que se usan mucho
13	I	Ok no te preocupes...	
14	S1	...por ejemplo: guys ↗ o cute : o creepy las palabras que a lo mejor no salen en nuestro libro de texto↓ pero son muy comunes: o las expresiones vulgares: como why the hell : o dog eat dog world	PERC5 LING1 palabras que no salen en el libro de texto, expresiones vulgares
15	I	si: si: bastante vulgares: algo más↗	
16	S1	no sé↓: es así más: creo que a nivel más general↓: ver cómo hablan o interactúan los nativos: como hablan↗ sus acentos:: sí↓ los diferentes acentos que hay:	PERC6 SOCUL1 LING2 cómo interactúan los nativos y acentos
17	I	muy bien: muy bien: S1 qué aspectos de la lengua o: socioculturales: han atraído más tu atención↓ o te sorprendieron más↓	
18	S1	a-a: creo que es la manera de decir las cosas↓:: de construir una frase↗ es más sencilla de lo que usamos	PERC7 SOCUL2 LING3 CR4 la manera

		aquí↓: es todo más corto y rápido y:: funcional↗	más rápida y corta de decir las cosas
19	I	...aha...	
20	S1	...es resumido y-y hay también palabras con mucha ehm mucha: carga emotiva: que no es solo <i>nice</i> pero <i>cute</i> o como en esta pregunta de what the hell ... pensaba que eran más sosos los americanos	PERC8 LING4 palabras, frases emocionales SOCIOCUL pensaba que eran sosos
21	I	hay más emoción: expresión: son más expresivas↑	
22	S1	sí↓: palabras que no se usan o no existen aquí o existen pero no significan lo mismo:: y otra cosa son los tacos: claro: por supuesto: no están en ningún libro de texto y aquí::	PERC9 LING5 tacos, que no están en el libro de texto
23	I	aquí los hacen servir mucho↓ no↑	
24	S1	si::	
25	I	y que has aprendido de la cultura↑ o de la sociedad↓	
26	S1	de cultura↑:: más que de cultura: de cultura popular↓ es muy interesante: puedes ver como son las familias, de los problemas que tienen y como los solucionan:...	CR5 SOCUL3 la vida de familias , sus problemas
27	I	bien:	
28	S1	... como hay una mujer típica housewife y-y hay una hija problemática o: el hecho de incluir una familia gay a lo mejor es una intención de abarcar todas las tendencias de la actualidad↓ que hay en nuestra sociedad↓	PERC10 SOCUL4 "nuestra sociedad", todas las tendencias
29	I	bien↓: y a nivel de costumbres o tradiciones↑	
30	S1	tradiciones↑ como halloween↑	
31	I	por ejemplo:	
32	S1	si↓: por ejemplo halloween↓ una fiesta que aquí hasta ahora se desconocía por completo pero ahora de repente: desde hace unos años también celebramos halloween↓ es curioso porque el otro día vi que en una panadería al lado de mi casa han puesto toda la decoración para el halloween↓: y la dueña↑: es una vecina de toda la vida: no sé como le ha salido eso: supongo por eso: por la televisión se siente que tiene que estar al día:	CR6 SOCUL5 la TV afecta tradiciones, costumbres
33	I	sí: puede ser: S1 qué es lo que ha costado más hasta ahora↑	
34	S1	hmm: entender cómo hablan↓: como habla Phil por ejemplo o Jay↑: es imposible comprender lo que dicen ((risas)) es muy difícil:	PERC11 PROBL1 difícil entender como hablan Phil y Jay
35	I	dices de entender palabra por palabra↓	
36	S1	si↓: de entenderlo todo↓: como en español↓ cuando miro la tele en español: no pienso continuamente en lo que dicen: simplemente: me relajo y escucho o incluso puedo ir fuera a la cocina y aun así seguir:: en el caso de las películas o series en inglés tengo que concentrarme muchísimo↓: para mi es una actividad que requiere mucha atención↓ concentración↓ energía↓: y por supuesto no puedo hacer nada más mientras estoy mirando las películas en inglés y aún así no entiendo ↓: es bastante pesado↓: no hablan nada claro↓: me cuesta mucho: no es cómo en los	PERC12 ESTR1 requiere atención, concentración , energía PERC13 EMO1 no puede relajarse y hacer multitasking PERC14 PROBL2 los listenings de la clase son más fáciles

		listenings de la clase↓ por ejemplo ahora los listenings que hacemos en la clase ya no me parecen tan rápidos o complicados↓	
37	I	ahora son más fáciles de entender↑	
38	S1	a veces sí↓: no sé si está relacionado de algún modo con las series que estamos viendo: con la modern family↑ pero noto que en los listenings pronuncian diferente↓: más claro↓: y lento: aunque no en todos por supuesto hay algunos que: que son también muy complicados:	PERC13 PROBL3 listenings del curso son diferentes, pronuncian diferente
39	I	S1 cuando no entendías algo: mientras mirabas las series que hacías↓	
40	S1	pues: ehm los subtítulos↓: los subtítulos y ver otra vez y otra vez	ESTR2 subtítulos
41	I	tenías que ver muchas veces cada episodio↓	
42	S1	al principio sí↓: el primer capítulo vi como tres o cuatro veces y-y: el segundo también: después o no tienes tanto tiempo o ya sabes de que va y lo ves más rápido↓	ESTR3 al principio repetición 3-4 veces, después no
43	I	cómo que sabes de que va si son todos diferentes↓	
44	S1	sí: en el sentido de que ya conoces a los personajes↓: ya sabes lo que se puede esperar de cada uno de ellos: sus peculiaridades: por ejemplo con que acento hablan o si hablan rápido y gracioso: ((risas)) o si son incomprensible: como en el caso de Phil	ESTR4 expectativas: acento, manera de hablar
45	I	entonces cuantas veces los mirabas al final↓	
46	S1	al final sólo una vez: o dos: pero entonces repetía sólo las partes que no entendía bien↓	ESTR5 ver 1-2 veces, repetir partes problemáticas
47	I	muy bien...	
48	S1	... por ejemplo: si Phil dice algo rápido y no se entiende↑ vuelvo y miro los subtítulos↓: pero si todo esta mas o menos claro nada↓: entonces sigo↓ porque el trama general ya se entiende: incluso si no has entendido todo↑ ves lo que está pasando y adivinas↓	ESTR6 subtítulos sólo cuando no se entiende algo PERC14 por la norma general ya entiendes ESTR7 adivinas
49	I	muy bien... supongo que tenías que adivinar mucho↓	
50	S1	ehm: depende: depende del capítulo: hay algunos muy claros y ni siquiera hace falta entender nada↓: creo que podría verlos también en chino:: por ejemplo: cuando Mitchell viene a trabajar con el disfraz de spiderman: son esas situaciones: divertidas cómicas: ya sabes lo que pasa y no hace falta entender lo que se dice:	PERC15 algunos capítulos se puede ver "en china" son muy fáciles de entender, cuando usan humor situacional, CR 7 algunas situaciones cómicas se entienden sin palabras
51	I	Bien y-y: cómo te has sentido durante la realización de estas tareas↓ estresada↑ relajada↑ animada:	
52	S1	mientras lo estaba haciendo↑	
53	I	sí...	
54	S1	bueno: nunca estoy muy relajada: pero tampoco diría estresada↓: a veces me cuesta más a veces menos: depende un poco del día: de si estoy cansada después de trabajar o no: si me cuesta concentrar o no: yo diría que me sentía sobre todo muy concentrada: y a veces preocupada: por no entender	PERC16 EMO2 ni relajada ni estresada, si de entrada está cansada, cuesta más PERC17 EMO3 preocupada si no

		nada↓ porque también hay partes que por muchas veces que las veas: con subtítulos y todo: no se entienden: entonces las vuelves a ver y te desesperas y piensas que no entiendo nada de inglés pero es importante seguir: sigues y todo va mejorando: o no: ((risas))	entiende PERC18 EMO4 algunas frases no se entienden completamente, es desesperante ESTR8 seguir
55	I	pero también había algo positivo↓	
56	S1	sí: los momentos que entiendes: cuando miras y sin leer los subtítulos entiendes lo que acaban de decir: o aun mejor cuando entiendes un chiste↓: eso ya-a: es absolutamente ua↓ lo mejor↓ te da la sensación de: compartir: compartir una lengua↓ y entonces te animas aun más: también te da mucha confianza: para seguir	PERC19 EMO5 anima entender sin leer los subtítulos, entender bromas CR8 la sensación de compartir lengua hace seguir y anima
57	I	muy bien muy bien: S1 notas alguna diferencia entre las primeras veces cuando viste las series y ahora↓ se ha cambiado algo↓	
58	S1	ehm: se ha cambiado la actitud↓: mi actitud↓: porque ya sé quienes son los protagonistas: ya sé lo que esperar de ellos: ya sé lo que busco y lo que me cuesta así que no me pongo tan nerviosa::	PERC20 se ha cambiado la actitud CR9 conocimiento previo da más seguridad
59	I	Bien...	
60	S1	...tengo mis expectativas: lo hago con más calma y tengo esa ilusión de que ahora entiendo mejor	CR10 EMO6 calma, ilusión
61	I	a que te refieres cuando dices que ya sabes lo que hay que buscar↓	
62	S1	bueno: el vocabulario y frases y cosas curiosas de que después hablamos en la clase↓	ESTR 9 apunta cosas interesantes
63	I	lo buscas sólo porque sabes que después lo vamos a analizar↑	
64	S1	no↓: no sólo por eso:: algunas frases ya aprendes a notar: o las dicen de un modo que te llaman atención↓:	ESTR10 apunta voc motivada por la clase y porque llama atención
65	I	aha	
66	S1	pero: claro también miro pensando en que en la clase tendré que decir algo: y-y: al principio no estaba muy claro que es lo que tuvimos que buscar: o aprender:	ESTR11 a veces motivación es decir algo en la clase
67	I	lo sé: lo sé: y ahora↑	
68	S1	ahora sí↓: mas o menos↓: porque cuando lo hablamos juntos surgen muchas cosas y nos haces ver unas partes: unas secuencias que han pasado completamente desapercibidas: para nosotros: o si hay una broma así después cuando lo miro me pregunto si hay cosas:: y que significa este silencio y porque todos se ríen o miran raro: lo vuelvo a ver y a veces consigo eh: entenderlo...	CR11 PERC 20 al analizarlo juntos salen más cosas CR12 ESTR12 las discusiones en clase hacen pensar y ajustar estrategias
69	I	estupéndo: pero con ayuda de los subtítulos↓ no↑	
70	S1	si↓: gracias a los subtítulos pero es que a veces ni con subtítulos esta claro lo que dicen:: a veces están bromeando de algo que no sabes o algo que no existe por aquí o un juego de palabras o un famoso:: así que no se trata sólo de entender lo que dicen exactamente: como palabra por palabra...	CR13 SOCUL6 no es suficiente entender palabra por palabra hay que tener más conocimiento socio-cult
71	I	muy bien: piensas que es posible aprender un idioma	

		extranjero viendo las series televisivas en versión original↓	
72	S1	no lo tengo muy claro↓: no sé↓: al día de hoy no estoy segura de que fuese posible: aunque me atrae la idea: sí: a lo mejor con el tiempo...	CR14 UTIL1 no tiene claro si se puede aprender el idioma con series
73	I	...ok...	
74	S1	...pero de todos modos no: no creo que sea posible sólo sentarte delante de un televisor: ver un motón de películas o series y aprender la lengua: no: no es tan fácil: desgraciadamente ((risas)) aunque: siempre hay gente que lo ha hecho::	CR15 UTIL2 no se puede aprender sin esfuerzo
75	I	la gente que aprendió idiomas de series↓	
76	S1	sí↓: tengo amigos que sólo miran la televisión en versión original y hablan inglés mejor que yo: tienen mucho más vocabulario: y entienden todo:: supongo que es práctica: o-o: depende de la persona...	CR16 hay gente que sí puede aprender inglés sólo viendo series
77	I	ahora: al ver cinco capítulos si tuvieras que evaluarlo: lo de las series: cómo marcarías su efecto benéfico↓ en una escala de zero a diez↓	
78	S1	puede ser que le daría un seis – siete: pero todo depende de la persona y el empeño que le ponga...	CR17 UTIL3 6-7, depende del empeño y persona
79	I	... lo recomendarías a otros aprendices de las lenguas extranjeras↓	
80	S1	sí↓: es una actividad divertida↓: y es algo tan distinto de otras actividades que hacemos en la clase:: se puede ver los personajes: cómo se mueven: cómo hablan: cómo interactúan↓: también cosas cotidianas:: o las tradiciones y fiestas como halloween o una fiesta de cumpleaños:	CR18 UTIL4 SOCUL7 AV1 interacción de los personajes, vida cotidiana, tradiciones, fiestas
81	I	gracias, S1	

ENTREVISTA Nº2 Estudiante 2

23/10/2012

Nº enunc.			Temas, comentarios
1	I	como siempre: vamos a comenzar desde el principio: cómo caracterizarías esta experiencia: que has tenido hasta ahora	
2	S2	esta experiencia	
3	I	si:	
4	S2	es muy interesante: y la estoy disfrutando mucho porque es algo tan distinto de lo que hacemos normalmente: pero:: ya te lo quería decir antes: yo: me: parece que sería mejor si cada uno de nosotros pudiera escoger una serie que le gustara más	EMO1 disfruta mucho CR1 UTIL1 escoger serie de interés personal
5	I	que todos miren series diferentes	
6	S2	sí...	
7	I	y de qué hablaríamos	
8	S2	no sé: pero me parece que si cada uno escogiera la serie que quisiera, sería mejor:	
9	I	no te gusta la serie	
10	S2	no: no: pero hay series más interesantes, al menos para mi como "sexo en nueva york" o "anatomía de grey" algo que nos motivaría más: sabes	CR2 UTIL2 usar serie de interés personal motivaría más a los alumnos
11	I	aha	
12	S2	no lo crees↑: no es que no este motivada con el "modern family" pero cada uno tiene sus: sus intereses y creo que así sería mejor: tendría más lógica:	
13	I	de acuerdo: s2, piensas que has mejorado en algo? gracias a las series televisivas en versión original?	
14	S2	si-i: definitivamente: he aprendido:: he aprendido a: aparte del vocabulario y todo eso: que hay que relajarse y seguir la conversación: y si no entiendes algo: no hay que parar porque en una película por el contexto se puede adivinar todo: bueno: casi todo y si te paras para controlar, leer o traducir cada palabra no avanzas: es que pierdes el ritmo: el hilo de la historia y al final el interés:: te aburres o te agobias:	CR3 UTIL3 muy útil CR4 LING1 vocabulario CR5 ESTR1 hay que relajarse, adivinar y seguir el ritmo de la conversación
15	I	aha	
16	S2	creo que es lo más importante de lo que he aprendido: no hay que parar:: también el cuestionario que nos diste al principio: me ha ayudado mucho porque había preguntas como: ¿cómo planificas tu listening o aquí watching? ((risas)) o: que expectativas tengo o: cómo miro: se me ha quedado: cada vez cuando miro los capítulos que nos das lo pienso: intento analizar: no siempre ayuda pero a veces sí::	CR6 ESTR2 UTIL4 lo que ha aprendido más – no hay que parar, ESTR3 intenta hazer análisis
17	I	muy bien! y qué aspectos de la lengua : o socioculturales te llaman más atención o te han sorprendido más? hasta ahora?	
18	S2	aspectos de la lengua : ¿cómo vocabulario y gramática?	
19	I	si: si	

20	S2	muchas palabras coloquiales: expresiones coloquiales:: por eso me gusta ver las series: ves que la lengua que aprendemos y la que se habla en los Estados Unidos o Inglaterra son dos leguas completamente diferentes:	PERC1 LING2 palabras coloquiales PERC2 LING3 SCUL1 diferencia acentos
21	I	qué quieres decir con eso?	
22	S2	no sabemos nada de eslang: y no es que no existe: por supuesto que existe y la gente lo usa en todas las conversaciones: es por eso que no entendemos las películas o series:: porque usan muchas expresiones coloquiales: de la calle: como en las canciones:: a mí me gustaría aprender más de eso: en esta serie aparte de los típicos "gonna", "wonna" : creo que ya todos hemos aprendido: el "freak out" de Claire porque siempre está estresada o "freaking out". expresiones como "you don't want to know!" o "you don't say"! hay mucho vocabulario pero hay que practicarlo porque no: no sirve para nada sólo ver los capítulos: así aprendemos solo tacos y palabrotas, porque estos sí que se pegan...	CR7 los alumnos desconocen el slang por completo CR8 usan expresiones coloquiales INT1: le gustaría aprender más esas expresiones
23	I	es verdad: y la parte sociocultural? sobre la sociedad y la cultura?	
24	S2	la sociedad y la cultura:: en los Estados Unidos::	
25	I	sí:	
26	S2	pues lo que hemos visto hasta ahora: hemos visto las celebraciones típicas y no muy típicas: ((risas)) hemos visto cómo reaccionan antes las situaciones de estrés: la más emocional y: apasionada es la gloria: que es colombiana: los demás no tanto:: no gesticulan tanto: no chillan tanto: no usan sus manos y no levantan tanto la voz, eso es: un poco sosos: no? ((risas)) no cómo aquí, con la pasión y la discusión: por lo demás: los problemas que tienen son muy parecidos y podrían pasar en cualquier familia de aquí: no vivimos en unas casas tan chulas pero por lo demás:	CR9 PERC SCUL2 celebraciones, reacciones en diferentes situaciones, GESTOS, VOZ ALTA CR10 SCUL3 la vida cotidiana es muy parecida aunque no tienen casas tan chulas
27	I	y-y: qué es lo que te ha costado más hasta ahora?	
28	S2	me ha costado? al principio me ha costado acostumbrarme a la serie y los personajes: entender como hablan su estilo: como son: es como conocer a alguien nuevo: una nueva persona: no tienes ningunas expectativas o al contrario: tienes unas expectativas pero son: no son correctas: te sorprenden:	CR11 PROB1 acostumbrarse a los personajes, tener expectativas CR12 PROB2 situaciones de humor
29	I	aha:	
30	S2	como las bromas de Phil: que parece un señor muy respetable y serio pero sus bromas son muy tontas y lo ves por las caras que ponen sus hijos u otros familiares: o Manny: que es todo tan elegante: tan romántico y serio y habla como un señor: aunque es tan pequeñito: es parte de la gracia de la serie pero al principio cuesta: encima cuando es todo en inglés y hablan rápido: con todo el ruido de alrededor:: es difícil: pero después te acostumbras:: ahora no me preocupo tanto: cuando Phil se pone a hablar yo simplemente desconecto o escucho a su voz y después si era importante vuelvo a mirarlo con más atención: y-y con los subtítulos:	CR13 PROB3 situaciones de humor y no correspondientes al contexto PHIL CR14 PROB4 situaciones de humor y no correspondientes al contexto Manny PERC3 ESTR4 se desconecta cuando hablan protagonistas difíciles de entender

31	I	y cómo sabes si era importante o no?	
32	S2	no sé:: ya se nota: si de repente ya nada hace sentido pues a volver: ha sido importante:: si no: sigo y si tengo tiempo vuelvo cuando acabo todo: y si me acuerdo	PERC4 entender por contexto la importancia ESTR5 volver a ver partes difíciles al acabar todo
33	I	son muchas veces que no te acuerdas?	
34	S2	si:: no siempre: pero después en la clase cuando nos preguntas algo me doy cuenta de que no me lo he mirado: y-y siempre siempre preguntas justamente lo que se me ha olvidado: ((risas))	ESTR6 muchas veces olvida de volver a ver las partes difíciles
35	I	si si: lo hago a propósito: ((risas))	
36	S2	si! ya lo creo: ((risas))	
37	I	s2, y en las situaciones: si no entendía algo: qué hacías?	
38	S2	hacía: a ver: qué hacía↑ :: eso: lo volvía a verlo: a mi ritmo con pausas:: leyendo los subtítulos traduciendo los subtítulos: porque si no entendía es que no sabía la palabra o la expresión:: como esas expresiones coloquiales que ya te he dicho:	ESTR7 volver a ver con pausas, leer subtítulos, traducir los subtítulos
39	I	sí y tenías que volver muchas veces?	
40	S2	no: una vez o dos: al principio igual dos: pero después sólo una:: últimamente, sólo una vez: no más	ESTR8 vuelve a ver sólo una vez, max dos
41	I	muy bien! y contestando a las preguntas del cuestionario: has marcado que ver los videos es más fácil que hacer los listenings en la clase: has puesto un 5: mientras que en el primer cuestionario has puesto solo un 2: qué se ha cambiado?	PERC5 ver los videos más fácil que listenings CAMBIO
42	S2	los videos siempre son más fáciles de interpretar en general: para ver de que va la historia: lo que hacen: como se relacionan los personajes:: porque los ves: y también si no entiendes una palabra específica como: como: por ejemplo: como era↑ ehm: la pala↑	PERC6 CR15 AV1 lenguaje AV contiene vínculos
43	I	a shovel	
44	S2	si: a shovel: por ejemplo no hace falta ya que lo veas y sabes de que están hablando: o-o los "pepiñillos": e-e "peckles"↑	PERC7 CR16 AV2 palabras que aparecen y no hace falta saber su significado, se adivinan
45	I	pickles...	
46	S2	pickles: si estas palabras salieron en el listening jamás las adivinaría: o no sé: siempre depende del tema : del contexto: pero aquí es que es obvio:	CR17 AV3 nunca lo adivinaría en un listening, es obvio
47	I	así que el hecho de que puedes ver a los personajes te ayuda ↑	
48	S2	claro: o pump the car: si ves que entran en una gasolinera ya sabes de que van a-a: ya sabes que es lo que significa el pump...	PERC8 AV4 entra en una gasolinera para echar gasolina
49	I	ok: otra pregunta↑ en el primer cuestionario a la pregunta de si tienes un objetivo mientras estas mirando la serie has puesto un tres:→ sin embargo en este cuestionario veo un seis: cuál es este objetivo: que tienes ahora↑	
50	S2	es: entender: entenderlo todo y a todos: incluso aquellos que hablan super rápido o con acentos raros: entenderlo todo solo escuchando, sin leer los subtítulos:	CR18 ESTR9 cambio de estrategia, objetivo

51	I	de verdad no lees los subtítulos↑	
52	S2	bueno: menos: o al menos eso es mi objetivo↓ entender todo o al menos no perder nada sin subtítulos: sólo escuchando:	CR19 ESTR10 entender sin leer los subtítulos
53	I	muy bien: muy bien↓ me alegro: y-y: cómo eran tus sensaciones mientras hacías la tareas↑ mientras mirabas las series↑ cómo te sentías↓	
54	S2	bien: siempre me siento bien: animada sí: cada vez ha sido como un desafío pequeño↓ te he dicho estoy disfrutando la experiencia→	PERC9 EMO2 se siente bien, animada. Desafío. Disfruta la experiencia
55	I	muy bien: así que todo positivo→	
56	S2	si si: muy positivo	
57	I	entonces: cómo: y en función de qué se variaban tus sensaciones↓	
58	S2	a ver: hablando en general↑ todo bien siempre contenta: atenta y dispuesta a aprender↓ después claro: hay temas o capítulos que te interesan más o menos: en función de eso estas mas o menos atenta: mas o menos animada o aburrida	PERC10 EMO3 contenta, dispuesta a aprender PERC11 EMO4 si el tema no interesa - aburrida
59	I	nunca has tenido una sensación de agobio↓ o frustración↑de que no entiendes todo: o cuando es difícil↑	
60	S2	no↓ agobio no: ni frustración↓ es más bien cansancio↓: a veces ya estoy cansada y no me entra: y sabes: que entonces habrá que ver otra vez y ya lo quieres acabar y es como pff: ya lo dejo y lo miro después: después cómo ya sabes: se me olvida ((risas))	PERC12 EMO5 ni agobio ni frustración CR20 ESTR11 si las cosas no se miran al momento, se olvidan
61	I	si si si: pero: notas alguna diferencia entre las primeras veces cuando tuviste que ver los capítulos ↑y las últimas↓	
62	S2	si...	
63	I	...qué es lo que se ha cambiado↓	
64	S2	la diferencia más grande es que ahora lo hago como: como un ejercicio: me preparo con el boli y con la libreta: lista para apuntar y aprender::	CR21 ESTR12 ahora – como ejercicio
65	I	aha	
66	S2	ahora soy más: más metódica: me preparo: lo miro, pienso: pienso lo que se puede usar: lo que puedo decir en la clase:	CR22 ESTR13 mas metódica ahora
67	I	lo haces más para la clase↑	
68	S2	lo de apuntar↑ sí↓	ESTR14 apunta para usar el vocabulario o frases en la clase, para tener algo que decir cuando las controlo
69	I	quieres decir que: si no tuviéramos esas charlas sobre los capítulos no lo harías↑	
70	S2	lo más probable es que no↓ pero no sé: ahora a lo mejor sí↓ sé que es importante↓: pero no es algo normal o natural que te sale cuando vas a ver una peli: cuando vas a ver una película no traes ni el boli ni la libreta:	CR23 ESTR15 no lo haría sin clases, no es natural
71	I	no↓ es verdad: piensas que es posible aprender un	

		idioma a través del uso de las series televisivas en versión original↑	
72	S2	definitivamente↓: estoy convencida de que es una buena manera para aprender idiomas: porque: la lengua es muy: muy viva: muy actual y la que los nativos usan de verdad:	CR24 UTIL se puede aprender idioma CR25 la lengua de series - viva
73	I	muy bien:	
74	S2	pero esa: actividad: ver la serie para aprender: para eso necesitas mucha disciplina↓ hay que ser muy disciplinado para ser tan didáctico y analizarlo todo: creo que al final puede llegar a ser aburrido o: hay que buscar algo: alguna serie que te motive más:	CR26 ESTR16 requiere mucho trabajo y disciplina ver las series y aprovecharlo para aprender CR27 EMO6 puede llegar a ser aburrido
75	I	de acuerdo: y-y: cómo marcarías el efecto benéfico de ver las series↑	
76	S2	de zero a diez↑	
77	I	sí↓	
78	S2	depende de muchos factores↓: depende de la persona↑: el nivel que tenga↑: del interés que tenga por la serie↑: de cuanto metódico y aplicado es:	CR28 UTIL depende de la persona, nivel, interés, ser metódico
79	I	pero-o: generalmente hablando↑	
80	S2	generalmente hablando: supongo que podría darle un ocho o nueve con la condición de que todo se apunte y se repase: sólo mirar sin entender nada: igual también puede ayudar es mejor que nada: pero allí no subiría más de dos o tres:	CR29 UTIL 8-9 repasando, 2-3 sin repaso
81	I	y lo recomendarías a otros aprendices de las lenguas extranjeras↑	
82	S2	si si: y tanto: lo recomendaría: pero con todo aquello que acabo de decir: lo más importante es tomarlo en serio↓: como otros deberes y hay que ser metódico: a y también hay que escoger la serie que a uno le guste ((risas)) que le anime más	CR30 recomienda a los demás CR31 UTIL ser metódico, escoger una serie que a uno le guste
83	I	si si: ha quedado mu-uy claro...	
84	S2	((risas))	
85	I	bueno: s2: muchísimas gracias	
86	S2	a tí↓ a tí↓	

ENTREVISTA №2 Estudiante 3

23/10/2012

No enunc.			Temas, comentarios
1	I	bueno: s3: cómo caracterizarías la experiencia que has tenido hasta ahora: con las series↗	
2	S3	uf: ((suspiros)) en palabras más generales se podría resumirla como difícil↘ complicada↘ cansina↘:	CR1 es un reto EMO1 cansino PROBL1 difícil
3	I	tan negativo↗	
4	S3	bueno no↘: es verdad: no quiero ser tan negativa pero me doy cuenta de que con mi nivel: o a mi personalmente: me cuesta mucho ver los videos en inglés↘: esta serie u otras ↘ o películas ↘ : o las noticias ↘ todo lo que no está en español o catalán:	PROBL1 CR2 todos videos que no estan en catalán o español - cuestan
5	I	por qué↗ por qué piensas: que: por qué es así↗ qué crees↗	
6	S3	porque es tan rápido↘ hablan tan rápido que no se puede:: no se les puede seguir: no se entiende nada...	PROBL2 CR3 hablan demasiado de prisa
7	I	aha: para nada↗	
8	S3	... para nada↘ siempre comienzan la conversación con unas palabras→ me concentro↘ pienso bien: bien: y después: cuando llegan al punto más importante↗: disparan: es que es imposible↘ no se puede seguir:	PROBL3 CR4 comienzan a hablar lentamente, después aceleran No se puede seguir
9	I	ya...	
10	S3	...así que me quedo con la información menos importante: normalmente cuando dicen algo como "really↗" "seriously↗" "thank you": palabras sueltas "hello how are you↗"	CR5 se queda con la información menos importante PERC1 se queda con palabras sueltas, frases sencillas
11	I	pero que piensas↗ has mejorado en algo gracias a estos ejercicios↗	
12	S3	hm:	
13	I	seguramente, algo se ha aprendido no↗ o no↗	
14	S3	algo→::	
15	I	de qué tipo↗	
16	S3	de que tipo↗ no se↘: he aprendido que los listenings que hacemos en clase al final no son tan complicados::	CR6 los listenings de la clase son más fáciles comparados con los videos en VO
17	I	aha:	
18	S3	todo puede ser peor:...	
19	I	..algo más↗	
20	S3	...qué mas qué↗ no lo sé: siento que sí: que algo he aprendi-ido: con tanto esfuerzo seguramente que algo se me ha quedado↓: pero me cuesta definirlo así:	CR7 algo seguramente ha aprendido pero no sabe definirlo PERC2 algo se ha aprendido
21	I	vale: no te preocupes:	
22	S3	:: puede puede ser que entiendo un poco mejor el acento norteamericano:	CR8 entiende mejor acento americano
23	I	aha↓ muy bien↘	

24	S3	pero tampoco tanto→:	
25	I	ok ok	
26	S3	me refiero más a la manera de hablar:: yo no estaba acostumbrada al acento norteamericano: la verdad que al británico tampoco↘ pero todo lo que escuchamos en la clase es el acento británico no↗ así que parece más normal: habitual:: y al principio no entendía ni una palabra de lo que decían en la serie: sin subtítulos nada: y ahora: escucho lo que dicen: si hablan no muy rápido: esas palabras sueltas como "hello, how are you?": con pausas lo entiendo: sí	CR9 está más acostumbrada al acento norteamericano
27	I	perfecto↓ ves↗	
28	S3	aun me parece que suena algo raro↓: el acento: más cerrado↘ pero sí se puede entender: siempre depende de quien habla:	PERC3 el acento americano suena raro, más cerrado pero sí se puede entender
29	I	claro↓	
30	S3	por ejemplo: Cameron no está mal:: depende del episodio: siempre habla despacio↘ y:: y exagera mucho así que perfecto: perfecto para pillar lo que dice	CR10 es más fácil entender cuando alguien habla despacio o exagera
31	I	S3 qué aspectos de la lengua o: socioculturales han atraído más tu atención↗ o te sorprendieron más↗	
32	S3	ahm: a ver: hay muchísimas palabras↘: en general↘: muchas palabras más para aprender:	PERC4 LING1 mucho vocabulario en las series VO
33	I	aha	
34	S3	te chocan→: muchísimas cosas: cuando llegas a un nivel upper-intermediate parece que ya lo dominas↗: ya tienes un conocimiento ehm: suficiente vocabulario como para hablar y expresarte sin problemas: pero ver esta serie me hizo entender que es imposible↘: y me hizo dudar si algún día llegaré a saber la mitad de todo lo que dicen: hay tanto para aprender:: sinceramente: estoy dudando mucho de que fuese posible aprenderlo todo: todo:	PERC5 alumno de Upper-Int tiene bastante confianza y piensa que sabe mucho vocabulario CR11 no es así CR12 duda si un día llegará a entender todo
35	I	bueno...	
36	S3	... es que tengo que parar y parar todo el rato para traducir lo que dicen los subtítulos...	ESTR1 parar el video para leer los subtítulos
37	I	lo sigues mirando sólo con subtítulos↗...	
38	S3	...es que si no↗ es imposible↘:	
39	I	pero ya hemos hablado...	
40	S3	...ya sé ya sé que nos has dicho que no hace falta entenderlo todo pero:: comienzo sin subtítulos y al cabo de un minuto ya tengo que parar:	CR13 duda que no hay que entenderlo todo
41	I	intenta volver a verlo sin subtítulos: a lo mejor vas a entender si lo miras varias veces↗	
42	S3	sí, a veces lo hago:: también:: pero cuando es algo importante me hacen falta los subtítulos	ESTR2 volver a ver sin subtítulos, a veces funciona
43	I	cómo sabes que es algo importante o no si no entiendes↗	
44	S3	hmm: porque ya se ve::	
45	I	aha	
46	S3	se ve cuando de repente no sabes lo que está pasando ya sabes que has perdido algo importante:	PERC6 LAV1 lenguaje AV sugiere cuando

			está pasando algo importante
47	I	por la situación ↗ por el contexto ↗	
48	S3	sí, por el contexto ↘	CR14 se adivina por contexto
49	I	S3 qué es lo que ha costado más hasta ahora ↗	
50	S3	uf: hm: todo::	
51	I	por ejemplo ↗ dame un ejemplo ↘ de algo...	
52	S3	...em: verlo: entenderlo: seguir: otra vez verlo:	PERC7 no se define/percibe muy bien la dificultad, es más bien todo el ritmo de video, vocabulario
53	I	es entender lo que dicen ↗	
54	S3	Si entender ↓ es que al principio ni entendía lo que decían:: ni de que hablaban:: por el contexto adivinaba pero no reconocía las palabras como "birthday party" por el acento ↘ lo dicen como "pa-ady" o "how are you doing ↗" que es básicamente "ha ia duin ↘"	PERC8 al principio ni entendía las palabras fáciles por el acento PERC9 party → pady PERC10 how are you doing? → ha ia duin
55	I	es cierto: sí	
56	S3	otra cosa: las preguntas ↘ al principio ni me dí cuenta pero después noté que algo no me cuadraba: que algo no iba bien...	PERC11 preguntas sin cambiar el orden
57	I	...aha ↗	
58	S3	y resulta que no usan los "does" o "do":: como para hacer las preguntas: dicen "you saw it ↗" y no "did you see it" sabes ↗:: increíble ↓ nosotros aprendemos que no se puede: que siempre hay que usar los verbos como "does" "did"...	PERC12 LING aprendemos algo que no se usa
59	I	auxiliares	
60	S3	...sí: auxiliares: y en la serie no se usan ↓	
61	I	es verdad que en la conversación no siempre se usan ↘ en el registro informal:	
62	S3	bueno:: cosas así...	
63	I	si no entendías algo ↗ qué hacías ↘	
64	S3	volvía a verlo: paraba el video para poder traducir lo que dicen los subtítulos: o adivinaba: qué más se puede hacer ↗ ((risas))	ESTR3 parar, volver a ver con o sin subtítulos, adivinar
65	I	y:: cómo has sentido mientras mirabas las series ↗ podrías resumir tus sensaciones ↗	
66	S3	resumir:: a ver: siempre comienzo motivada: hago un ritual antes de comenzar: me relajo: estoy sola en la habitación: pienso que ahora voy a ponerlo y entenderlo todo: respiro: me preparo y lo pongo:: lo pongo: comienzo a escuchar y poco a poco todas mis intenciones toda la actitud positiva se va:: primero: primero comienzo a saturarme con todo lo que dicen y después: si siguen y todo el capítulo no paran de hablar poco a poco me estreso:: paro vuelvo paro otra vez::	PERC13 EMO2 Motivada al principio, relajada, actitud positiva PERC14 EMO3 más adelante comienza a saturarse PERC15 EMO4 estresada al final
67	I	aha	
68	S3	se hace largo:: y claro te cansas: te cansas mucho: más que estresante es cansino ↘	PERC16 EMO5 más que estresante - cansino
69	I	pero eso si quieres entender cada palabra de lo que	

		están diciendo:: si intentas escuchar y no parar tanto: más confiar en ti↗	
70	S3	aun no estoy a este nivel:: si no paro tantas veces no me voy a enterar de nada: tal cual:	CR15 no está a nivel de no intentar de entender “palabra por palabra”
71	I	ok ok has dicho que no siempre estabas cansada: no↗	
72	S3	sí	
73	I	en función de que se cambiaban tus sensaciones↘	
		a ver: al principio siempre estoy bien: con mucha↑: muy motivada↓: también cuando escucho y entiendo algo me siento muy contenta: orgullosa de mí misma: o ahora puedo imaginar lo que va a decir: como va a reaccionar alguno de los personajes y cuando lo dice de verdad eso me da muchos ánimos: enseguida pienso “no ha sido tan difícil al final↘” frases cortas: muy comunes como “of course, you did” o “please, don’t” o “what happened?” : ya sé que no son ni nuevas ni tan interesantes como para apuntarlas pero es la sensación cuando lo escuchas y lo entiendes y piensas “ya sabía que lo iba a decir”: al final son estos momentos que me hacen seguir: me dan ánimos y:: y la esperanza de que algo aprenderé:	PERC17 EMO6 cuando entiende algo – orgullosa, contenta, muchos animos PERC18 LING frases cortas PERC19 EMO7 pequeñas “victorias” dan mucha esperanza
75	I	muy bien muy bien seguramente que sí	
76	S3	sí::	
77	I	y:: notas alguna diferencia entre las primeras veces cuando tuviste que ver los capítulos y las últimas↘	
78	S3	uf↘ mucha mucha: los primeros capítulos me costaron mucho: ya te lo he explicado↘: ahora↗: ahora noto que me estoy acostumbrando al acento:: ahora sólo hace falta todo el vocabulario::	PERC20 PROBL los primeros capítulos costaron más
79	I	en tu cuestionario: el cuestionario que acabas de hacer hay algunas diferencias respecto al primer cuestionario que hicimos::	
80	S3	sí	
81	I	por ejemplo: marcas un cinco para la planificación↘ la pregunta sobre el plan↗: si tienes un plan de cómo hacer la tarea antes de comenzarla: antes has puesto un uno:	
82	S3	porque no sabía como era↘: ahora ya sé como irá: ya sé que habrá que parar en unos momentos↘: hay que estar preparada↘: y:: creo que ahora adivino más::	ESTR4 tiene la estrategia de organización más presente PERC21 ESTR5 adivina más que al principio
83	I	qué adivinas↗	
84	S3	adivino de:: lo que está pasando o por la entonación que están diciendo:: sabes si son sarcásticos o irritados: se ve	PERC22 SCULT1 MEC1 sarcasmo, irritación
85	I	aha también has marcado alto el apoyo visual: la información visual que te ayuda a interpretar los significados: es esto lo que estas diciendo↗	
86	S3	si: mas o me-enos↘ lo he puesto porque la historia como tal: en general: sin demasiados detalles ya se	PERC23 AV1 historia se entiende

		entiende por lo que esta pasando::	
87	I	piensas que es posible aprender un idioma con las series televisivas en versión original?	
88	S3	hay muchas cosas para aprender de las series: hay mucha información: mucho vocabulario::	CR16 LING se puede aprender mucho vocabulario
89	I	ok	
90	S3	es más interesante que un libro de texto: pero también es más difícil. creo que sí: que se puede aprender mucho si lo haces continuamente y desde pequeño: como en los países nórdicos: todos hablan inglés perfectamente porque ven la televisión en versión original: desde muy pequeños miran los dibujos animados y todo en inglés: aquí traducimos todo	CR17 ESTR6 en los países nórdicos TV VO desde pequeños, no traducen
91	I	muy bien: y: cómo marcarías su efecto benéfico en una escala de uno a diez?	
92	S3	hmm: si hablamos en general? puede ser un nueve:	CR18 UTIL1 un nueve
93	I	un nueve? tan alto??	
94	S3	si::	
95	I	y en tu caso?	
96	S3	en mi caso: un cinco o seis. tampoco le pongo tanto empeño: podría ver videos en versión original más a menudo: pero o estoy cansada o hay otra gente: así que todo doblado	CR19 ESTR7 ver videos VO complicado : cansancio, otra gente
97	I	lo recomendarías a otros aprendices de las lenguas extranjeras?	
98	S3	lo recomendaría para poder apreciar y aprender a reconocer los acentos. cómo habla la gente → cómo pronuncian: para que puedan reflexionar sobre su pronunciación y mejorarla	CR20 UTIL2 para mejorar acento, entender mejor
99	I	fenomenal. muchas gracias. s3 y: animo.	

ENTREVISTA №3 Estudiante 1

18/12/2012

No enunc.			Temas, comentarios
1	I	comenzamos↓	
2	S1	si↓	
3	I	esta vez te haré las preguntas que son parecidas a las preguntas de la última entrevista: te acuerdas↑	
4	S1	mas o menos↓:	
5	I	Bien no pasa nada mejor↓: comenzamos con la definición de tu experiencia: en general:	
6	S1	a sí si: mi experiencia de ver la serie :	
7	I	si↓	
8	S1	muy buena↓ muy positiva.	PERC1 EMO1 muy positiva
9	I	a si↑ qué cambio↓ no↑	
10	S1	no↓: porque↑ siempre me gustó: lo que pasa es que al principio cuesta mucho y a la medida que te vas acostumbrando ya no cuesta tanto y sacas más provecho↓	CR1 ver mas, entender más
11	I	entonces muy bien↓ me alegro↓	
12	S1	si: ha sido bastante entretenido: al final no se si hemos aprendido mucho pero de algún modo siento: siento que lo entiendo mejor: no me estreso tanto:	PERC2 entretenido PERC3 UTIL1 entiende mejor, no sabe por que
13	I	antes te estresabas mucho↑	
14	S1	un poco:	
15	I	entonces piensas que has mejorado↓ gracias a esta experiencia::	
16	S1	si si	
17	I	en que exactamente↓ lo podrías definir↓	
18	S1	hm no sé se trata más que nada de una sensación: una confianza general↓	PERC4 EMO2 ha ganado confianza
19	I	te sientes más segura a la hora de ver la serie ↓	
20	S1	si: más segura más relajada↓ creo que entiendo más cosas y también lo que he aprendido más es a ignorar: a no parar y bloquearse con algo que no se entiende al principio↓	PERC5 entiende más ESTR1 no parar, seguir, ignorar, no bloquearse
21	I	buscas el sentido general↓	
22	S1	exacto↓ el sentido general	
23	I	podrías decir que adivinas más que traduces↓	
24	S1	absolutamente:	ESTR2 adivinar no traducir
25	I	que te parece que has aprendido más de las series ↓	
26	S1	más↑ ehm: un poco de todo: tampoco tanto: quizás las frases hechas↓: como phrasal verbs o algunas palabras coloquiales:	CR2 LING1 frases hechas, phrasal verbs, palabras coloq
27	I	muy bien:	
28	S1	Diferentes maneras de dirigirse a la gente: a los familiares y amigos: como honey o sweety	LING2 honey, sweety
29	I	estupendo↓	
30	S1	pero más que todo es entender : desarrollar la la	ESTR3 perder miedo

		capacidad de: de: la comprensión general: y también el hecho de perder el miedo: las dudas o inseguridades de que por ejemplo es tan difícil y rápido que no voy a entender algo	de no entender, dudas, inseguridades
31	I	aha	
32	S1	porque al final es siempre más o menos lo mismo y el video ayuda por supuesto:	CR3 AV1 video ayuda
33	I	de acuerdo: y: S1: qué aspectos de la lengua y aspectos socioculturales han atraído más tu atención↓: o te sorprendieron más↓	
34	S1	los de la lengua ya te lo he dicho: los phrasal verbs y las palabras coloquiales::	LING3 phrasal verbs, frases coloquiales
35	I	por ejemplo↓	
36	S1	uff: no me acuerdo así: a ver: algunas palabras como creepy o fire, to fire no me acuerdo ahora: hay muchas: todo lo que hemos hablado en la clase:	
37	I	sí: y de socio-culturales↓	
38	S1	socio culturales↑ como las familias y eso↑	
39	I	si	
40	S1	bueno: las relaciones que mantienen las familias : las relaciones familiares entre las familias entre los hijos y padres	SOCUL1 relaciones familiares
41	I	son muy distintas↓	
42	S1	de aquí↑	
43	I	aha	
44	S1	no: no creo: claro depende de la familia:: hay de todo: pero no: no creo:: y al final estamos hablando de ficción: todo esta más exagerado	SOCUL2 las relaciones familiares no son muy distintas
45	I	ok ok resumiendo esta experiencia: que es lo que te ha costado más↓	
46	S1	de todo↑ lo de siempre: seguir los diálogos: en inglés hablan más rápido y cuesta seguir el ritmo aunque al final hay que reconocerlo ya lo hacía mejor↓: también el vocabulario↓ mucho vocabulario nuevo: expresiones coloquiales: aunque es difícil verlo sin subtítulos: me cuesta mucho:	PERC6 PROBL1 voc, coloquial, sin subtítulos difícil
47	I	sí: la pregunta de siempre: si no entendías algo: que hacías↑	
48	S1	los subtítulos↓ leía los subtítulos y volvía a ver la parte que no entendía	ESTR4 subtítulos
49	I	pero en tu informe dices que ahora ya no lees tanto los subtítulos ni repites mucho las partes complicadas↓	
50	S1	es cierto: los uso menos: pero aun así no he dejado de leer los subtítulos por completo: intento ponerlos menos pero todavía es necesario↓ no absolutamente necesario como al principio pero a ver : objetivamente ayudan↓	ESTR5 leer menos subtítulos CR4 subtítulos objetivamente ayudan
51	I	ya:: y has dicho que tampoco vuelves a ver las partes complicadas↓	
52	S1	a veces si: pero comparado con lo de antes no tanto: cada vez menos: pero creo que realmente es por pereza:	CR5 por pereza no vuelve a ver las partes complicadas
53	I	((risas)) a si↑	
54	S1	si↓ y porque ya se puede adivinar y no hace falta	ESTR6 adivinar en

		volver a verlo::	vez de volver a ver
55	I	muy bien: ahora me gustaría preguntarte sobre tus sensaciones: cómo te has sentido: cómo se iban cambiando tus sensaciones↓	
56	S1	me he sentido: menos estresada y creo que por eso he podido disfrutar más de las: de la serie de la experiencia	CR6 EMO3 mas relajada, disfrutado más
57	I	estabas más relajada↓	
58	S1	si: relajada: aunque había momentos como cuando Phil se pone a hablar y hace el gracioso me: me bloqueo no soy tan rápida	PERC7 EMO4 PROBL2 se bloquea cuando hablan algunos protagonistas y lo hacen rápido
59	I	de acuerdo: entonces me puedes decir que ahora te sientes más tranquila y relajada a la hora de hacer la actividad↑	
60	S1	si si	
61	I	bien: y estabas motivada↓	
62	S1	depende: si: casi siempre si: cuando ya no es tan difícil: ya no te pesa tanto: ya lo puedes disfrutar más↓ es normal:	PERC8 EMO5 está mas motivada (no es tan difícil ya)
63	I	de acuerdo:	
64	I	y: S1 podrías resumir las diferencias que notas: si hay algunas diferencias entre las primeras veces que viste los capítulos y ahora: al final↓ se ha cambiado algo↓	
65	S1	mis sensaciones↑	
66	I	las sensaciones u otras cosas↓	
67	S1	creo que estoy más consiente y organizada ahora↓ en el sentido de que lo tomo en serio y cómo una actividad: un ejercicio: me siento más segura: aunque: aún no puedo decirte que me siento completamente relajada ya que no puedo sentarme y ver la televisión en inglés sin pensar en que ha dicho o que significa: no me dejo llevar:	CR7 EMO6 ESTR7 más organizada, toma en serio, una actividad CR8 EMO7 no está completamente relajada, no se deja llevar
68	I	aha	
69	S1	pero tampoco lo espero ahora: sé que inglés no es mi lengua materna y hay que trabajar: tengo que hacer un esfuerzo: prestar más atención: concentrarme:: usar estrategias para entender mejor la película o la serie	CR9 ESTR8 por no ser lengua nativa hay que trabajar, hacer esfuerzo, estrategias
70	I	Bien...	
71	S1	...si↑...	
72	I	...has dicho en tu informe que piensas en otros episodios antes de comenzar de ver el capítulo:	
73	S1	...mas que nada es la idea↓ o las expectativas↓ antes de comenzar ya sé como será: el tono y tipo de bromas o situaciones: ya conoces a los protagonistas y sus personalidades: maneras de hablar : por eso por ejemplo mientras que entiendo mejor esta serie en particular: si intento ver otras películas en inglés no es lo mismo:	CR10 ESTR9 información previa ayuda; mientras que la comprensión de esta seria se ha mejorado, la comprensión de otras no
74	I	cuesta mas↓	
75	S1	si: ya sea porque se tratan de otros temas: o sean de	CR11 otro estilo,

		otro estilo o la gente habla diferente	manera de hablar
76	I	aha	
77	S1	aunque ya sé reconocer algunos acentos o maneras de hablar y pienso que este habla cómo <i>Phil</i> o esta es manera de hablar de <i>Claire</i>	PERC9 ESTR10 relaciona las maneras de hablar con los personajes de la serie
78	I	bien↓ así que lo puede reconocer↓	
79	S1	si: pero depende de la película	
80	I	y algunas palabras↑ expresiones↑	
81	S1	ehm: también: sobre todo algo corto como: oh dear o what the hell	PERC10 LING4 palabras cortas
82	I	ai: tacos: ha sido un descubrimiento para tí:	
83	S1	si: los usan mucho y repiten lo mismo: como crap o shit o damn	PERC11 LING5 tacos
84	I	ok ok	
85	S1	es verdad: si ves las películas los usan mucho: casi como en las películas españolas: la verdad es que en las pelis españolas aun más↓	PERC12 LING6 SOCUL3 tacos, películas españolas más
86	I	si: personalmente pienso que si↓	
87	S1	no siempre ha sido así pero las ultimas películas como de los últimos veinte años o tal↑ hay muchísimas palabrotas↓ antes en la tele no se decía nada del estilo↓ todo fue muy correcto...	PERC13 LING7 SOCUL4 antes no se usaban tantos tacos
88	I	...ya: supongo es una tendencia general↓	
89	S1	Por lo visto↓	
90	I	bueno: al final de todo eso: piensas que es posible aprender un idioma a través del uso de las series televisivas↓	
91	S1	creo que sí↓ pero depende de la persona↑ de la serie ↑ y del tipo de la lengua que quieres aprender↓ el lenguaje de las películas es muy informal y si quieres aprender vocabulario para la conversación es muy bueno usar las series pero si necesitas aprender a redactar cartas o emails de trabajo: entonces no tanto: creo yo:	CR12 UTIL2 eficacia depende de la persona, serie, tipo de lengua que se quiere aprender, mientras que es bueno para aprender a conversar, no se puede aprender a redactar cartas
92	I	si: porque el contenido es muy informal↓	
93	S1	si: porque el contenido es informal y la lengua es informal: y para aprender algo hace falta ver muchas series sin parar↓ es importante seguir incluso cuando no entiendes nada: al principio↓	CR13 ESTR11 para aprender: ver mucho, seguir
94	I	aha	
95	S1	y hay que hacer ejercicios o hablar con alguien: no simplemente verlas: como hicimos nosotros en la clase	CR14 ESTR12 para aprender no sólo ver, pero hacer ejercicios, hablar
96	I	piensas que las charlas o ejercicios ayudan a aprender↓	
97	S1	Si mucho↓ y aparte te obligan a escuchar mejor cuando ves el capítulo: porque sabes que después vamos a hablar sobre ello en la clase	CR15 ESTR13 charlas han ayudado
98	I	muy bien: entonces: cual es la nota final↓ cómo marcaremos el efecto benéfico de toda esta	

		actividad↓ de uno a diez↓	
99	S1	con un siete↓	CR16 UTIL3 un siete
100	I	un siete↑	
101	S1	si: si se hacen todas las actividades adicionales↓	CR17 ESTR14 actividades
102	I	perfecto↓ entonces lo vas a recomendar a otras personas↑ para el aprendizaje de la lengua extranjera↓	
103	S1	si↓ pero mejor si lo hacen como parte de su clase↓ con el profesor que les guíe y indique las cosas importantes: así se aprende más ((risas))	CR18 UTIL4 ESTR15 con profesor – guía
104	I	estupendo S1 muchísimas gracias↓	

ENTREVISTA Nº 3 Estudiante 2

18/12/2012

Nº enunc.			Temas, comentarios
1	I	como te he avisado antes en esta entrevista muchas preguntas serán las mismas que en la entrevista anterior: pero no tienes que recordar lo que has dicho antes: sólo quiero que me digas lo que sientes ahora: de acuerdo↑	
2	S2	vale↓:	
3	I	muy bien↓: antes todo quiero que me resumes lo que piensas de toda esa experiencia: que has tenido con las series televisivas en inglés::	
4	S2	si↓: la experiencia ha sido verdaderamente enriquecedora: muy interesante: muy especial:	CR1 experiencia enriquecedora, interesante, curiosa, especial
5	I	aha	
6	S2	por las cosas que hemos hecho: como las hemos hecho↑ y el hecho de que podíamos comentarlo todo en la clase↓: contigo: tuvimos algo que compartir y ayudarnos entre nosotras↓: creo que hemos podido aprender y mejorar gracias a esta comunidad pequeña↓: sabes como si fuera un grupo de lectores que se reúnen para hablar sobre los libros↓ pero en este caso espectadores ((risas))	CR2 ESTR1 compartir, ayudar unos a otros "micro comunidad"
7	I	muy bien: os ha juntado esta actividad↑	
8	S2	si ↓ nos ha unido mucho y nos ha hecho más conscientes de los distintos aspectos del inglés: los aspectos fonéticos↑ gramaticales↑ vocabulario: los acentos ::	CR3 UTIL1 la actividad ha unido a los participantes, LING1 aspectos lingüísticos PERC1 LING2 acentos
9	I	muy bien muy bien así que piensas que has mejorado en algo gracias a esta actividad↑	
10	S2	y tanto↓	
11	I	en que↑ podrías definirlo↑	
12	S2	e-en listening↓ no tanto como esperaba:: pero si que veo una mejora: puedo entenderlo mejor::	CR4 LING3 UTIL2 ha mejorado listening pero menos de lo que había esperado
13	I	esperabas mejorar más↑	
14	S2	si: para poder ya ver las películas sin subtítulos: pero supongo que poco a poco↓: ya llegará↓: llegará el día cuando podré hacerlo sin estresarme o esforzarme demasiado:	CR5 un día podrá ver películas VO sin esfuerzos MOTIVA esperaba mejores resultados
15	I	seguro↓ si sigues↑:	
16	S2	si si que voy a seguir↓: claro↓:	CR6 ESTR2 va a seguir
17	I	has notado algunas mejoras más↓ a parte de listening↑	

18	S2	hemos aprendido mucho vocabulario coloquial: muchas frases importantes que se utilizan en casi todas las conversaciones y charlas: hemos podido acercarnos al lenguaje coloquial que es muy vivo: de ahora: muy actual↓:	PERC2 LING4 mucho vocabulario coloquial, frases convers, lenguaje vivo, actual
19	I	si: bien↓: lo haces servir↑	
20	S2	claro↓ algunas cosas más que otras: he notado que uso mucho «cute» y no «nice» desde que comenzamos a ver la serie o «awesome» en vez de «fantastic» cosas así: no sé como definirlo: más coloquial:	PERC3 LING5 cute, awesome
21	I	estupéndo: así que tambien lo usas:↑	
22	S2	si si con mis amigos sobre todo↓:	UTIL3 lo usa con amigos
23	I	que bien↓: siguiendo el tema, qué aspectos de la lengua o socioculturales han llamado más tu atención↓ en esta serie	
24	S2	bueno: la verdad es que: sinceramente hablando creo que el vocabulario que aprendemos de la tele o de las series es muy coloquial ↓: que es bueno ↓	CR7 LING6 lenguaje de la TV - coloquial
25	I	aha	
26	S2	pero todo lo que hemos aprendido ↑ o la mayoría de lo que aprendimos ↑: lo que pega más son : aparte de palabrotas ((risas)) son palabras coloquiales muy informales↓:	CR8 LING7 se aprenden palabrotas
27	I	Como: por ejemplo↑	
28	S2	como:: gonna wanna: check this out: oh, come on ↓ y cosas por estilo::	PERC4 LING8 gonna wanna: check this out: oh, come on!
29	I	de acuerdo	
30	S2	palabras que permiten expresar mejor los sentimientos: con más fluidez: por ejemplo↑ like: o kind of ↑ sabes lo que quiero decir↑	PERC5 LING9 like/ kind of , fluidez
31	I	creo que sí:: conectores... o los llamamos <i>fillers</i> en inglés ...	
32	S2	...si si <i>fillers</i> ↓:: exacto↓ que simplemente llenan si↓ como <i>vale</i> y <i>pues</i> en español: a: también las frases típicas para reaccionar a algo como you don't say ↓ o seriously ↑por ejemplo Alex como lo decía ella seriously ↓	PERC6 LING10 fillers, reacción exagerada
33	I	aha aha: muy bien: así que en resumen palabrotas y expresiones coloquiales↑	
34	S2	resumiendo si ((risas)) no↑	
35	I	puede ser que tengas razón: si: pero te ha sorprendido algo a nivel socio-cultural también↑ de relaciones o de algo más↑	
36	S2	los tópicos de la sociedad norteamericana con sus fiestas↑: celebracio-ones↑: mucha vida escolar: algunas cosas de negocio↑: relaciones familiares: la verdad es que nada sorprendente: nada excepcional: ya estamos bastante globalizados	PERC7 SOCUL1 ccelebraciones, vida escolar, negocio, relaciones Nada sorprendente
37	I	es verdad: si: S2: durante estos meses que es lo que te ha costado más↑	
38	S2	Ehm: sigue siendo la comprensión ↓: ha mejorado pero como te he dicho no hasta los niveles deseados↓: y	CR9 PROBL1 comprensión,

		veo muy problemático: lo de entender diferentes acentos pero creo que parte de problema son las expresiones:	acentos, expresiones
39	I	aha	
40	S2	ahora entiendo bastante bien: en el sentido de que reconozco lo que dicen pero como no sé el significado de muchas frases hechas de poco me sirve:: O sea no hay tanto problema con entender lo que pronuncian↑ articulan como con lo que realmente significa:	PERC8 PROBL2 se ha mejorado la comprensión auditiva pero falta conocimiento de las frases hechas y vocabulario
41	I	bueno: ya es mejor...	
42	S2	... si si si↓ lo sé↓	
43	I	y que hacías cuando no entendías:	
44	S2	e-e: qué hacía↑lo buscaba↓: en el internet: en el wordreference lo que podía significar: apuntaba las frases y expresiones que no sabía y después las buscaba:	ESTR3 apuntar vocabulario desconocido, buscar en internet
45	I	no volvías a ver el capítulo o parte que no entendías↓	
46	S2	hm: sí también↓: pero no tanto: no tanto como al principio: es que más o menos se entiende todo pero si quieres trabajar el vocabulario: buscar cosas interesantes: hace falta ver más si no: sigues y ya esta ((risas))	ESTR4 a veces volvía a ver, pero ya no ve tanta necesidad
47	I	ok: cuéntame sobre tus sensaciones: cómo te has sentido durante estas actividades↓	
48	S2	bién: bien: de verdad ↓ ((risas)) últimamente ha ido todo bien↑: me he calmado porque ya sabía que no se trataba de entenderlo todo entonces ya lo disfruté más...	PERC9 todo ha ido mejor cuando se relajó y no intentó a entenderlo todo; ESTR5 no intentar a entender todo PERC10 EMO1 todo bien
49	I	...muy bien↓...	
50	S2	...y también al final te acostumbras y todo se convierte en rutina:	PERC11 EMO2 te acostumbras, todo rutina
51	I	de acuerdo: notas alguna diferencia entre las primeras veces cuando tuviste que ver los capítulos y las últimas↓	
52	S2	claro claro ↓ es todo eso lo que te estoy contando↓: ahora todo parece más claro porque estoy más acostumbrada y porque sabemos como hacerlo...	PERC12 EMO3 todo más claro por costumbre y saber cómo hacerlo
53	I	... y cómo se hace↑	
54	S2	pues: se puede hacer de todas las maneras: estrategias que nos explicaste de la planificación y observación: lo de ser atenta y apuntarlo to-odo: ahora me nos fijamos en todos los detalles o cosas interesantes: las que me parecen interesantes a mí↓: soy mucho más aplicada y metódica ahora: analizo todo lo que dicen...	PERC13 ESTR5 UTIL3 atención, apuntar, ser metódica
55	I	muy bien: S2, piensas que es posible aprender un idioma extranjero haciendo estas actividades↓ viendo las series en versión original↓	

56	S2	solo viendo las series no creo o sí pero tardarías más: pero haciendo actividades como esas de apuntar: analizar: sí: porque te obligan a fijarse en las cosas que en otro momento podrían haber pasado totalmente desapercibidas: así aprendes: algo te queda si o si ((risas)) lo quieras o no ((risas)):	CR10 UTIL4 sólo viendo las series no se puede aprender, apuntar y analizar, algo te queda si o si
57	I	de acuerdo de acuerdo: entonces cómo marcarías su efecto benéfico para el aprendizaje↓	
58	S2	de cero a diez↑	
59	I	si↓	
60	S2	un nueve↓ u ocho: depende de la implicación de cada uno↓: no↑	CR11 UTIL5 un nueve – ocho, depende de la implicación
61	I	en tu caso sería↑	
62	S2	en mi caso un ocho o siete y media o un siete ((risas))	CR12 UTIL 6 para ella un 7 – 7,5
63	I	mas bajo↑	
64	S2	Si si: soy muy: perezosa: si hubiera estudiado más seguramente ya había avanzado mucho más pero es que no tengo tiempo: así que lo miro rápido y lo que noto desde la primera vez noto, lo demás:: o nos lo dices en la clase o alguien de las compañeras lo menciona:: o nada: ya	CR13 ESTR6 es perezosa, mira rápido y ya esta. Aprende de las clases y compañeras
65	I	de acuerdo: y lo recomendarías a los demás↑	
66	S2	hacer lo que hemos hecho↑	
67	I	si: o usar las series para el aprendizaje:	
68	S2	si si: absolutamente↓ es un modo más fácil y entretenido de aprender un idioma↓: lo único es que el resultado depende de cada uno: si uno se empeña más pues mejor será el resultado::	CR14 UTIL7 recomendaría hacerlo, depende de cada uno
69	I	aha	
70	S2	y si alguien lo hace como yo: pues peor será su resultado:: pero lo pasará bien: si le gusta la serie:	
71	I	que crítica que eres contigo mismo↓	
72	S2	que va↓ lo sé que soy una vaga ((risas))	CR15 es muy vaga
73	I	de acuerdo, S2, es todo. muchas gracias!	

ENTREVISTA N°3 Estudiante 3

18/12/2012

Nº enunc.			Temas, comentarios
1	I	Hola S3 como estamos↗	
2	S3	bien→	
3	I	bien↘ bueno: hablamos no↗ hoy haremos la ultima entrevista te haré unas preguntas parecidas y me explicas lo que piensas ok↗	
4	S3	si	
5	I	Okay muy bién : hablando en general↗ que te ha parecido toda esta experiencia→ como la caracterizarías↗:	
6	S3	Ehm: bueno: al principio de todo ↗ como tu sabes: yo no estaba muy muy convencida para decirlo así↗	CR1 UTIL 1 No estaba convencida al principio
7	I	si→	
8	S3	Porque resultaba ser muy problematico↗ no me salía bien↗me costaba mucho:	PERC1 muy difícil
9	I	Si si	
10	S3	A penas entendía algo de lo que decían los los protagonistas: no es una sensación agradable→me sentía muy: como tonta	PERC2 EMO1 se sentía tonta al principio
11	I	Ya pero ahora↗ las cosas se han cambiado no↗	
12	S3	Si si→ no mucho pero me estoy acostumbrando↗ reconozco mejor lo que dicen no puedo decir que ahora lo entiendo todo↗ no↘ pero si vuelvo a ver el episodio reconozco muchas cosas↗ ahora reconozco las palabras: lo que leo en subtítulos lo relaciono:	PERC3 ahora entiende mejor, relaciona los subtítulos con el habla
13	I	aha↘ los subtítulos↘	
14	S3	Si-i no puedo no puedo: aun no↘	
15	I	Sigues usandolos mucho↗	
16	S3	si↘ si no no entiendo ↗	ESTR1 usa subtítulos sólo si no entiende
17	I	De acuerdo pero sabrías explicar si los usas al principio o al final↗o como los usas si es para reforzar lo que no entiendes o primero lees y después escuchas→:	
18	S3	Ehm: ahora casi siempre primero escucho y después leo→:	ESTR2 primero escucha después lee
19	I	Okay pero piensas que has mejorado en algo gracias a esta experiencia↗a los videos esos ↗	
20	S3	Si si↘ como mínimo he perdido el miedo de escuchar a alguien que habla en inglés → me atrevo y creo que voy mejorando→	PERC1 UTIL1 ha perdido el miedo de escuchar
21	I	Así que tu comprensión auditiva se ha mejorado↗	
22	S3	Creo que si↘ es subjetivo:	CR1 comprensión auditiva se ha mejorado
23	I	Pero no has notado en otras actividades que hacemos en la clase↗ los listenings de First Certificate por ejemplo↗	
24	S3	A si↘ si↘es verdad ↘ultimamente me salen bastante	CR2 UTIL2 los

		bien los listenings de First Certificate es que después de lo que dicen en las series los listenings parecen muy lentos	listening de FC salen mejor
25	I	Hablan más lentamente no	
26	S3	Si-i más claro se nota que lo graban para los alumnos que no es una conversación cualquiera no es tan real como en las series por ejemplo	PERC2 la conversación de listenings de text books no es real
27	I	Bien repasando todo te quería preguntar sobre los aspectos o algunas fenomenas que atrayeron tu atención que te sorprendieron más:	
28	S3	Ehm: no sé: muchas palabras muchas maneras de poner las cosas a veces es muy distinto de castellano y a veces parece casi igual eso confunde y no siempre puedes fiarte de tu intuición:	CR3 LING1 aprendes muchas palabras CR4 LING2 es confuso como algunas frases-palabras parecen castellano y otros no
	I	uhu	
29	S3	Aparte tan y como hablan:	
30	I	aha	
31	S3	Hace falta entender bien los acentos al fin y al cabo lo que me ha aportado mas todo este : ejercicio es aprender de acentos: aprender lo importante que es ajustar la oreja y también pronunciar bien	CR5 LING3 UTIL3 aprender acentos, ajustar la oreja, pronunciar bien
32	I	si	
33	S3	Todos esos «sh» y cambios de entonación si no lo dominas ni te enteras de lo que estan diciendo: muchas veces es entender como lo dicen y no que es lo que dicen exactamente siempre usan unas palabras cortas fáciles pero si no las reconoces no puedes entender el significado general	PERC3 LING4 "s" como "sh" PERC4 CR6 LING5 si no reconoces el acento tampoco reconoces palabras sencillas
34	I	Okay si es cierto alguna cosa más cultural o social:	
35	S3	Ehm: no: es una serie típica que trata de una familia o varias familias las relaciones familiares las situaciones típicas	
36	I	Aha asi que podría ser ambientada en Barcelona perfectamente	
37	S3	En Barcelona no sé: no creo: es demasiado americanizada	CR7 SCUL1 las familias americanizadas
38	I	Que quieres decir con eso	
39	S3	Ehm: todo: todo lo que hacen o como lo hacen las fiestas y celebraciones el cole todo es muy al estilo americano: lo de casas que tienen un jardinito lo de deporte y: a la manera de vestirse tan: tan casual: tan deportiva	CR8 SCULT2 todo al estilo americano: cole, fiestas, celebraciones CR9 SCULT3 vestirse casual - americano
40	I	aha	
41	S3	A y también dicen muchas palabrotas que antes pensaba que sólo aquí usamos todo tipo de palabras malas pero parece que simplemente no las reconocía : usan bastante	PERC5 SCULT4 uso de palabrotas
42	I	Si si verdad ↓ S3 volviendo al tema de las dificultades que es lo que te ha costado más en esta experiencia	

43	S3	todo↓...	
44	I	...no digas todo↓	
45		RISAS	
46	I	Algo más algo menos no↗	
47	S3	Ehm si↓ pero en general todo↗ comenzando con entender lo que estan diciendo↗como lo estan diciendo ↗ a veces es frustrante→	PERC6 EMO2 es frustrante PERC7 ha costado todo
48	I	aha	
49	S3	Es como lo están diciendo→ allí está la clave→ tardas en ajustar la oreja y una vez lo tienes↗ las cosas↗ toda la comprensión mejora↘ parece más facil↘	CR10 ESTR3 "ajustar la oreja"
50	I	Okay tu lo has mencionado muchas veces durante las entrevistas y charlas : y fuera de la clase↗que el desafio más grande para tí ha sido de naturaleza fonética:	
51	S3	si→	
52	I	Cuales fueron tus técnicas↗ tus estrategias a la hora de enfrentarte con esas dificultades↘	
53	S3	Ehm lo que te he dicho ya: los subtítulos↗poner los subtítulos y usarlos cada vez que no entiendes algo↗	
54	I	Ya pero a parte de los subtítulos↗algunos trucos que hacías↗	
55	S3	Ehm: nada especial↗es verlo muchas veces leer lo que dicen↗ si no entiendes volver a verlo ya sabiendo de que va y intentar reconocer las frases ↗ al mirar varias veces de algun modo lo: personalizas le das una forma en tu mente↗ lo repites↗notas las las particularidades y lo memorizas↗	
56	I	Ya pero no se puede memorizarlo todo no↗	
57	S3	no↓ allí está el problema↗cuando ya ves la misma conversación una y otra vez↗parece que lo entiendes todo palabra por palabra ↘ es una sensación muy bonita por cierto antes no la tenía→	Melodía Volver a ver
58	I	A no↗	
59	S3	No no porque nunca antes dí tantas vueltas a la misma conversación [risas]	
60	I	Ya ya :	
61	S3	En serio pero te decía que es cuando ves la misma conversación ↗ en el momento que cambias y vas a ver un capítulo nuevo : te quedas en blanco otra vez↘	
62	I	Bueno : algo se abrá cambiado después de tanto tiempo :	
63	S3	si↓ me he acostumbrado a la la manera de hablar de todos los protagonistas y ahora no tardo tanto en reconocer las palabras que pronuncian :	
64	I	Que otras maneras para aprender con el video recomendarías↗quiero decir cómo uno puede mejorar ↗ aprovechar más de esas tareas↗de ver el video en versión original↗	
65	S3	Los apuntes↓ lo principal↓	
66	I	aha	
67	S3	Todo lo que parece extraño↗ algo raro↗o curioso ↗hay que apuntarlo porque después de un rato al repasar las notas sabes de que me dí la cuenta↗	
68	I	De que↗	

69	S3	De que siempre era más de lo mismo↘	
70	I	A sí↗	
71	S3	Si sí↘ y no me daba cuenta →	
72	I	Cosas como qué↗	
73	S3	Como: como: esas palabras de cariño que siempre usan por ejemplo sabes↗ como honey y sweetie↗	
74	I	Si lo habíamos mencionado antes ya :	
75	S3	Si o la manera de pronunciar algunas preguntas tipo <i>got it</i> ↗ <i>seriously</i> ↗ sabes son cosas que son muy presentes en la vida : cotidiana en el día a día usamos un montón de esas palabras ↘ sin darnos cuenta↘ siempre repetimos lo mismo al fin y al cabo→	
76	I	Bueno : no siempre y no todos no↗	
77	S3	No [risas] solo algunos [risas]	
78	I	Okay okay :: cuéntame como se cambiaban tus sensaciones durante todo este periodo↗	
79	S3	Durante todo este periodo iba : me iba calmando↘ desde el principio que me estresé tanto hasta comenzar a entender algo y es cuando también comencé a relajarme ::	
80	I	Aha ahora estás relajada ↗	
81	S3	Ehm: no no lo puedo decir así con toda confianza pero viendolo en retrospectiva↗ si↘ estoy más relajada↗he ganado la confianza↘ ::	
82	I	bien↘ bien↘ te sientes motivada como para seguir haciendolo tu sola↗ sin clases↗	
83	S3	No creo↘ no es algo que haría de todos modos↗ es difícil por mi pareja el no entiende inglés así que significaría hacerlo yo sola en mi tiempo libre : y objetivamente no tengo tanto tiempo libre: el que tengo prefiero pasar con mis amigos ↗mi familia↗mi pareja↘: sería difícil combinarlo con un video en inglés↘	
84	I	ya↘	
85	S3	Es una pena porque creo que es una herramienta bastante buena↗da resultados ↗a largo plazo: y realmente tampoco ha sido TAN difícil y TAN estresante : no↘	
86	I	Anda↘	
87	S3	[Risas] si	
88	I	Pues que sorpresa↗tanto hablar de la frustración y lo difícil que ha sido y ahora me dices algo completamente contrario↗	
89	S3	Ya : no digo que era muy fácil y no frustrante sino que podría haber sido peor no↗	
90	I	Supongo →:: Así que tu piensas que sí con el uso de las series televisivas en versión original se puede aprender un idioma extranjero↗ así personalmente↗	
91	S3	si↘creo que sí↘ pero con un esfuerzo↗como en todo↘ hay que practicar→ verlo mucho↗repasarlo↗y : también es importante que la serie que estas viendo te guste ↗que haya un interés real en lo que está pasando en la pantalla::	
92	I	Claro:: y entonces↗resumiendolo todo ↗como marcarías el efecto benéfico de las series ↗ como lo definirías con un siete↗un cinco↗	

93	S3	ehm¿daría un ocho : con la condición de que se cumpla todo lo antes dicho¿lo de esfuerzo y empeño	
94	I	Okay okay¿ lo recomendarías a otras personas¿ tus amigos¿	
95	S3	Qué¿ lo que estamos haciendo¿ el experimento¿	
96	I	bueno¿tampoco ha sido un experimento→: qué dices¿	
97	S3	Si si claro↓ lo recomiendo a todos¿todos los que se animen a hacerlo¿te aporta una visión: un enfoque totalmente distinto : en inglés : lo ves como una lengua real¿ usada para solucionar los problemas de cada día¿para emociones y para peleas ¿ con todas sus palabrotas que como hemos descubierto existen¿	
98	I	Fenomenal↓Muchisimas gracias S3 creo que ya podemos acabar¿	
99	S3	Gracias↓	

ANEXOS 2. INFORMES

Estudiante 1

Participante	1
Informe	1
Capítulo	S1 E1 PILOT
Fecha	18/09/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Si, es divertido. Desconocía esta serie televisiva, parece interesante y entretenida. Siento que aprenderemos mucho.
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	Sobre las familias, protagonistas de la serie. El hecho de que en los EEUU a las parejas gay se les permite adoptar niños.
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	Diferentes acentos: americano y colombiano
Marca el nivel de dificultad del capítulo	8
La mayor dificultad	Entender todos los diálogos. Hablan rápido. No se entiende el humor.
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Concentrada, motivada
Give a short summary:	It is about three different families. They all live in the USA and they represent new, modern families that exist nowadays. For example, there is a gay family and they adopt a baby from a different country. I think the series want to show the diversity of new life and society. In another family there is a foreign wife from Colombia. The last family is the traditional.

Participante	1
Informe	2
Capítulo	S2 E5 UNPLUGGED
Fecha	27/09/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Sí, los temas tratados en este capítulo han sido actuales e interesantes.
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	struggle, bark, sqwuak, gadgets, shovel.
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	Las palabras antes mencionadas. 1) La tecnología y el espacio virtual; 2) la diversidad. 3) Se puede observar un desayuno normal, en una familia americana.
Marca el nivel de dificultad del capítulo	7
La mayor dificultad	Cuesta seguir los protagonistas cuando hablan. No se entiende todo.
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Bien, es entretenido
Give a short summary:	In this chapter, the Dunphy family has a problem with the technology at home. They see that their children use a lot of gadgets and they don't talk. As a consequence they organize a competition, nobody can use any gadgets and the winner will get a prize. Everyone decides his own prize, Hailey asks for a car and she wins. Mitchell and Cameron are trying to find a nursery for Lilly and they go to interviews in different schools. Gloria has a problem with a dog of the neighbor and one day the dog disappears so everyone thinks that Gloria killed the dog but she didn't.

Participante	1
Informe	3
Capítulo	S2 E5 HALLOWEEN
Fecha	04/10/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Ha sido más divertido que el anterior. También está más relacionado con la temporada actual, ya que la semana que viene se celebrará el Halloween. Había muchas bromas. Era “hilarious”
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	Hemos visto una vez más la ilustración de la tradición ausente en nuestra cultura, que cada año cobra más importancia y presencia. Otra curiosidad era el acento de Gloria. Lo que para nosotros suena con más claridad, parece que no suena muy bien en inglés, y a veces puede llevar a unos malentendidos. Es importante pronunciar bien.
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	<ol style="list-style-type: none"> 1) Las palabras de Halloween como “creepy” o “evil witch”. 2) La diferencia entre “drop off” y “drop out”. 3) The expression “dog eat dog world”
Marca el nivel de dificultad del capítulo	7
La mayor dificultad	Entender literalmente lo que dicen
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Interesada, animada
Give a short summary:	All families prepare to celebrate Halloween. They will have a big party with costumes. Claire is preparing this party and she is very nervous about it. She makes everyone practice their roles and do everything perfectly. In the gay family, Mitchel wants to go to work in a costume of the Spiderman so he dresses up and goes as a Spiderman because he believes that everyone will be in a costume. This is not true and when he arrives he discovers that he is the only one, apart from 2 other men in a costume. He is embarrassed and tries to hide but finally he is obliged to climb a wall, like a real Spiderman and when the car’s alarm starts ringing, everyone can see him. Gloria and Jay have a problem with Gloria’s accent, she speaks with a very strong Spanish accent and sometimes people don’t understand her, so she becomes angry. Everything finishes good with a big and scary celebration.

Participante	1
Informe	4
Capítulo	S1 E9 FIZBO
Fecha	09/10/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Si, porque ha sido muy dinámico , con mucha acción y no muy difícil de comprender. Hasta ahora ha sido el capítulo más fácil dado que el humor se basaba principalmente en las acciones lo que permitía adivinar el contenido lingüístico.
¿Qué ha aprendido al ver	Diferentes tipos de payasos y el hecho de que Cameron ha sido un payaso.

este capítulo?	
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	Muchas expresiones coloquiales, frases hechas para el uso cotidiano, como: "what the hell?", "why on Earth" o "on it!"
Marca el nivel de dificultad del capítulo	6
La mayor dificultad	Entender las bromas
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Concentrada, motivada
Give a short summary:	Claire and Phil confess that they always forget about Luke's birthday so this year they want to organize a special party for him. They invite all the family, some special entertainers from the zoo and build a small amuzement park in the garden. As a special present Cameron decides to find his old suit and come to the party as a clown, because he was a clown before. Mitchell hates when Cameron puts on the costume of a clown and Phil is afraid of clowns. Luke likes it and he enjoys his party till the end when he jumps and breaks his arm, but he still thinks it was his best birthday party ever. All family goes to the hospital to see Luke.

Participante	1
Informe	5
Capítulo	S1 E22 AIRPORT
Fecha	16/10/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Era más complicado , no se entendía muy bien lo que decían los personajes, los diálogos demasiado largos , supuestamente con muchas bromas. Las bromas no siempre se entendían.
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	Expresiones como: break into somebody's house. Mad at sb Snippy Soul-mate
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	1) Vocabulario sobre volar y tópicos como miedo de volar, 2) vacaciones en familia o sin familia, 3) control de seguridad en el aeropuerto etc.
Marca el nivel de dificultad del capítulo	8
La mayor dificultad	No se entienden las bromas debido a lo que los personajes hablan muy rápidamente o si hay un juego de palabras.
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Un poco estresada

Give a short summary:	Gloria prepared a surprise trip for Jay as a birthday present. She bought the tickets to Hawaii for all the family so they are going to fly all together. Jay is not very happy about it because he wanted a quiet holiday alone with his wife. Claire is not very happy because she is afraid to fly and Mitchell is unhappy because he forgot his passport at home. Phil tries to help Mitchell and drives him to home quickly, they have to break into the Mitchell's house because he forgot the keys too. As for Manny, he is arrested and Gloria tries to help him. The sisters, Hailey and Alex observe a boy in the lounge. As always, everything finishes well.
-----------------------	--

Participante	1
Informe	6
Capítulo	S1 E18 STARRY NIGHT
Fecha	06/11/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Comparado con los capítulos anteriores ha sido más neutral , no muy cómico, sin embargo fácil de entender .
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	awesome and fascinating (la pronunicación), fancy and weird. Las frases hechas y expresiones como "Join the club!", "freak out" y "smoother somebody"
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	<ol style="list-style-type: none"> 1) Las palabras expresivas y frases hechas para reaccionar a una noticia o situación. 2) Los tópicos sobre otras nacionalidades y la multiculturalidad en los EEUU (ejemplo de Colombia – Gloria); 3) la relación entre hermanos u hombres de la familia; 4) los proyectos que se hacen en el colegio.
Marca el nivel de dificultad del capítulo	6
La mayor dificultad	Las expresiones coloquiales que usan
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Bien, motivada
Give a short summary:	Luke has to do a project for school about the artist Van Gogh, that is why the chapter is called "Starry Night" like a famous picture. Phil has to help hemi and he wants to use an alternative way of teaching to develop the creativity. Claire is helping Hailey to make cupcakes for school. Jay takes Mitchell and Manny to watch the stars because it is the night when there are a lot of falling stars. Cameron invited Gloria to spend the evening together and they go to eat typical Colombian food, which is very spicy.

Participante	1
Informe	7
Capítulo	S3 E21 PLANES, TRAINS & CARS
Fecha	15/11/2012

preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Muchos diálogos largos, difícil de entender. No me ha gustado mucho.
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	Palabras como: straight = not gay; trophea, to toss something; folks; "something builds character", "to have something in mind"
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	1) El hecho de quien toma las decisiones en la familia (Phil tiene miedo de comprar el coche que le gusta porque Claire va a enfadarse). 2) Las entonaciones muy exageradas que usan durante una discusión.
Marca el nivel de dificultad del capítulo	7
La mayor dificultad	Diálogos demasiado largos y difíciles de seguir
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	saturada
Give a short summary:	Phil needs to buy a new car, he really likes a convertible one, but it is not practical and he knows that Claire will be mad at him. However, he also wants to impress his friend and to show him who makes decision so he buys a convertible. On the first day he can't use it because it is too small and he leaves it to his wife. She drives to the beach and "has the time of her life". Jay wants to go with all his family to a meeting in a different city but Gloria is afraid to fly in a helicopter so they have to drive and things happen to them. As for Mitchell and Cameron, they lost Lilly's bunny and try to find it.

Participante	1
Informe	8
Capítulo	S3 E 23 TABLEAU VIVANT
Fecha	20/11/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Sí. Fácil de entender, entretenido.
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	Las palabrotas: shit, crap, shoot; Las frases con "supposed": We are not supposed.../ how am I supposed? Palabras: blink, fire (dismiss), nap. Palabras cariñosas para mostrar el afecto: honey, sweetheart, sweety.

	Frase: to name after somebody
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	<ol style="list-style-type: none"> 1) Las maneras de dirigirse a los familiares: honey, sweety, sweetheart. 2) Los tipos de proyectos que se hacen en la escuela secundaria (implicación de toda la familia); 3) educación de los niños pequeños (decir “no”), 4) familiares en el negocio.
Marca el nivel de dificultad del capítulo	5
La mayor dificultad	No era muy difícil
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Motivada y animada
Give a short summary:	Alex has to prepare a project for her Art lesson and all the family has to pretend they are a painting for 90 seconds. She is very nervous and wants everything to be perfect. Her father has to fire Mitchell who was helping him in the company for free. Mitchell also wants to go but they don't know how to say it to each other. Claire is trying to help Cameron with his daughter because Lilly does what she wants and Cameron decided not to say “no” but “redirect” her into some other activity. Luke is very proud that he is going to receive a medal at school for putting out a fire but Manny knows that he provoked this fire himself. At the end of the chapter everyone is at the table to do a scene from the painting when everyone starts discussing so Alex' project gets B minus but she is still happy because she likes the teacher.

Participante	1
Informe	9
Capítulo	S3 E24 BABY ON BOARD
Fecha	27/11/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Sí, entretenido con mucha acción y muchos diálogos en español.
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	<p>“it is? it was? She did?”</p> <p>Gap year, pomp, slow down, work out, I don't care, palabras tipo: dude, buddy</p>
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	<ol style="list-style-type: none"> 1) Spanglish: la mezcla que hablan entre español e inglés, 2) cosas del instituto como pomp y gap year, 3) también sobre la edad cuando los jóvenes se van de casa de los padres.
Marca el nivel de dificultad del capítulo	5
La mayor dificultad	Entender todas las bromas que se hacen
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado,	Relajada, motivada

motivado, otro)	
Give a short summary:	At the beginning of the chapter Mitchell and Cam are informed that they are having a baby from some Mexican mother so they have to go to the hospital and take Gloria to help them as a translator. They have to leave Lilly with Jay and Manny, who are not very good with children. However, Jay shows his human part, he talks with Lilly to encourage her and even go to dance with her on stage in front of everyone. In the hospital Mitchell, Cameron and Gloria see all the relatives of the Mexican mother and they are involved into some family drama and finally can't get the baby. At the same time, Gloria was feeling bad so she went secretly to the pharmacy and bought a test. It turns out she is pregnant. As for Claire and Phil family, they meet Alex' s friend who is taking her to promp and who is a gay. Hailey informs them that she wants to have a gap year to get inspired before the university and that she wants to live with Dylan. While Claire and Phil are shocked and want to convince her not to do it, Luke confessed to Dylan that he hid the letters of acceptance from the university. It turns out, Hailey is going to the university in the end.

Participante	1
Informe	10
Capítulo	S4 E9 WHEN A TREE FALLS
Fecha	11/12/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Si, muchos diálogos eran claros y lentos , aunque también había bastantes partes difíciles de entender.
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	las frases para demostrar emoción y exagerar como: it's a nightmare! Tell me about it! I can't live like this! You look like hell!" community service, to assault sb, easy-peasy, to be a doer and action-taker, shoot,
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	1) Frases hechas coloquiales: "It's a nightmare! Tell me about it! I can't live like this! You look like hell! Really?" 2) El concepto de community service, los trabajos que hacen los delincuentes para la sociedad. 3) Las fiestas de los niños y 4) seguridad en los supermercados.
Marca el nivel de dificultad del capítulo	7
La mayor dificultad	Diálogos largos y rápidos
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	motivada
Give a short summary:	Cameron decides to save a special tree in the park, they go on picknick under this tree and he climbs the tree to protest. In all the conversations he has with Mitchell, who tries to convince him to get down, Lilly imitates the phrases they usually say. Then Cameron has to go because of his work in the theatre production and Mitchell goes on the tree. When Cameron returns he is wearing

	<p>a costume of a cat, because they are producing "Cats" and he gets stuck on the tree as a cat so they have to rescue him, Claire is helping Jay with Gloria who became very silly with the pregnancy and takes her shopping for grocery. Claire forgot to pay for the jacket so the security man calls them. Gloria has to pretend her waters brek to run away. Jay and Phil accompany Manny and Luke to a children's party where Phil introduced Jay to other parents, all men. Jay tells jokes about Phil to integrate better with the unknown men but Phil gets angry and fights him in boxing. Hailey has to do the community service, picking garbage because she assaulted a policeman and Alex spies after her in order to take a humiliating picture but she fails and Hailey upload one more picture of Alex, covered in dirt, on Facebook.</p>
--	--

Estudiante 2

Participante	2
Informe	1
Capítulo	S1E1 PILOT
Fecha	18/09/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Sí. Es divertido e interesante.
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	Diferentes expresiones y vocabulario.
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	Se puede enseñar diferentes modelos de familia que forman parte de la nuestra sociedad actual. La diversidad y problemas de convivencia.
Marca el nivel de dificultad del capítulo	7
La mayor dificultad	Seguir las conversaciones ya que el ritmo de hablar es muy rápido.
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	animada
Give a short summary:	There are three families so there are three main lines: Claire and Phil family; Jay and Gloria family and Mitchell and Cameron family. They are all connected because Jay is the father of Mitchell and Claire. In the first line the family is meeting a new boyfriend of one of the daughters. In the second they go to a football match. As for Mitchell and Cameron they adopted a baby in Vietnam. When they come back home they organize a party for all the family to present the baby so all the family meets.

Participante	2
Informe	2
Capítulo	S2 E5 UNPLUGGED
Fecha	27/09/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Sí, bastante entretenido.
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	<p>“What, the hell...?” “my soon-to-be-ex-wife”, “how dare you...?” palabras: screw, duckies, personal electronics, gadgets.</p>
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	<ol style="list-style-type: none"> 1) El vocabulario sobre la tecnología, internet. 2) El uso excesivo de “personal electronics”, 3) el problema de encontrar una buena guardería. 4) La relación con los vecinos
Marca el nivel de dificultad del capítulo	7
La mayor dificultad	No se puede seguir bien las conversaciones sin subtítulos, los protagonistas hablan demasiado rápido.
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Atenta, motivada
Give a short summary:	<p>There are three different stories inside this chapter. The first is about a dog. Gloria can't sleep because the dog next door is always barking. In the morning she goes to the neighbor and complains, but he can't do anything because it's his “soon to-be-exwife” dog and she is not there. So Gloria has to act herself. The second story is about Clair and Phil who ban the personal electronics at home, they decide not to use gadgets as long as they can. Their daughter Hailey wins and they have to buy her a car. In the last story, the gay family is trying to find a good pre-school for their baby and it is a hard work because they want the best school in the town.</p>

Participante	2
Informe	3
Capítulo	S2 E5 HALLOWEEN
Fecha	04/10/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Había muchos momentos divertidos, muchas “transformaciones” con disfraces. Respecto a previos capítulos lo he encontrado más fácil de entender ya que la parte cómica de muchas situaciones dependía de lo que pasaba y no de palabras . Me ha gustado el humor aunque estoy convencida de que he perdido muchas bromas .
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	1)Primero, es la manera de celebrar el Halloween en los Estados Unidos, cuanta importancia le dan a la fiesta: la organización, participación de toda la familia, los disfraces e incluso una “actuación” dirigida. 2)También, como suena el acento español con el ejemplo de Gloria.
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	Las expresiones como: “trick or treat”, “out of the blue”, “fancy dress” y “fancy party”.
Marca el nivel de dificultad del capítulo	5
La mayor dificultad	Ritmo de la conversación
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	motivada
Give a short summary:	In this chapter Claire is organizing a Halloween celebration and she wants it to be the best one, the scariest and with the participation of all the family members. She is very miticulous and a bit annoying because she wants everything to be perfect. Her daughter, Hailey tries to wear some sexy costume but Claire doesn't permit it to her. Her other daughter, Alex doesn't want to celebrate because she has to study and her husband, Phil, is worried because of the neighbour and his problems. As for Gloria and Jay, they also are not very happy because they had a row about Gloria's Colombian accent. She has difficulties pronouncing some common expressions correctly. Mitchell and Cam come to the party in a bad mood because Mitchell had a very embarassing and funny situation at work. He dressed up like a spiderman, but nobody at work had any costumes. Cam talks all the time about some embarassing situation he had when he was a child, which explains why he hates Halloween. In the end they have a nice party because everyone starts to play well since Claire becomes angry and they want her to calm down.

Participante	2
Informe	4
Capítulo	S1 E9 FIZBO
Fecha	09/10/2012
preguntas	respuestas

Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Muy divertido y lleno de interesantes expresiones.
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	1) Cómo se organizan las fiestas infantiles en los EEUU y 2) las expresiones coloquiales
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	1) La organización de las celebraciones como fiestas infantiles. 2) Frases hechas como: “scare coocoo out of somebody”, 3) “hit the road” and 4) bad words like “damn”.
Marca el nivel de dificultad del capítulo	5
La mayor dificultad	Expresiones coloquiales
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Interesada, animada
Give a short summary:	The chapter starts with the scene in a hospital because somebody was hurt and then we learn that it was Luke's birthday and a lot of dangerous activities were organized for him by his parents, such as: scorpion and other reptiles demonstration, climbing the wall or shooting. Among his presents was a visit from a clown, it was a surprise visit and a bigger surprise that it was his uncle – Cameron. Cameron used to be a clown and now he sometimes does it for fun. Manny is also at the party and he is in love with a young girl, he wants to impress her as much as he can and finally saves her little dog. He receives a kiss. As for Phil, he is scared of clowns and this is why he causes an accident which finishes with a broken arm.

Participante	2
Informe	5
Capítulo	S1 E22 AIRPORT
Fecha	16/10/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Ha sido más aburrido que los demás. El problema principal fue el hecho de que los protagonistas se expresaban más rápidamente y en general hablaron más .
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	Muchas palabras o expresiones coloquiales: break in new shoes, To snap off (wings) It's “go time”! To let somebody down drama queen etc.
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	1) Las maneras de razonar o discutir: “do you really think...”, “what she really thinks...”, “you never said...” y 2) la tendencia de usar “ a bit ” como en el caso de “it's a bit disappointing” para evitar ser tan directo.
Marca el nivel de dificultad del capítulo	7
La mayor dificultad	Demasiados diálogos largos, difícil de seguir
¿Cómo ha sentido durante la actividad?	Concentrada, un poco estresada

(estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	
Give a short summary:	In this chapter the whole family is at the airport, getting ready to travel to Hawaii because Gloria made this surprise birthday present for Jay. She bought tickets for all the family members. Claire has a fobia and is afraid to fly but Phil has to leave her in order to help Mitchell so she is angry with him. Mitchell is angry with Cameron because he didn't help him to pack so Mitchell forgot his passport and house keys at home. They drive and discuss about their situations when Phil receives a message that somebody broke into his house. It is Dylan, Hailey's boyfriend, who tried to run away. In the airport Manny gets arrested because they think he is a terrorist and Gloria has to argue with the policeman.

Participante	2
Informe	6
Capítulo	S1 E18 STARRY NIGHT
Fecha	06/11/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	No tan divertido como los otros capítulos que hemos visto pero lleno de expresiones idiomáticas interesantes
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	Frases hechas como: stay on top of somebody; pick on somebody; be mad at somebody; to freak out. Palabras: smother, stink, sucker, weird.
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	1) Las expresiones idiomáticas y 2) el hecho de que toda la familia ayuda en la preparación de los deberes.
Marca el nivel de dificultad del capítulo	5
La mayor dificultad	El juego de palabras o el significado de frases hechas
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Un poco aburrida
Give a short summary:	As usual, there are different plots: Phil and Claire are at home, helping their children to do homework for school: a project for Luke and sweets for Hailey. Gloria takes Cameron out to discover spicy Colombian food, in the weird neighborhood where she lived before she met Jay. Cameron doesn't enjoy the spicy Colombian food but he tries to be positive to impress Gloria. However, during the dinner somebody took the wheels off his car and put it on the bricks. Jay and his "sons" go to the countryside to see the falling stars. Manny is very aggressive to Mitchell and in the end it turns out that it was Jay who recommended him to behave this way, "that's the way brothers behave".

Participante	2
Informe	7
Capítulo	S3 E21 PLANES, TRAINS & CARS
Fecha	15/11/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Sí, era bastante fácil de entender.
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	Frases como: build sb's character, to toss something; to have the time of somebody's life; "to have a crush on somebody"
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	<ol style="list-style-type: none"> 1) Expresiones para pelear o discutir. 2) Hablar sobre la diversidad y diferentes culturas conviviendo en una ciudad grande; 3) diferentes maneras de viajar (helicóptero; coche; avión); 4) las responsabilidades familiares.
Marca el nivel de dificultad del capítulo	4.5
La mayor dificultad	No era muy difícil en general, salvo algunas frases hechas y el vocabulario coloquial
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Relajada
Give a short summary:	<p>Phil's friend convinces him to buy a new convertible car, everyone expects Claire to freak out but she is OK with it. Actually, she borrows the car and instead of doing shopping she drives away to the beach. Unfortunately, she loses the keys and has to call Phil. Her "runaway" becomes aparent.</p> <p>As for the gay family, they take Lilly to the Chinatown to make her feel like at home but they lose her bunny in the metro and spend all the chapter discussing and searching for the bunny.</p> <p>Jay is taking all his family to a meeting with his old friends in a different town. He rented a private helicopter but Gloria doesn't want to fly so they drive and after a day their car breaks down. In the end they have to go by helicopter.</p>

Participante	2
Informe	8
Capítulo	S3 E 23 TABLEAU VIVANT
Fecha	20/11/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Sí, muy divertido.
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	Las frases hechas "to have a lot on my mind", "check out", "to have a crush", "to dump somebody", "to name after somebody" y l

	as palabras: "to fire", "medal-getter"
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	<ol style="list-style-type: none"> 1) Las palabras como "to fire" y "to dump" parecen muy importantes, se usan a menudo, al igual que "check out" o "have a crush". 2) Se puede ver que en los colegios por hacer algo especial se puede conseguir una medalla. 3) También se ve un típico sitio para comer "diner" con una típica camarera.
Marca el nivel de dificultad del capítulo	4.5
La mayor dificultad	Las expresiones y palabras coloquiales, se usan mucho y se dicen rápido
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	motivada
Give a short summary:	<p>There are different lines: 1) Phil has to fire Mitchell because his attitude to work is lazy. However, Mitchell himself doesn't want to collaborate with Phil any more because he does it for free as a favor. But they both don't know how to say it because they are family. Phil becomes nervous and starts blinking all the time unable to say what he has to say. Then Mitchell comes to work and they have a very embarrassing and exaggerated situation there.</p> <p>2) Jay and Gloria go for lunch in a typical American diner where there is a sandwich named after Jay. However, Gloria doesn't like the sandwich and she is jealous because of the old waitress.</p> <p>3) Alex has to organize everything for her project at school and she cannot sleep because she has a crush on her teacher. She wants everything perfect.</p> <p>4) Luke set fire at school but he quickly put it out so he will get a medal for it.</p> <p>5) The rest of the family helps Alex. Cameron and Claire quarrel because Cameron prohibits to tell "no" to Lilly and Claire thinks that you sometimes have to say "no" to children.</p> <p>When all the family meets for the project, which is a representation of a painting, everyone is angry and they fail to show a perfect picture.</p>

Participante	2
Informe	9
Capítulo	S3 E24 BABY ON BOARD
Fecha	27/11/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Sí, ha sido fácil y con mucha acción.
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	<p>Las expresiones de la calle como: you are a geek; buddy, Little dude. Expresión: to have an issue; palabras como: self-esteem, work out, grocery store, flawless, gap year</p>
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el	<ol style="list-style-type: none"> 1) Expresiones de sorpresa o nervios como: she did? She is? We do?, unbelievable, really? O I don't care... 2) Maneras de dirigirse a las personas: dude, buddy, honey, sweetie.

capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	3) Se puede hablar sobre el hecho de que los gays pueden adoptar, 4) sobre los planes que tienen los jóvenes después de la universidad y las posibilidades que tienen, 5) los tópicos de Colombia o hispanos en los EEUU y la cultura de las telenovelas.
Marca el nivel de dificultad del capítulo	4
La mayor dificultad	Palabras coloquiales o palabrotas
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Interesada, animada
Give a short summary:	<p>Cameron and Mitchell are finally having a baby, they are excited but it is on the day when Lilly has to do a dance. They decide to bring her to Jay and Gloria. Once there, they receive a phone call from the family of the surrogate mother and they all speak Spanish so they need Gloria to help with understanding Spanish.</p> <p>Claire is angry that Mitchell told Gloria first about the baby but she is busy preparing Alex for her prom party at school. In this chapter we can see Alex in a dress, without glasses and with a boy, who is unfortunately is a gay, but he doesn't know it yet.</p> <p>The other daughter, Hailey, organizes a dinner for her parents and brother in order to announce that she wants to have a gap year and move in with her boyfriend, Dylan. Phil and Claire freak out and try to persuade her that it is too early. After all, it is not necessary because her brother Luke had some letters from the universities which arrived for Hailey. Therefore, Hailey doesn't have to stay or live with Dylan, she is going to college.</p> <p>In the end, we see Cameron and Mitchell who didn't manage to get a baby because of a family row at the hospital but Gloria goes to the station to buy a pregnancy test and finds out that there gonna be a baby but her baby. She is pregnant</p>

Participante	2
Informe	10
Capítulo	S4 E9 WHEN A TREE FALLS
Fecha	11/12/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Sí, había muchas expresiones y vocabulario coloquial para aprender
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	<p>Palabras: sneakers, sweatshirt, spatula, shoot, fake...</p> <p>también vocabulario expresivo: "Are you kidding me? It's a nightmare! You look like hell! I can't live like this! Really? Seriously?" step out of your comfort zone</p>
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el	<p>1) Varias maneras de exagerar (como las frases de Lilly)</p> <p>2) La manera mas suave de decir palabrotas "shoot"</p> <p>3) Servicios sociales (el ejemplo de Hailey y Cameron en el parque,</p>

capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	4) estricta política de seguridad en los supermercados
Marca el nivel de dificultad del capítulo	5
La mayor dificultad	Frases hechas y expresiones coloquiales, son muchas para aprender.
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Relajada y animada
Give a short summary:	<p>It starts with Hailey going to do the community service and Alex who tries to take an ugly picture of her and upload it in Facebook as a revenge. But Hailey always looks cute and sexy even in the uniform or in the police photos.</p> <p>Mitchell and Cameron discuss about the tree in the park, it has to be cut since there are mice. Cameron wants to save the tree and he goes on it. Mitchell at first doesn't want to help but Cameron and Lilly convince him and he also climbs on the tree. They save the tree when Cameron appears in the costume of a cat. It appears in the newspapers.</p> <p>Claire and Gloria are at the supermarket and Claire puts on a sweatshirt without paying for it. The security guard talks to her and asks her to return all the cards and sign that she will not come to this supermarket any more. Gloria fakes that her waters broke to help her and they get away.</p> <p>Manny goes to the sports party with Jay, Luke and Phil. He doesn't like it because he always represents Mexico and he is from Colombia. At the party, Jay talks with the other parents and he jokes a lot about Phil. Phil tries to joke too about Jay but he cannot so he offers him to box. In the ring he knocks Jay down.</p>

Estudiante 3

Participante	3
Informe	1
Capítulo	S1 E1 PILOT
Fecha	18/09/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Sí porque es divertido, aunque creo que si lo entiendes todo desde el principio, puede ser más divertido. Aun así me ha gustado porque había mucha acción, han pasado muchas cosas.
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	Que es difícil comprender los videos en inglés
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	Escuchar como hablan los nativos y desarrollar la comprensión.
Marca el nivel de dificultad del capítulo	9
La mayor dificultad	Hablan demasiado rápido. No se entiende casi nada.
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Al principio animada y motivada, al final estresada y saturada
Give a short summary:	There are three different families that represent modern American families, there is even a gay family.

Participante	3
Informe	2
Capítulo	S2 E5 UNPLUGGED
Fecha	27/09/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Sí, el contenido era interesante, historias originales.
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	gadgets, insane, bark, sqwuack, duckies, shovel, pickles
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	<ol style="list-style-type: none"> 1) Las palabras que se usan para imitar los sonidos producidos por animales: sqwuak - parrot, bark- dog 2) Vocabulario tecnológico: blackberry, internet, video games
Marca el nivel de dificultad del capítulo	9
La mayor dificultad	Imposible de entender sin usar los subtítulos. Difícil seguir las conversaciones
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Estresada y saturada
Give a short summary:	Gloria had to solve the problem with the neighbor's dog. It was barking all the time so Gloria took it away. Cameron and Mitchell went to interviews in order to find a pre-school for Lilly. We can see different types of pre-schools for babies in the USA. Phil and Gloria cancelled all the gadgets. They offered their children to do homework with enciclopedias and not to use internet because they were always with the gadgets.

Participante	3
Informe	3
Capítulo	S2 E6 HALLOWEEN
Fecha	04/10/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Sí, porque se trataba de una fiesta que se hace cada vez más popular en España – Halloween. El capítulo representa diferentes maneras de celebrarlo en la familia o en el trabajo y lo que la gente piensa sobre Halloween.
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	La importancia de hablar y pronunciar bien cuando hablas un idioma extranjero.
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	expresiones cortas, cómo las de sorpresa o reacción a una situación, por ejemplo “it’s epic”
Marca el nivel de dificultad del capítulo	8
La mayor dificultad	Seguir la conversación
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Animada y concentrada
Give a short summary:	In this chapter the family celebrates Halloween, one of the most important holidays in the USA. Claire prepared a general party for all the family because it is her favourite holiday. During the day they had different problems, for example: Mitchell came to work in the costume of spyderman and he was alone in the costume and everyone, even his boss, saw him. Hailey used inappropriate costumes. Gloria discovered that people don’t understand her because of her Colombian accent. Everyone had some problems and they became angry or disappointed. However, in the end, they collaborated and organized a “haunted house” and everyone was happy because they scared all the children from the neighborhood.

Participante	3
Informe	4
Capítulo	S1 E9 FIZBO
Fecha	09/10/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Sí. Este capítulo ha sido muy dinámico, lleno de acción y humor situacional.
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	Palabras como: sheath, to comb, to pump.
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede	1) La tipología de los payasos, 2) las fiestas en el patio para niños y 3) el vocabulario para hablar sobre cumpleaños.

recomendar para el uso en la clase de L2?	
Marca el nivel de dificultad del capítulo	8
La mayor dificultad	Seguir lo que dicen exactamente
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	animada
Give a short summary:	It was about Luke's birthday party. At the party Luke broke and the chapter explains what happened. It was because his father is afraid of the clowns and his uncle, Cameron, came to the party in the costume of a clown, Fizbo. That is why the chapter is called Fizbo. The chapter shows what happened during the day: activities they were doing and the people who came to the party. It includes all the topics of a birthday celebration for children: balloons, clowns, animals, places for jumping, a wall for climbing. So it can be a good illustration of a cultural tradition of how to celebrate birthdays for children.

Participante	3
Informe	5
Capítulo	S1 E22 AIRPORT
Fecha	16/10/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Si. Alto nivel de dificultad pero bastante entretenido.
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	Frases como: I can't read your mind; cute outfit snippy bless you to snap off to spin soul-mate .
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	Se puede usar para hablar sobre 1) el aeropuerto, 2) los vuelos, 3) pasajeros y miedos comunes: 4) olvidar algo en casa, 5) volar, 6) viajar, 7) beber antes de volar, 8) control de seguridad etc.
Marca el nivel de dificultad del capítulo	8
La mayor dificultad	Seguir las conversaciones, especialmente Jay, Manny y Phil
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Bastante saturada, me cuesta seguir las conversaciones
Give a short summary:	Jay had a surprise from Gloria for his birthday: a trip for all the family to Hawaii. In retrospective you can see that Hailey's boyfriend, Dylan, stayed in the house when everyone left. So he is closed. He hid in the house at first but later

	escaped, starting the alarm. Mitchell forgot his passport because of Cameron and he had to drive quickly to pick it up. Manny and Gloria had a problem with the police but Jay helped them. Claire and Cameron stayed in the airport, they talked together because both of them were angry of their partners. Claire is also very scared to fly.
--	--

Participante	3
Informe	6
Capítulo	S1 E18 STARRY NIGHT
Fecha	06/11/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Sí. Divertido e informativo, fácil de entender .
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	Palabras: cupcake; falling stars; fancy, smother, freak out. La pronunciación exagerada: "I lo-o-ove something", "de-li-cious", "awe-some"
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	1) La manera de pronunciar , 2) vocabulario diferente. 3) Este artículo es fácil de entender ya que los protagonistas hablan más despacio. 4) Las relaciones entre familiares : como se expresan los sentimientos y afecto; 5) los tópicos sobre los barrios marginales; 6) la parte creativa en la educación (el proyecto de Luke)
Marca el nivel de dificultad del capítulo	7,5
La mayor dificultad	No entender todo y los phrasal verbs
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Motivada y muy concentrada para entender aún más
Give a short summary:	Luke had to prepare a project for his school about a Starry Night, a picture of Van Gogh. Claire asked Phil to help him because she is busy with Hailey. Hailey had to prepare the cupcakes for school. It is also a real starry night so Jay, Manny and Mitchell went to observe the stars because they always go to see the falling stars outside the city. During the trip they had a fight. Since they are partners away, Cameron and Gloria decided to go out together. They went to the Colombian restaurant where Gloria ordered spicy food. Cameron hated the food but he didn't want to show it, not to offend Gloria.

Participante	3
Informe	7
Capítulo	S3 E21 PLANES, TRAINS & CARS
Fecha	15/11/2012
preguntas	respuestas

Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Sí. Fenómenos interesantes (pronunciación) para el aprendizaje.
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	Distintas maneras de pronunciar "s" , como en "last year". Frases cortas como: "What just happened?", "How did you miss it?", "Got it!"
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	<ol style="list-style-type: none"> 1) Es interesante para apreciar las diferencias dialectales, los acentos que existen en los EEUU, la diversidad. 2) También enseña los esfuerzos que hacen los padres para sus familias, los papeles que se asumen y se interpretan por cada uno de los padres.
Marca el nivel de dificultad del capítulo	7,5
La mayor dificultad	la parte con el amigo de Phil, afroamericano, incomprendible
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Animada
Give a short summary:	Phil bought a sport car which is not good for his big family but he likes it. It is a convertible car only for two people. On the next day he couldn't use it because nothing fit into it so he took Claire's big car and had to take all his children to school. Claire had to buy food but she drove to the beach and spent all the day sunbathing, jumping and running on the sand. Unfortunately, she lost the car keys and had to call Phil and tell him what happened. Jay took Gloria and Manny on holiday to some other town and they had to travel by helicopter. Gloria protested but eventually they went by helicopter. Mitchell and Cameron lost Lilly's rabbit and had to find it. They found it in the hands of a homeless person so they didn't pick it up.

Participante	3
Informe	8
Capítulo	S3 E 23 TABLEAU VIVANT
Fecha	20/11/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Sí. Fácil.
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	Vocabulario: loud (speak loud), to blink, palabras: sweetie, sweetheart, honey, nap, medal-getter. outfit, crush. Frases: check out! What's your problem?
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso	<ol style="list-style-type: none"> 1) El vocabulario ya que hablan despacio y se entiende bien. 2) Otra vez los proyectos que se hacen en la escuela, las maneras de educar a los niños, 3) el perfeccionismo de algunas personas y el hecho de mezclar familia y los negocios sea proyecto escolar o trabajo de abogado.

en la clase de L2?	4) Está bien porque los protagonistas utilizan frases cortas y se entiende casi todo.
Marca el nivel de dificultad del capítulo	6
La mayor dificultad	Algunos diálogos largos pero en general no era muy complicado. Quizás, la pronunciación.
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Animada y motivada
Give a short summary:	This chapter had a lot of action and misunderstandings. Nobody could sleep for different reasons: Phil had to fire Mitchell, Alex wanted to make a perfect project for school and Luke was nervous because he was going to receive a medal. In the morning Phil went to see Mitchell but he started blinking and couldn't explain why he came. Later, Mitchell came to his company to tell him he didn't want to work any more because he had other things to do. Phil said that he wanted to fire him too at the last momento, when Mitchell was in the lift. Mitchell stack in the lift and had to listen to all the remarks from other collegues which were not nice. Luke really doesn't deserve the medal because he caused the fire and Manny saw him. But he didn't say anything and Luke got the medal. Gloria went to the restaurant where everybody knows Jay but she didn't like it because she thinks that the waitress is in love with him. At home Jay told her he didn't like that Gloria was too loud and she became more angry. As a result, the representation of the painting became a disaster because everyone was nervous, angry and discussing.

Participante	3
Informe	9
Capítulo	S3 E24 BABY ON BOARD
Fecha	27/11/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Sí, ha sido bastante fácil de entender y entretenido al mismo tiempo, he entendido algunas bromas (!!!) .
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	Las palabras: dizzy, dude, gap year, promp, hold on, slow down, grocery store (y la pronunciación), I don't care (y la pronunciación), work out, sweety, honey. Como se puede reaccionar a unas noticias: it is? She did? We do?
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	1) Sobre la vida escolar: promps, gap year, performance. 2) La relación entre los padres y los hijos (Hailey y sus padres; Lilly y Jay), 3) adopción
Marca el nivel de dificultad del capítulo	7

La mayor dificultad	Phrasal verbs y expresiones coloquiales
¿Cómo ha sentido durante la actividad? (estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	Relajada, animada
Give a short summary:	In this chapter Mitchell and Cameron received a call from the adopting agency about a baby to pick him up from the hospital in Mexico. Gloria came with them to help and translate because everyone speaks Spanish there. Everyone looked like from a telenovel in this hospital and fought with each other. When the grandmother of the family appeared it became clear that Cameron and Mitchell were not having the baby. Claire and Phil helped Alex to prepare for her prompt party, they bought a dress, Phil taught her how to dance and she took her glasses off. At the same time they decided to talk with Hailey about her future and she said that she would have a gap year instead of the university and that she would live with her boyfriend. Phil and Claire are shocked and unite against Hailey, they explain her how difficult to be an independent woman and live with a boyfriend. But then Luke came with the letters from the university so Hailey is accepted to the university. The chapter finished with Gloria who says that she is pregnant.

Participante	3
Informe	10
Capítulo	S4 E9 WHEN A TREE FALLS
Fecha	11/12/2012
preguntas	respuestas
Le ha gustado el capítulo? ¿Por qué?	Si, algunos protagonistas se entendían muy bien
¿Qué ha aprendido al ver este capítulo?	Frases como: "It's a nightmare, I can't live like this! Tell me about it! Are you kidding me? You look like hell!" la pronunciación de las palabras: Really? Seriously? I'm in! Palabras: garbage, sneakers, easy-peasy, doer, community service Waters broke
¿Cómo y qué material lingüístico y sociocultural representado en el capítulo se puede recomendar para el uso en la clase de L2?	1) Frases que se dicen para exagerar o expresar irritación, 2) conversación con los representantes de la seguridad en el supermercado
Marca el nivel de dificultad del capítulo	7
La mayor dificultad	Phil y Manny son muy difíciles de entender. Los demás hablaban más despacio, incluso Mitchell.
¿Cómo ha sentido durante la actividad?	animada

(estresado, saturado, relajado, animado, motivado, otro)	
Give a short summary:	<p>In this chapter Hailey went to do a community service and Alex went secretly after her. She took a picture of Hailey, collecting garbage but her mobile phone fell into the hole and she couldn't catch it. When she picked it up it was too late because she was dirty and Hailey took a picture of her for Facebook. Claire and Gloria went to the grocery store because Jay asked Claire to look after Gloria. They bought so many things that Claire forgot to pay for the jacket she is wearing. They had to follow the security man for the investigation and Gloria pretended that her waters broke.</p> <p>It was not true but the security man accompanied them to the car and they could drive away. Mitchell and Cameron saved a tree in the park. Cameron had to climb on the tree because they can't cut a tree if there is a person. He wore a costume of a cat and it looked ridiculous but they did it.</p> <p>Talking about Phil and Jay, they went to the boy's party with their sons and had a quarrel because Jay started joking about Phil and Phil became angry.</p>

ANEXOS 3. TRANSCRIPCION DE LAS SESIONES EN LA CLASE

Fecha	18/09/2012
Charla	1
Capítulo	S2 E 5 PILOT

Ne enu nc.			Temas, comentarios
1	T	hello everyone today we are starting a series of discussions or, better say, talks about the tv series "modern family". i hope, you all watched the first episode as well as completed the assignment i'd given you.	
2	S2	Yes	
3	S1	Yes	
4	T	well done. we are going to try and hold this discussion weekly, as soon as it's possible to after you watch the chapter. the chapter i gave you last week is called "pilot"... meaning that this is the first chapter... so let us start talking and i am interested to know how it was... how you felt... and everything you are willing to comment on...	
5	S2	Yes	EMO1 tensión
6	S3	hm..	
7	T	so... who wants to start? how was it?	
8	S2	Good	
9	T	good?	
10	S2	yes it was ok	
11	T	ok ...	
12	S1	it was interesting, maybe a bit difficult and...	PERC1_s1 interesting, difficult
13	S3	very difficult!	PERC2_S3 very difficult
14	T	very difficult... ok... why?	
15	S3	ehm... they speak very fast... very quickly... it is difficult to understand... and how they say it...	PERC3 PROBL1 S3 fast rythm TC
16	T	so, basically, fast speaking? the pace?	
17	S3	Yes	
18	S1	yeah and also they say a lot of things↓: and jokes: for example i see they joke but i don't understand....	PERC4 PROBL2 S1 no entender broma TC
19	T	...what do you mean↑ how do you know↑ there is a joke↓	
20	S1	because: ehm: i don't know↓: it seems like a joke↓: ehm you feel it: but i don't understand↓	PERC5 PROBL3 LING1 S1 siente hay una broma pero no se entiende TC
21	S3	no↓	
22	T	lsee↓: well: was someone in particular difficult to understand↑	
23	S2	yes	
24	S1	yes	
25	S3	yes	
26	T	ahm what↑	
27	S1	Phil↓	PERC6 PROBL4

			S1 Phil – difícil de entender TC
28	T	oh Phil↓: i see: yes he is the one who jokes a lot too...	
29	S1	...yes too	
30	T	but okay↓ something you must have understood↑ let's talk about the chapter↓: what you understood from the chapter: what is it about↓	
31	S3	not a lot ↓:::	TC
32	S2	it's about: ehm different families↓	TC
33	T	aha	
34	S2	they are all different but they are connected↓ like they have a real: e-e family connection	PERC7 S2 comprensión básica
35	T	good↓ good↓ how many families are there↑	
36	S1	two↓	TC
37	S2	three: there are three with the gay family↓	IN
38	S1	ah yes↓	
39	T	that's right↓ three↓ there is a gay family↑...	
40	S2	...a normal family↑ and: and: a family↑ a mixed family with the colombian lady↓	IN
41	S1	Gloria↓	
42	T	yes that's right↓ what about you s3↑	
43	S3	they they all have different ages↑: like she is young and beautiful and her husband:...	PERC8 S3 comprensión básica TC
44	T	...Jay...	
45	S3	...yes and Jay is old↓	
46	S1	and not beautiful↓ ((giggling))	EMO2 positive
47	S3	no ((giggling))	
48	T	very good↓ did you understand who is who: their family relation↓	
49	S2	yes↓ Jay is the father and↑ the man: the gay man: with the beard red hair↑...	PERC9 S2 comprensión básica TC
50	T	...Mitchell↑	
51	S2	yes↓ Mitchell is his son↓	
52	S1	and the woman from the other family is his daughter↓...	PERC10 S1 comprensión básica IN
53	T	...Claire...	
54	S1	Yes Claire	
55	T	good↓ so Mitchell and Claire are Jay's children↑...	
56	S2	...yes and they have their own families	PERC11 S2 comprensión básica
57	T	fantastic↓ and they have their families↑ how many children do Claire and Phil have↓	
58	S2	three	
59	T	yes↓ three↓let's describe them↑ shall we↑ s1↑	
60	S1	they have two daughters and a boy↓ the first girl is a teenager and she already has boyfriends and everything↓ ehm and the: the other two are small↓ they fight↓	PERC12 S1 comprensión básica TC
61	S2	all of them fight↓	ADD1 S2 IN
62	S3	like a normal family ((giggling))	ADD2 S3 IN
63	T	okay↓ it's important that for the further watching you put down their	

		names and refer to them↓: to all the characters by their names↓ so it will be easier↓ okay↑	
64	S1	yes↓	
65	S2	okay	
66	S3	but it is very difficult↓	PERC13 PROBL5 difícil entender S3
67	T	what exactly↑	
68	S3	understand them↓	
69	T	you have to try↓ you can use subtitles but don't overuse them↓ try to see it several times instead↓ : slowly↓	
70	S3	I tried: but I don't understand without subtitles↓ ((sigh))	PERC14 PROBL6 ESTR1 no se entiende sin subtítulos EMO3 negative
71	T	Well S3↓ we just started↓ let's see: what can you tell us about Gloria↑ and Jay family↓	
72	S3	they have one: it's Gloria's son↓	PERC15 S3 comprensión básica TC
73	T	Go-o-od:	
74	S3	he is very special↓	
75	S2	yeah↓	AGREE1 S2 IN
76	T	Aha how special↑ what is special about him↓	
77	S3	he is: very: very: strange↓	PERC16 S3 comprensión básica TC
78	S2	romantic...	ADD3 S2 IN
79	T	very good↓ romantic↓ isn't he↑	
80	S3	yes↓	
81	S1	Yes↓	
82	S3	and he likes girls↓	ADD4 S3 IN
83	T	yes he does↓	
84	S1	a bit serious too:	ADD5 S1 IN
85	T	excellent↓ you see↑ something you did understand↓ :: and the gay family↓	
86	S2	the gay family just adopted a baby↓ from Vietnam↑: a girl↓	PERC17 S2 comprensión básica TC
87	T	very good↓ what about the Mitchell's partner↑	
88	S2	he is ehm special↓ he is also very romantic↓	PERC18 S2 comprensión básica TC
89	T	yes↓ even more dramatic I would say↑ don't you think↑	
90	S2	yes↓ yes very dramatic↓: he organized this family party ↑ for the baby↑ new baby↓ and he does it like in <i>King Lion</i>	PERC19 S2 comprensión básica TC
91	T	aha↓ he puts on the music and lights↑	
92	S2	yes↓ the music from the <i>King Lion</i> ↓	
93	T	does the family accept the baby↑	

94	S1	yes	
95	S2	yes	
96	S3	yes	
97	T	good↓ what else attracted your attention↑	
98	S2	Gloria↓ she is Spanish...	PERC20 S2 comprensión básica IN
99	S1	... no↓ from Colombia↓	ADD6 S1 IN
100	S2	Ah yes↓ she is Colombian but she speaks Spanish so it is interesting↓: she speaks with a lot of accent↓	ADD7 S2 IN LING2 acento de Gloria
101	T	aha↓ with a very pronounced accent↓ doesn't she↑	
102	S2	very heavy...	AGREE2 S2 IN
103	S1	...yes	AGREE3 S1
104	S3	yes	AGREE4 S3
105	S2	and she is very pretty...	ADD8 S2 IN
106	T	...that's right↓ she is gorgeous↓	
107	S1	but her accent is very funny↑	ADD9 S1 IN
108	S3	yes↓ do we speak like this↑	ADD10 S3 IN
109	T	((laughing)) no↓ not quite the same but yes of course↓ you also have some accent↓ hers is very strong ehm	
110	S3	I'm sure we are like her↓ at least me↓	CR1 LING3 mucho accento
111	T	no↓ it's ok↓ what else↑ what else do you remember↓ what happened in the Claire and Phil family↑ the Danphy family↓	
112	S2	a boyfriend of one of their daughters↑ the bigger↓ the teenager↓ came for the first time...	PERC21 S2 comprensión básica TC
113	T	...aha...	
114	S2	...so they all are nervous...	
115	S1	and embarrassing↓	ADD11 S1 IN
116	T	...yeah they embarrass her↓ don't they↑	
117	S2	the husband↑	PERC22 S2 comprensión básica IN
118	T	Phil	
119	S2	Yeah Phil shot him↓	
120	S1	yeah↓	AGREE5 S1
121	T	So you did understand something after all:	
122	S2	yes↓ but only general things↓	CR2 S2 entienden cosas en general
123	S1	and not the jokes↓	PERC22 S1 no se entienden bromas
124	S3	it is very difficult↓	PERC23 PROBL7 S3 difícil
125	T	ok↓ I also asked you to put down some words↑ vocabulary↑ set phrases↑ interesting expressions: did you do that↓	
126	S1	yes↓	
127	S3	Yes: but: very ehm not a lot↓	
128	T	it doesn't matter we have to begin with something↓ what do you have↑	
129	S2	not a lot↓ I put down↑ yell↑ shoot↑ hurt feelings and brave↓	LING4 S2 yell,

			shoot, hurt feelings and brave
130	T	is that all↑	
131	S2	yes↓ I don't know what to put: how to choose the words↓	PROBL8 no se entiende la tarea
132	S1	me too↓	
133	T	Well you have to watch with an attitude to learn the more you can ↑ very attentive and see what special words or unknown words attracted your attention or you might use in the future↓ it is like reading↑ maybe some words were pronounced differently or something like that↓	
134	S1	okay↓	
135	S3	but I don't understand: I don't understand anything↓ very few↓ I just hear some words and: guess↓	PROBL9 S3 no entiende nada
136	T	that's enough↓ go on doing it this way↓ be more attentive↑ and remember that you can watch as many times as you wish↓	
137	S2	okay	
138	S1	okay	
139	T	Okay S3↑	
140	S3	okay↓: but I don't know:	PROBL10 EMO4 S3 no está segura, convencida
141	T	Well we'll see↓ just watch the next episode and try to be as attentive as you can↓ search for some interesting phenomena↑ be open for the input↑ then write the report↓ you have to make it full↓ with some examples it might also help our conversations later↓ okay↑	
142	S1	yes↓	
143	S2	okay	
144	S3	okay	

Fecha	27/09/2012
Charla	2
Capítulo	S2 E5 UNPLUGGED

Nº enu nc.			Temas, comentarios
1	T	now: let's switch to talking about the last episode of Modern Family you had to watch for today: it was from the second season so you might have noticed that kids grew up a bit::	
2	S2	yes the adopted baby: Lilly is bigger	
3	S3	yes↓	
4	S1	Yes much bigger now	
5	T	very good!	
6	S2	but the rest are the same: more or less:	
7	T	ok: so-o: how was your experience this time↓ 'm afraid to ask: slightly better↑	
8	S2	Ehm yeah	
9	T	yeah↑: no↑ S3↓ why↑	
10	S3	I don't know: I don't understand noth- anything:	PERC1 PROBL1 S3 no entiende
11	S1	me too↓: I think we: we: don't understand: miss all the jokes and: other funny expressions↓: there are many things↓ you can see it	PERC2 PROBL2 LING1 S1 no

		from the: from the faces of:	entienden todo, pierden todas las chistes
12	S3	...or context	ADD1 PERC3 ESTR1 S3 usan contexto
13	S1	yes: you can see it from the context↓	AGREE1 S1 IN
14	T	don't you worry too much about understanding each and every word↓: it is not that necessary after all: you should just try to understand as much as you can and be very attentive so you'll do your best and: and that's what we are looking for:: okay↑	
15	S2	okay...	
16	T	...general meaning↓ focus on it↓: so: who can tell me what the chapter was about↓	
17	S2	about the gadgets and other technology in our life	PERC4 S2 CG TC
18	T	okay↓ gadgets↓ that's right very good↓: so using too many gadgets	
19	S2	yes: using the gadgets all the time like when you go to some place and everyone is looking at their mobiles: you know↑ they don't talk or: have dinner: they just go to Facebook or Messenger:	OP1 S2 gadgets
20	S1	or news or emails	ADD2 S1 IN
21	S2	yes yes: addicted teenagers	OP2 S2
22	S1	not only teenagers, some men too↓	ADD3 S1 IN
23	T	ah↓ do you mean to say that men are more prone to use their gadgets than women↓	
24	S1	yes↓ because they are like their: toys↓	OP3 S1 TC
25	T	Okay so what Dunphy's did to avoid this problem↑	
26	S2	they: they forbid to use: any gadgets↓ no ipad↑ no mobiles↑ no laptops↓...	PERC5 S2 CG TC
27	S1	...and they made it as a game↓ as a competition so there is a prize	ADD4 S1 IN
28	T	an award for the winner↓	
29	S2	aha↓: and their daughter↑ : Hailey she asked for a car↓ Claire didn't want to accept but her husband said yes...	PERC6 S2 CG IN
30	S1	...yes↓ because he didn't think she will win	ADD5 S1 IN
31	T	right↓: and did she↑	
32	S1	yes↓	
33	S2	yes↓	
34	T	did you understand how she won: s3↑	
35	S3	ehm:: something with the soap↑ she made a mobile of soap↑	PERC7 S3 CG TC first remark since the beginning of the conversation
36	T	very good↓ yes: she actually carved a mobile from a bar of soap and painted it black with a marker↓	
37	S3	crazy↓	
38	S2	yeah	
39	T	very good↓ you see↑ you understood something↓	
40	S3	no: I saw it and I guessed	ESTR1 adivinar
41	T	okay okay: if you say so↓: so what else happened↓ gay family↑	
42	S2	they are looking for for: a: I know the word: nursery↑ for their daughter	PERC8 S2 CG TC LING2 Recuerda el concepto, usa otra palabra más conocida
43	T	nursery is okay↓ but another word was used in the chapter: do you remember which↑	

44	S1	pre-school↑	LING2 S1
45	T	yes↓ yes↓ pre-school↓ excellent↓ you got it↓	
46	S1	subtitles ((giggling))	ESTR2 subtítulos
47	T	I see↓ subtitles↓:	
48	S3	yeah	
49	T	ok: and what happened↑	
50	S1	it is not very clear↓: they tried different schools and the last one was more: more: pija↑	PERC9 S1 CG TC LING3 Se acuerda el concepto, no la palabra
51	S2	porsh	ADD6 S2 IN
52	S1	yes porsh: and I think they couldn't: they failed↓ because Cameron started to speak: ehm: strange	SOCUL1 habla raro
53	T	how strange↑ what did he pretend↑ who did he imitate↓ did you get it↓	
54	S1	no	Solapamiento
55	S2	no	
56	S3	no	
57	T	since they knew that the more diversity the better he pretended he was a native American Indian: you know they have a lot of help and protection from the government as a minority: or at least it should be so...	SOCUL2 T EXPL
58	S2	...ah↓	
59	S3	okay	
60	S1	like priviliges↑	
61	T	yes↓	
62	S2	but they didn't get the school↓	
63	T	no↓ of course no↓: after such an interview↓ okidoki what about Gloria and Jay↑	
64	S1	ah↓ this one was better↓	PERC10 S1 CG TC
65	T	better↑	
66	S1	clear: easy	PROBL2 easier
67	S3	and funny	EMO1 funny
68	T	ah↓ funny↑	
69	S1	yes↓	
70	T	good↓ so: what happened↓	
71	S2	the:: Gloria: she complains that the dog next door is barking too loud and nobody in the house can sleep: so she goes to : to see the neighbor and tells him about the dog:	PERC11 S2 CG TC LING4 bark
72	T	aha↓	
73	S2	then: he didn't do anything: so: the dog disappeared↓	
74	T	Aha and what happened with the dog↓	
75	S2	at first we don't know...	
76	S1	...but they think it is gloria...	ADD7 S1 IN
77	S2	Yes that she killed it↓	
78	T	aha yeah	
79	S2	because she is Colombian: and she is: she is not afraid of killing↓	
80	T	very good↓ and did she↑	
81	S3	no↓	
82	S1	no↓	
83	S2	she took it to somebody↓: to her brother or to her brother-in-law	PERC12 ESTR3 S2 deduce, adivina
84	T	well: actually to her hairdresser's brother	
85	S2	ah↓ okay	

86	T	very good↓ so tell me↑: did you put down any phrases or vocabulary this time↑	
87	S1	yes↓	
88	S2	aha	
89	T	fantastic↓ let's see then↓	
90	S1	ehm: I put <i>gadgets</i> but we already said it: and then <i>straggle</i> : <i>squawking</i> : <i>barking</i> :	LING5 gadgets straggle, squawking, barking
91	T	good good good↓: does everyone understand↑ yes↑ so everyone heard these words↓	
92	S2	yes↓	
93	T	S3↑	Adressing S3 directly to involve
94	S3	yes↓ more or less: I also have it: from the subtitles: I have a very long list: with all the words I don't know: they are a lot:	ESTR4 S3 subtítulos Lista larga de vocabulario
95	T	I see: subtitles are okay but don't overuse them: I don't want you to copy a-a-all the words↓	
96	S3	okay: but what words↑	ESTR5 PROBL3 S3 No queda claro lo que tienen que apuntar
97	T	the words you hear and think they are important or useful↓	
98	S3	uhm: okay	
99	T	what else↑ what else↑	
100	S2	the neighbor always says <i>hell</i> like <i>who the hell are you↑ where the hell is the dog↑</i>	LING6 hell, who, the hell, are you? Where, the hell, is the dog?
101	T	oh: that's rude↓	
102	S2	yes↓ no↑	
103	T	yeah↓	
104	S1	what does it mean↑	
105	T	ehm: actually nothing: it's just an extra stress emphasis: where the hell are you↑ you see↑	LING7 EXPL2 "hell"
106	S1	yes↓	
107	T	other words↑ S3↑	Adressing S3 directly
108	S3	ehm: shovel↑ Gloria used a shovel to: to kill a rat	LING8 S3 shovel
109	T	that's right↓ a shovel↓	
110	S2	Gloria also says that <i>barking is screwing Manny's brain for school</i> : what does <i>screw</i> mean here↑ something not good: right↑	LING9 S2 "screw" ASK T
111	T	it does wrong↓: it is a colloquial word↓ highly colloquial one↓: it is frequently used though to screw something is to spoil: destroy: do wrong: mistake	LING10 EXPL3 "screw"
112	S2	like <i>screw an exam</i>	
113	T	yes↓ absolutely↓ that would be a good example: very good example↓ or you can screw a cake: or screw the dinner meaning that you cooked it badly	
114	S2	okay	
115	T	guys↓ not bad at all↓: so this is the way I want you to do it: okay↑ so: you put down the words and phrases that seemed to be interesting or curious so we can discuss them here together and: and any questions you have you can ask and we'll talk all together in this way everyone will learn more: okay↑	
116	S2	okay	
117	S1	yes	

118	S3	okay	
119	T	lovely↓ so if you have any further questions or doubts: please let me know↓ if not: please watch the Halloween episode for the next day↓	

Fecha	04/10/2012
Charla	3
Capítulo	S2 E6 HALLOWEEN

Nº enu nc.			Temas, comentarios
1	T	so: since next week there is going to be halloween: i asked you to watch the episode which deals with the celebration of this holiday:: did you see it↓	
2	S3	yes↓	
3	S1	yes	
4	S2	yeah	
5	T	lovely: so today we are going to discuss it: S2: could you give us a very brief outline↓	
6	S2	yes: this chapter is about: about halloween like you said we don't celebrate halloween here normally but last years last years it became popular here too! but it's not typical	PERC1 S2 CG TC
7	S1	no	ADD1 S1 IN
8	T	but you know that in the US it is very popular as it is widely celebrated	EXPL1 SOCUL1
9	S2	yes very popular so this chapter is about how they celebrate in America! the party! and the the:: <i>disfraces!</i>	PECR2 SOCUL2 S2 IN
10	T	anybody remembers a word for <i>disfraz</i>	
11	S3	costumes↓ noi	PERC3 LING1 S3 costumes
12	T	right you are↓ costumes or you can also say <i>fancy dress</i>	
13	S3	but they said <i>costume</i> in the: serie	
14	T	that's right↓ I'm glad you remember what else is typical for the halloween celebration↑	
15	S2	the costumes and the sweets kids ask for sweets they go from house to house and ask for sweets↓	PERC4 SOCUL3 S2 TC
16	T	aha aha	
17	S2	<i>trick or treat</i> ↑	LING2 S2 "trick or treat"
18	T	exactly↓ trick or treat is what they say do you understand its meaning↑	
19	S2	yeah..	
20	S1	yes	
21	S3	ehm yes	
22	S2	when they ask you for sweets if you don't have sweets they will do! will do something bad to you	PERC5 SOCUL4 S2 TC
23	T	or rather unpleasant o tricky↓	

24	S3	Ah yes yes	
25		Ok very good↓ so what happened in the chapter s1↑	
26	S1	e-e they organize a party Claire organizes a party and and she is very very nervous she is preparingi decorating the house of house of ghosts ↓	PERC6 S1 CG S1
27	T	yeahi	
28	S1	like a theatrei	
29	T	ok	
30	S1	and everyone has a part a fra-ankensteini a carzy doctori a: a witch	
31	T	that's right↓ do you remember what part Mitchell getsi	
32	S1	ehm: at work or at home↓	
33	T	at home↓	
34	S1	ah! a: a: how d...	No se acuerda la palabra usada
35	S3	scarecrow↑	LING3 S3 scarecrow
36	T	excellent↓ scarecrowi do you know what crow means↓ it's a black bird you know this medium size very commonplace black birdi it goes cro-ow cro-ow you know↑	
37	S2	((risas)) ah yeah↓	
38	S3	yes	
39	S1	yeah	
40	T	very good S3↓	
41	S3	no subtitlesi againi	ESTR1 S3 subtítulos
42	T	well you go on and we'll see::so what was the funniest part for you S1↑	
43	S1	well:: the: Mitchelli when he came to work as a spiderman ((todos risas))	PERC7 S1 CG TC AV1 situacional
44	S2	yeah so funny↓	
45	T	Yeah i that was funny indeedi really embarrassing too for Mitchell	
46	S1	uff↓: I would die...	
47	T	ha-ha you would have died if you were himi	
48	S1	yes↓ if I were him I would have died of embarrassment:	
49	T	what about you S2↑ what made you laughi anythingi	
50	S2	a-ah for me i I think it was about the scare cat ((risas))	PERC8 S2 AV2 situacional
51	T	Haileyi	
52	S2	yesi Hailey and her costumes ...	
53	T	...aha...	
54	S2	...she always wants to look beautiful i and sexy even for halloween	
55	T	she wants to look hot	
56	S2	yes↓ and her motheri her: she wants to be everythingi perfectê	PERC9 S2 AV3 situacional, CG IN
57	T	her obsession with the party organization...	
58	S2	...yesi organization of everything	
59	T	good good what about you S3↑	
60	S3	for me i l: emm:	
61	T	...uhu	
62	S3	Gloriaê how she changed the accent and how important to: speak correctlyê	PERC10 LING4 S3 accent

63	T	ah! did you understand the jokes↑	
64	S3	so so : her pronunciationì	
65	T	aha↓ what about it↑	
66	S3	it's importantê but I didn't understand it from the beginning: and I had to see several timesî to understand the jokesî	ESTR2 S3 ver varias veces para comprender las bromas
67	S2	me too↓	ADD2 S2 IN
68	T	to understand the word play ì	
69	S1	yes ê because for meì I didn't understand about Jesuses...	PERC11 LING5 S1 bromas
70	T	so you watched a couple of times this partì or you used the subtitles straight awayî	
71	S1	eh no first I watched and then when I didn't understand I put the subtitlesî but I had to see it several times↓	ESTR3 S1 ver varias veces
72	T	to get the joke↑	
73	S1	yes↓	
74	S2	yeah me too...	ADD3 S2 IN
75	T	...good good:: keep on:: andì what happened with the neighborì did you understand what happened with the neighborì	
76	S2	ehm::	
77	S1	noê	
78	T	no↑	
79	S3	no	
80	S2	the wi-ifeì	PERC12 S2 Details TC
81	T	yeah↓	
82	S2	his wifeì something happened with his wifeî	
83	T	ri-ightì	
84	S2	she left himì	
85	T	yesê his wife left him and he told Phil: was Phil surprised↑	
86	S2	yesê	
87	S1	yeah	
88	T	what about Claireì was she surprisedî	
89	S2	em	
90	T	let's see this part againì	PERC13 PROBL1 no han entendido una parte de historia
91		W A T C H I N G	
92	T	soì was Claire surprisedì	
93	S1	noê	
94	S2	noê	
95	T	okay so what phrases or words did you find interesting or curious ì S3ì	
96	S3	! : !:	
97	T	...uhu	
98	S3	Ehm: in the Mitchell storyì his : colleagues say it's epic	PERC14 LING6 S3 "it's epic!"
99	T	okay yes they doê it's epic nice oneê when can you use itì	

100	S3	it's cool...	
101	T	yeah! it's a combination of <i>cool</i> and <i>important</i> ...	EXPL2 LING7
102	S3	...yes yes	
103	T	other expressions or words!	
104	S1	in the part with Gloria! the things she says badly! there was <i>dog eat dog world</i> :	PERC15 LING8 S1 "dog eat dog"
105	T	...aha...	
106	S1	...I think it means that it is a cruel world↓	
107	T	yes ê preciselyê it is a cruel! a competitive world!	EXPL3 LING9
108	S1	never heard it↓	
109	T	yes you can use it it's quite a common American expressionê	
110	S1	Okay: <i>dog eat dog world</i> ↓	
111	S2	there was also <i>check it</i> ↓	PERC16 LING10 S1 check it
112	T	yes!	
113	S2	Hailey says it about her costume like <i>look at meê</i>	"like" S2
114	T	yes! we say <i>check it</i> or maybe <i>check this out</i>	
115	S2	aha like in the songs...	PERC17 SOCUL5 S2 como en las canciones
116	T	yes exactly! it is used a lot in some songs:: did you get any other phrases from Gloria↑	
117	S2	em	
118	S1	no	
119	S3	no	
120	T	like <i> blessings in disguise</i> ! or something else!:: noi but you said it was funny: S1↑	PERC18 PROBL2 no han entendido las expresiones, pero lo encontraron divertido
121	S1	yes but you see it is funny! because of her accent and all this	PERC19 SOCUL6 S1 divertido por el acento
122	T	okay! so for the next session I want you to put down the phrases she used with their meaning okay!	
123	S2	okay	
124	S3	okay	
125	S1	vale↓ okay	
126	T	when we mentioned Phil and neighbor's story! there was a moment when they say that it happened <i>out of the blue</i> ! what does it mean!	
127	S2	suddenly!	PERC20 LING11 S2 out of the blue
128	S3	uh!	
129	T	yes suddenlyê without any prior indication or a hint:: okayêso remember to put down gloria's expressions for the next session and let's finish here!okay!	EXPL4 LING12
130	S3	yes	
131	S2	okay	
132	S1	okay	

Fecha	09/10/2012
Charla	4
Capítulo	S1 E9 FIZBO

Nº enunc.			Temas, comentarios
1	T	today we are talking about the episode called fizbo ↗ and I hope everyone has been able to watch it at home have you↗	
2	S2	yeah	
3	S1	...aha	
4	S3	yes	
5	T	as it already became usual let's talk about the chapter ↘ what it's abo-out ↗ what was interesting ↗ from the linguistic point of view in it what was curious or funny ↗ did you understand everything↗	
6	S2	ahm...	no seguras, convencidas
7	S1	well	
8	T	ahm ↗ we-ell↗	
9	S3	so so	
10	T	so so↘ ok let's see... why is it called Fizbo in the first place	
11	S2	because eh: what's his name...	PERC1 S2 CG TC
12	T	Cameron↘ Cam	
13	S2	yes because Cam is Fizbo ...	
14	T	...aha↘	
15	S2	...Fizbo is a: a clown	
16	S1	yes↘	ADD1 S1
17	T	that's right ↘ he turns out to be a clown↘ by the way ↗ do you like clowns ↗	
18	S1	no no: not really...	
19	S3	no↘ I don't like clowns ↘	
20	T	wow↘ big question is why ↗	
21	S2	well it depends:	
22	T	on ↗: on what	
23	S2	on a clown ↘	
24	T	I see-e ↘ did you like Fizbo then ↘	
25	S1	no↘ this type no↘ it's too: it's like funny but it is not...	
26	S2	no-o but Cameron yes ↘	
27	S1	well Cameron yes but not this kind of clown ↘ and yes I like Fizbo...	
28	T	what do you mean↗ that you like Fizbo but not the rest of similar clowns↘	
29	S1	yes ↘	
30	S2	because Fizbo is Cameron and we like him....	simpatía al personaje
31	T	oh do you ↗	
32	S2	yes ↘ he is very funny...	
33	S3	...yes very funny↘	
34	T	so-o ↗ why do you think this episode can be interesting from the	

		language learning point of view ((gigling))	
35	S1	it was easy:	PERC2 PROBL1 S1 fácil
36	T	easy ↗ what do you mean	
37	S3	yes more easy than the rest...	PERC3 PROBL2 S3 fácil
38	T	easier↗ ok so comparing to the previous episodes you find this one easier ↗ why is it so ↗	
39	S3	I don't know:	
40	S2	maybe ↗ because: it is more: there is more action↓ and they don't speak a lot↗and you can understand from the context	PERC4 PROBL3 AV1 contexto
41	T	aha because it is more situational ↗	
42	S1	yes	
43	S2	yeah↓	
44	S3	but there are also difficult parts:	
45	T	...aha	
46	S3	...parts you don't understand ↗ I didn't understand ↓	
47	T	for example↗	
48	S3	for example↗ when the boyfriend of: Hailey talks...	
49	T	...Dylan↓	
50	S3	...yes↓ Dylan↓ and when: the: with the part in a-a gas station↗ the man the other man who is not nice ↘ speaks very fast...	PERC5 PROBL4 S3 ritmo de habla
51	T	true	
52	S2	but even this way you understand↗ you can understand what happened it is like obvious:	PERC6 ESTR1 AV2 S2 obvio por contexto
53	T	good very good observation so-o talking about language ↗ what expressions or situations could be of some interest↗	
54	S2	ehm: "scare coco out of someone"?	PERC7 LING1 S2
55	T	((risas)) yeah↘ it's very colloquial as you understand↘ it scares coco of me↓ what scares the coco of you: S3 ↗	EXPL1LING2 scare coco
56	S3	I don't know: e-e: does it mean scares very much↗	
57	T	yes↓ it frightens you a lot↓ so what is it↗	
58	S2	hmm it depends↘ nothing↓ okay ↗ maybe: snakes...	
59	T	uff: snakes↓ same thing with me↓ snakes do scare the coco out of me↓ ehm: other expressions↗ words↗ phrases↗	
60	S1	to get someone out of somebody's mind: like he couldn't get Luke out of his mind...	PERC8 LING3 S1
61	T	... okay okay↘ to get someone out of the mind: to stop thinking about someone...	EXPL2 LING4 get out of the mind
62	S1	yes	
63	T	you can also say to have someone or something on somebody's mind ↗meaning to think about it ↘ for example: Tom has something on his mind he is up to no good so he is not so sincere↘	EXPL3 LING5 have something on somebody's mind
64	S2	like he is preparing something bad↗	
65	T	exactly↓	
66	S1	yeah↓ it is always in the songs↗ like: very often↗ in many songs	PERC9 SOCUL1 LING6 S1 vocabulario parecido a las canciones

67	T	that's right↓ but when you are getting ready for an exam you can also say <i>I cannot get this exam out of my mind</i>	EXPL4 LING7
68	S2	okay↓	
69	T	any other things ↗	
70	S1	what the hell...	PERC10 LING8 S1 what the hell
71	T	...ui [yes↓ it was there↘ but beware : it is highly colloquial ↓ and a bit rude too↓	EXPL5 LING9 SOCUL2
72	S1	yes	
73	T	however↗ of course you have to be aware of this expression what would be the meaning↗	
74	S2	why ↗	
75	T	what↗ a yes right why ↗ simply why↗ but with a tone of annoyance and a bit of anger↘ when you are a bit <i>out of you mind</i>	EXPL6 LING10
76	S1	like "why on earth"↗	PERC11 LING11 S1
77	T	yes very good↓ it's actually synonymous to this more neutral expression that's right	
78	S3	aha	
79	T	it's basically the emphasis↘ the strong informal emphasis you are making by saying <i>the hell</i> you could have said just <i>why</i> or <i>what</i> like <i>what are you doing</i> ↗ or <i>why are you here</i> ↗ how would you say <i>why didn't you come on Tuesday</i> ↗	EXPL7 LING12
80	S1	why:↗ why the hell↓ you didn't come on Tuesday↗	
81	T	ok↓ why the hell didn't you come on Tuesday ↘ it's still a question although your version would also be right in a colloquial conversation↘	
82		((risas))	
83	T	bear in mind ↗ it's quite rude↘	EXPL8 SOCUL3
84	S1	okay↓	
85	S3	okay↓	
86	S2	aha	
87	T	well: did you understand the episode at the gas station ↗	
88	S2	yes	
89	S1	ehm	
90	S3	so so ↘	
91	T	okay ↓ how do you say <i>poner gasolina</i> ↗	comprobar comprensión
92	S2	ehm↗:	
93	S3	it was there↗ no↗	se acuerdan que esta palabra fue usada
94	T	yes it was ↘ so-o↗	
95	S2	ehm::	
96	S1	no ↓	no se acuerdan
97	T	no ↗ but you understood it ↘ and you know they said it several times↗	
98	S2	yes ↓	
99	S1	yes↓	
100	S3	((risas)) so bad ↗	
101	T	it is to pump ↓	
102	S2	a yes↓	
103	S1	what↗	

104	T	to pump p u m p you remember now↗	
105	S3	yes↓	
106	T	anyway it's an American way of putting it↘ all right↘ what else↗ something curious you noticed↗	EXPL9 LING 13
107	S2	a party...	
108	T	...aha	
109	S2	... a party for children↗ it is now becoming typical here too↘	PERC12 SOCUL4 S2 fiesta para niños
110	S1	yes↓	AGREE1 S1
111	S2	there are a lot of companies who organize the parties for children↘ only for children↘ it is like their specialization...	
112	S1	yes↓ their business new business	ADD1 S1
113	T	like a party for Luke↗	
114	S1	yes↓	
115	S2	yes↓ when I was a child it was like: not normal↗	S2 repite "like"
116	T	I see↗	
117	S2	but now yes↓:::	
118	S3	and the broken hand↘	PERC13 SOCUL5 S3 escribir en el yeso
119	T	sorry↗	
120	S3	Luke broke his hand↗	
121	T	yeah↘	
122	S3	his arm:: and they put: put: some... hmmm...	no se acuerda palabra usada
123	T	ah they put some plaster↗ don't you put plaster here↗	
124	S1 S2	((risas))	
125	S3	yes: yes↓ but his sister↗ the: Alex: she wants to write on it↗	S3 explica
126	S2	...ah yes...	
127	S3	...and here children also do it↘ write on plaster: when you have a broken arm ↗ or a leg↘	
128	T	ok↘ well done↓ did you like the episode then↗	
129	S1	yes↓	
130	S3	yes	
131	S2	not bad↗	
132	T	because it was easy↗	
133	S1	and funny↓	easy&funny
134	T	I see: but easier then the rest↗ right↗	
135	S2	yeah	
136	S1	yes	
137	S3	yes	

Fecha	16/10/2012
Charla	5
Capítulo	S1 E 22 AIRPORT

Nº enunc		Temas, comentarios
----------	--	--------------------

.			
1	T	hello everybody today we are holding one more conversation ↗ on the series episode you watched at home↘ eh: it is the <i>Airport</i> episode ↗ the last one from the first season ↘ for the next session you'll be watching an episode from the second season↘ ok so: how was the <i>Airport</i> ↗	
2	S2	good↓	PERC1 S2 good
3	S1	ok...	
4	T	...good↗ ok↗	
5	S2	yeah↓	
6	S3	funny↓	PERC2 S3 funny
7	T	did you find it funny↗	
8	S3	Yes:	
9	S1	it was ok↓	
10	T	ah↓ so it wasn't so funny↗	
11	S1	yes↓ but not a lot↓	
12	T	aha↗	
13	S1	not like Fizbo...	PERC3 S1 otro capítulo más divertido, comparan
14	T	Oh really↗ do you agree↗	
15	S2	well: I think it was funny↘	PERC4 S2 funny
16	T	yeah↗	
17	S2	but: maybe↗: too difficult↗	PERC5 PROBL1 demasiado complicado
18	T	ok↓ it was more difficult than the rest↗	
19	S1	yes↓	PERC6 PROBL2 todos reconocen que es mas dificil
20	S3	yes	
21	S2	yes↓ a bit...	
22	T	too much speaking↗	
23	S2	ehm...	
24	S3	...yes↓ and quick speaking	PERC7 PROBL3 S3 LING1 ritmo rápido de hablar
25	T	but i hope you managed to understand it after all↗	
26	S3	ummm	
27	S2	so so...	
28	S1	...aha↓ so so...	
29	T	...ok↓ so what was it about↗	
30	S2	all the family is travelling↓:	PERC8 S2 CG TC
31	T	aha	
32	S2	to: to Hawaii: I think:	
33	T	that's right↓	
34	S2	yes: and they go to the airport ↗: and things happen: to all of them...	
35	S1	yes↘ Clare is scared of fly ↗ and Mitchel forgets↗ like: he forgets: ehm...	ADD1 S1 IN

			LING2 ESTR1 usa demasiado "like"
36	S2	...passport	ADD2 S2 IN
37	S1	yeah↓ the passport↓	
38	T	yes a very nerving situation while travelling↗	
39	S1	yes↓	
40	T	has anything like this ever happened to you↗	
41	S1	((risas)) ehm: no↓ no: never↓	
42	T	lucky you↓	
43	S1	yes↓	
44	T	and what happens next↗	
45	S2	ehm: Phil says↗ he offers to: to: take Mitchell to his house to find the passport↘	PERC9 S2 CG TC
46	T	aha good↓	
47	S2	to pick up the passport: and they have to climb through the window: because Mitchell also forgot the keys↘	
48	All	((risas))	EMO1 relajadas
49	T	indeed↓ he is too absent-minded↘ do you agree S3↑	
50	S3	and nervous↗	
51	T	aha	
52	S3	Phil is also nervous↘: because he receives a message↗: that: that: there is a thief↘ in his house↘ from the company:	PERC10 S3 CG IN
53	T	... the insurance company...	
54	S3	yes↓ from the insurance company↘: but: it is because the boyfriend of↗ of the: of one of the daughters↗...	ESTR2 explicar con las palabras que sabe
55	T	Hailey↓	
56	S3	aha↓ hailey↓ he stays inside of the house↘ the family's house↘ the phil and claire house...	
57	T	good↓ good↓ yes what a day↓	
58	S3	yes...	
59	T	...everything seems to go wrong↓ and what about Gloria and Manny↗: what happens to Gloria and Manny↗	
60	S2	they: they: detener↗ arrest↗	PERC11 S2 CG TC LING3 detener No se acuerda la palabra usada
61	T	yes↓ they got arrested↓ did you understand why↗	PERC12 no han entendido detalles, la razón de una acción
62	S1	Ehm:	
63	S3	no↓	
64	S2	ehm: something: something with↗	
65	T	ye-es↗	
66	S2	they think Manny is somebody else↗ he is from mafia or something like that↗ a terrorist↓	PERC13 S2 ESTR3 adivina la info detallada
67	T	very good↓ that's right↓ they took him for a Colombian terrorist↘	
68	S1	ah↓	
69	S2	yes↓	
70	T	very good↓ and↗ what is going on with the girls↗ the sisters:	

		Hailey and Alex and the boy↘ at the airport...	
71	S3	hmm	PERC14 no han entendido detalles
72	S1	I don't know↓	
73	T	no↑	
74	S2	I don't remember: they like a boy↗:	
75	T	aha↗	
76	S2	but there was something wrong:	
77	T	shall we see this part again↗	
		watching	
78	T	so-o what is wrong↗ why is Hailey so surprised↗	
79	S1	ehm: his picture is: ugly↗ he does not paint good↗:	
80	S2	he is small↓ he is smaller than her↘	PERC15 S2 compr detalle
81	T	that's right↓ he is younger than Hailey↓ so his picture must have been something pretty basic↘ and she thought he was her soul mate ((risas))	EXPL1 trama
82	T	good↓ so let's see: what interesting phrases words or: expressions you have noticed↑	
83	S1	ehm: to break in: like in a house: like a burglar	LING2 S1 break in Like x 2
84	T	aha↓ "burglar" breaks into a house into somebody's car etcetera	
85	S2	with break↗ there was↗: Cam said he was breaking the shoes	LING3 S2 double meaning
86	T	yes↓ that's what you do with the new shoes↘ you break them↓ so that they adapt better to your foot and become more comfortable	EXPL2 LING4
87	S2	yes not like new shoes↘	
88	T	no like old one what else↗	
89	S3	e- e: to read mind ↗ like I can't read your mind↗	LING4 S3 read sb's mind
90	T	very good↓ I cannot guess what you want↘	
91	S3	yes↓	
92	T	read somebody's mind is to guess what else ↗ what else↗	
93	S2	drama queen↘ I like this expression↘ they say it about Cam↓ he is so exaggerated↓ I think I'll use it a lot ((risas))	LING5 S2 drama queen
94	T	aha↓ that's actually quite a common one↘ so-o who is a drama queen ↗	
95	S2	in the serie↗	
96	T	yes↓	
97	S2	Cam↓ well: not only Cam: someone who is very exaggerated	
98	T	yeah↓ very emotional and sensitive and yes tends to exaggerate things↓	EXPL3 LING6
99	S1	drama queen ((risas))	
100	T	yes: usually girls and young ladies are referred to as drama queens↘	
101	S3	and men↗	
102	T	and some men too↘ of course↓	

103	S2	like Cam↓	
104	T	yes:: what about you S3 heave you put down any expressions ↗	
105	S3	yes outfit↗	LING7 S3 outfit
106	T	aha	
107	S3	cute outfit↘	LING8 S3 cute outfit
108	T	yes there was this expression it's very usual by the way↘ but actually↗ it's not an a fixed expression they are: they are just two words that are very common <i>outfit</i> as well as <i>cute</i> cute baby↗ kitten↗ or a dress↓	EXPL4 LING9
109	S2	so outfit is a dress↗	
110	T	no↓ not necessarily it's all the the way you look like a combination↘ how everything matches↘ the way you look↘ for example ↗ I like your outfit today S2↘	
111	S2	ok ok	
112	T	anything else↗ what's the meaning of <i>hang out with</i> ↗ like <i>I wanted to hang out with Gloria</i> ↘	PERC16 LING10
113	S2	to be↗	
114	T	well: to spend some time↘ it's colloquial↘	
115	S2	yes	
116	T	you can hang out with your friends after work for example teenagers don't usually like hanging out with their parents↘	
117	S1	okay	
118	S3	oh I didn't know↘ i hang out with my friends↗	LING11 S3
119	T	perfectly correct↓	
120	S3	okay↓	
121	T	at some point Phil says ↗ can I borrow your hat↗ it's gonna be hilarious↘ hilarious↗	
122	S1	:: no↓	
123	S2	funny↗	PERC17 LING12 hilarious
124	T	yes↓ very funny↓ extremely funny↓	
125	S1	Modern Family is hilarious↗ for example↓	
126	T	precisely↓ Modern Family is really hilarious at times↘ yes at least I hope you think so:	
127	S1	yes↓	
128	S3	yes	
129	S2	yes↓	
		((risas))	
130	T	well: nothing else then↘: do you fly a lot↗	
131	S1	no↓	
132	S3	yes↓	
133	S2	a lot yeah	
134	T	and are you scared of it↗ of flying↘	
135	S2	no↓ i always read↘ I like flying↘	
136	T	aha	
137	S2	and↗ because I always go: go: on a business trip↘ so I have time to read↘ without nobody talking to me↗ I read and watch people at the airport↗ so I enjoy it↘	
138	S3	me too↓	
139	T	...you too↗	
140	S3	yes↓ me too I also: watch people↑	

141	T	so the things shown in this episode were quite usual↘ for you did you identify yourself with any of the characters↗	
142	S2	ehm: Jay↗	IDENT con Jay
143	T	aha	
144	S2	maybe: because he also wants to read↓	
145	S3	me: more like Cam↘ he plays this game to imagine↗ to make a story for other passengers: strangers↘	IDENT con Cam
146	T	good↓	
147	S1	I don't know↘ I think with nobody: yeah↓ nobody↓ I don't fly a lot...	
148	T	all right then↘ very good↘ shall we finish here then↗ ok so for the next day you have: the: the eighteenth episode of the first season↘	

Fecha	06/11/2012
Charla	6
Capítulo	S1 E18 STARRY NIGHT

Nº enunc.			Temas, comentarios
1	T	hello everybody↘ how are you↗ fine↗ ok↗ today we are speaking about the eighteenth episode of the first season starry night ↘ let's begin↘ first of all: with the general impression	
2	S2	funny↓ very funny↓	PERC1 S2 very funny
3	S1	yes↓	
4	S3	yeah	
5	T	very funny↗ aha↓ how do you say extremely funny↗	
6	S1	ehm	
7	T	do you remember↗ there's a special word:.	
8	S2	Gorgeous or something: no↗ gorgeous no↓	
9	T	no↓ gorgeous means very beautiful but not funny↘ it starts with h↗: no↗:: ok it's hilarious↘	PERC2 no se acuerdan la palabra introducida la lección ant
10	S2	ah yeah	
11	S3	hilarious↗	
12	T	yes↓ hilarious↓ you spell it this way ((escribiendo)) so-o was it hilarious↗ or funny↘	
13	S2	hilarious↓	
14	S3	hilarious hilarious↘	
15	S1	yes↓ hilarious	
16	S2	aha	
17	T	and why↗	
18	S2	the: the stories were funny: hilarious...	
19	T	really↗	
20	S1	yes	
21	T	Ok very difficult↗	
22	S1	ehm	

23	S3	mm	
24	S2	no↓ not so difficult↘	PERC3 PROBL1 S2 no tan difícil
25	T	no↗ wow I am surprised to hear that↘ so you must have understood a lot↘	
26	S2	yes↓ everything: almost everything↘	
27	T	fantastic↓ do you agree S1 and S3↗	
28	S1	ehm not very difficult↓	PERC4 PROBL2 S1 not very difficult
29	S3	but not very easy↘	PERC5 PROBL3 S3 not very easy
30	T	so it was ok neither very difficult nor easy↘	
31	S3	yeah↓	
32	S1	yes	
33	S2	for me it was easy	PERC6 S2 insiste que ha sido fácil
34	T	I am glad to hear that↘ so any interesting words↗ phrases↗expressions you noticed↓	
35	S1	fascinating ↗ awesome	LING1 S1 fascinating, awesome
36	T	sorry↗	
37	S1	these words↘ the fascinating and awesome↓	
38	T	ah: but you already knew this words↓	Ya conocían estas palabras
39	S1	yes↓ but: but they used them	
40	T	Ok so that they attracted your attention↗	
41	S1	yes↓	
42	T	good the exaggeration or rather emotional words like fascinating and awesome↘ not bad what else↗	
43	S2	freak out again↓ they always say it about Clair↓ she is always nervous so they say don't freak out or or you are freaking out	LING2 S2 freak out
44	T	excellent↓ nice observation yes ↓ indeed it is often used referring to Claire↘	
45	S2	yes↓	
46	T	but remember about↗ that: that it's highly informal↘	EXPL1 LING3 SOCUL1 colloquial, informal
47	S2	yes↓ very informal no↗ also: to be mad at somebody↓	LING4 S2 be mad at
48	T	yes↓ I think we already had it before too	
49	S1	yes↓	
50	S2	yes↓ the other day	
51	T	then give me a neutral synonym come on↘	
52	S2	ehm:	
53	S1	hmm	
54	S2	e crazy at↗	LING5 SOCUL2 informal
55	T	ha-ha no↓ you are becoming : you start talking very informally↘ I said neutral↘	
56	S3	enfadat...	S3 Usa español
57	T	Ok in English↗	

58	S1	angry↗	
59	T	yes↓ to be very angry or upset by someone:: what else↗	
60	S3	I love this place:	
61	T	sorry↗	
62	S3	Cam says I lo-ove this place↘	LING6 S3 pronunciation
63	T	o-ok: so-o↗ how is it interesting↗	
64	S3	the: the pronunciation : I lo-ove it	
65	T	ah the way he is saying it↘ stressing o↗	
66	S3	yes↓ I lo-ove ↓	
67	T	Yeah it's a very common way of putting it↘ like I lo-ove your new shoes↘, doesn't mean you are in love with the shoes↘ of course	EXPL2 LING7 SOCUL3
68	S2	no	
69	S3	((risas)) no no and also deli-icious also the pronunciation::	LING8 S3 pronunciation
70	T	aha	
71	S3	the way↗ he says deli-icious	
72	T	Okay well done↓ I'm very happy you noticed it this kind of things↘ that's what I want from you↘ noticing something special↘ not only the vocabulary:: ok↗	
73	S3	yes	
74	T	anything else↗	
75	S1	Weird:	LING9 S1 weird
76	S2	...yes but...	ADD1 S2
77	T	Oh yes that's true↓ it has already been mentioned during our sessions right↗	
78	S2	Yes	
79	T	what's the meaning↗	
80	S1	it's something like strange↗	
81	S2	Yes rare no↑	
82	T	yes↓ it's somebody strange↘ you can also say it about things weather↗ almost anything↘	EXPL3 LING10
83	S1	but it's very colloquial↗	
84	T	of course↘ but it's not rude↘ it's a common word to hear you can say that the situation was weird or your hair is weird↘ or somebody's behavior is weird↘ and for a strange person you can also come across a weirdo	EXPL4 SOCUL4 coloquial
85	S1	aha	
86	S2	there was also a word: smother↗ Claire is smothering Luke:	LING11 S2 smother
87	T	ye-es↗ did you get the meaning↗	
88	S2	I'm not sure↗ what exactly does it mean↗	
89	T	nobody checked↗	ESTR1 nadie ha controlado la palabra
90	S1	no	
91	S2	I didn't: hm:	
92	S3	no↓	
93	T	it is similar to suffocate↘ limit the freedom↘	EXPL5 LING12
94	S2	suffocate↗	
95	T	yes↓ in this case a strict parent but also could be...	
96	S2	...like bossy↗	ESTR2 S2 sinónimo

97	T	well: not precisely but maybe sometimes yes they could be synonyms↘ ok now I want you to tell me what happened between Gloria and Cam before they went to the restaurant:	
98	S1	ah in the past↗	
99	T	yes↘	
100	S1	he: like: Cam: he joked about something↗about her↓	PERC7 S1 CG TC Usa like
101	S2	...he joked about Colombians↘	ADD2 S2 IN
102	T	Ok he unintentionally made fun of some Colombians↗ and she misinterpreted it ↘or so it seemed	
103	S1	I didn't understand it very well:	PERC8 comprensión detallada
104	S3	...no	
105	T	well: what about Jay Mitchell and Manny line↗ what was strange there↗	
106	S2	Manny joked about him↘	PERC9 S2 CG TC
107	T	about who↗	
108	S2	em...	
109	S3	... Mitchell	ADD3 S3 IN
110	T	yes↘ why↗why did he make fun of him↗	
111	S2	made fun because↗ he didn't go to the party↗ I don't know↘	ESTR2 S2 adivina
112	T	Ehm no↘ not exactly↓	PROBL4 nadie ha entendido info det
113	S2	don't know:	
114	S1	no↘	
115	T	no↗	
116	S2	no	
117	S3	no	
118	S1	no	
119	T	it's because Jay told him it's the way brothers behave since Manny never had a brother ↗and technically they are brothers:	
120	S2	ah yes↘	
121	T	and were his jokes very funny↗	
123	S1	no	
124	S2	no	
125	T	why↗	
126	S1	ehm: he: he:	
127	S2	he didn't know how to joke↗	
128	T	well yeah: do you remember any of them↗	
129	S2	ehm no↘	
130	S1	no	
131	S3	no	
132	T	Ok let's watch some part of the episode	
133	S2	okay	
		W A T C H I N G	
134	T	so↗ did you get it↗ what's wrong↗	
135	S2	Hm no↘ but: but it wasn't very funny no↗	ESTR4 AV1 adivinar por contexto
136	T	No ↘ how do you know it ↗ if you didn't understand	

137	S2	from from the reaction...	
138	T	aha	
139	S2	reaction of Mitchell:: he is like : um↗	
140	S1	yeah	
141	S3	from the situation↘ from the context...	
142	T	aha↘ you guessed it from the context↘	
143	S2	yes↘	
144	S3	yes,↘ I guess everything from this: ((risas)) and from subtitles of course	ESTR5 S3 adivina todo por el contexto
145	T	very good it's one of the most natural strategies	
146	all	((risas))	
147	T	okay guys↘ so for the next day watch the Planes, Trains, Cars. I've already put it on your usbs ok↗	
148	S2	yes	
149	S1	ok	
150	S3	ok	

Fecha	15/11/2012
Charla	7
Capítulo	S3 E21 PLANES, TRAINS AND CARS

Nº enunc.			Temas, comentarios
1	T	hello everyone how are you today↗ good↗ lovely↘ let's start our seventh session on the series↘	
2	S2	Wow seventh↗↘	
3	T	yeah↘ time flies doesn't it↗ did everyone watch the episode↑	
4	S3	yes↘	
5	S1	aha	
6	S2	yeah	
7	T	fantastic↘ how difficult it was ↗ was it ok↗ easy to understand↗	
8	S2	yes↘	
9	S1	yes	
10	S3	ehm ...	
11	T	...ama-azing↘ did you understand everything↗: yes↗: sure↗: so we'll see now	
12	S1	I: I didn't understand: this this part with Phil and and the afroamerican man	PERC1 PROBL1 S1 accent IN
13	S2	yeah	
14	T	ah the dialogue at the beginning of the chapter↗	
15	S1	aha↘ it was very complicated↘	PERC2 PROBL2 S1 complicated
16	T	I see↘	
17	S1	very: I didn't understand nothing	
18	T	so you didn't understand anything↗	
19	S1	Yes anything: ...	
20	S2	well from the context...	PERC3 ESTR1 S2

			contexto
21	S1	...but he: the American man speaks so fast: or I don't know↘ strange↘ what was the word↗ weird ((risas))	LING1 S1 weird
22	T	nice↘ weird	
23	S2	he has a lot of accent↘ no↗	
24	T	yes he indeed speaks with a very thick accent↘: so I guess everyone read the subtitles↗	ESTR2 subtítulos
25	S2	yeah	
26	S3	aha ((risas))	
27	S1	yes	
28	T	ok at least you can feel the accent↘ so what was this episode about↗ let's start with the Phil and Claire family since we already mentioned Phil::	
29	S1	they: Phil bought a new car↗ a: convertible↗	PERC4 S1 CG TC
30	T	ye-es	
31	S1	so he thinks Claire will be will be angry:	
32	T	aha	
33	S1	mad with him...	LING2 ESTR3 intenta usar frase aprendida "mad at"
34	T	...at him	
35	S1	at him	
36	T	good↘ and is she↗ is she really angry with him↗	
37	S1	ehm: it depends:: she pretends she is not angry mad	
38	T	aha	
39	S1	but i think she is mad↘	
40	S2	yes↘	ADD1 S2
41	S1	but : finally ↗ she likes the car↘	
42	S2	ah she pretends she is ok with it but then she also discovers that that this car is cool ...	ADD2 S2 IN interaction
43	T	...right...	
44	S2	...it gives her: liberty↘ freedom:	
45	T	very good↘ all right that's right what about the gay family S3↗	
46	S3	they lost the rabbit in the metr...	PERC5 S3 CG TC
47	T	...yees...	
48	S3	...the rabbit of: their daughter...	
49	S2	Lilly↘	ADD3 S2
50	S3	yes↘ the rabbit of Lilly↘ and: and: they try to find it but it is difficult because they lost it in the metro↘	
51	T	good↘ and did they manage to find it↗	
52	S2	oh yeah↘	
53	S3	Yes but it's: they decided not to take it...	
54	T	...and why is that↗	
55	S3	ehm...	
56	S2	because it's dirty: the the: tramp↗ has it	LING3 S2 "tramp" palabra aprendida
57	T	yes↘ fantastic↘ a tramp↘ you remembered the word↘!	
58	S2	Yes from the clowns	
59	T	aha: and and a synonym for a tramp would be↗	

60	S1	ehm: homeless↗	
61	T	right you are↘ very good! ok S1 would you be so kind as to tell us what happened with Gloria Manny and Jay↗	
62	S1	yes Gloria Manny and Jay↗ they went on a: trip:: I di: didn't understand where....	PERC6 S1 CG TC
63	T	...aha...	
64	S1	...somewhere to play : where Jay used to play because jay wanted to- to show his new: wife↓ to his friends	
65	T	yes and what happened↗	
66		they had to go by helicopter but : Gloria: she didn't want to go with: by helicopter so they went by car and then they had- had an accident and everything was wrong↘ but finally they convinced Gloria to go by helicopter↘	
67	T	all right↘ so what attracted your attention↗ interesting words and phrases↗	
68	S2	not a lot...	
69	T	really↗ but did you understand it well↗	
70	S1	yes	
71	S3	yes	
72	S2	well: except the part with the Phil and the afroamerican↓	
73	T	all right so-o: there must have been something anyway:: why are you laughing↗ what↗	
74	S1	ehm: straight↗ the meaning of straight↗ is it like normal↗ not guy gay↗	LING4 S1 otro significado "straight" Repetición "Like" gay
75	T	that's right↘ straight is the opposite of gay↘ normal is considered not too polite: if gays are officially accepted by the society: you see↗	EXPL1 LING5
76	S1	ah	
77	T	so there are no normal and gay they are straight and gay	
78	S1	ok	
79	S2	so we are straight↗	
80	T	ehm: I don't know: if you say so::	
81		((risas))	
82	T	okay guys what else↗	
83	S2	I ehm::	
84	T	yeah↗	
85	S2	I have a doubt: the word purse: I thought it is a : a thing: fo-or: for putting money like... ehm monedero↗ but iithink it is something else↘ no↗	LING5 S2 "Purse" Context change meaning
86	T	well in American: ehm: but why do you think it's something else↗	
87	S2	because they: the: I don't remember who wanted to put a bottle in the purse...	
88	T	...I see: so-o what is your suggestion↗ what do you think it means↗	
89	S2	I don't know:: bag↗	
90	T	yes↘ very good↘ a bag↘ a ladies' bag↘	
91	S2	ah and the purse↗	
92	T	the purse is the bag↘ so you know what kind of bag	

93	S2	ok...	
94	T	S3 what about you↗	
95	S3	umm: I: I had a problem...	
96	T	...ok↗	
97	S3	...there was a phrase: I couldn't understand it: so: so: I had to use the subtitles and it was very easy: last year but I watched it again and again and: and it's different↗ the way she: Hailey↓ says it: it is strange↘ no↗	LING6 S3 pronunciación [SH]
98	T	how does she say it↗	
99	S3	like:: like lasht year not s but sh...	
100	T	...fantastic↓ I'm very happy you noticed that↘ yes in American there's indeed this tendency of saying sh instead of s	EXPL2 LING7
101	S3	when↗ when do you use it↘	
102	T	Well you don't have to use it but some people have it naturally	
103	S2	is it: is it very colloquial↗	SOCUL1 Register awareness
104	T	em: no-o no↓ it's just the question of accent↘	
105	S2	Ah but it's more correct to say s↗	
106	T	it depends on your accent: American accent↗ a neutral one a tv one accepts sh perfectly well ↘ pay attention when you watch the news↘	
107	S2	ah okay	
108	T	good.↓more things- more things::	
109	S1	word toss::	LING8 S1 Movement induced word
110	T	ye-es↗	
111	S1	...is it to throw↗	
112	T	yeah↓ what can you toss↗	
113	S1	the bunny↓	
114	T	Ok the bunny or any stuffed animal like in the episode or↗	
115	S1	a ball↗	
116	T	could be:: look at me ((tossing the pen to S2)) I just tossed it↘ I didn't throw it ((showing throw))	
117	S1	ah	
118	S3	ok	
119	S2	like the keys↓	LING9 S2 "toss keys"
120	T	excellent↓ like the keys↘ when you ask someone <i>toss me the keys!</i> and you toss: just like this [showing] ye-es↗ anything else↗	
121	S2	aha	
122	T	what↗	
123	S2	fox↗ wasn't fox an animal↗ eh: this bad animal↗	LING10 SOCUL2 S2 "folks" doble sentido
124	T	well: in English actually it's not that bad: but what do you mean↗	
125	S2	it's because he enters and says <i>hey, fox!</i> is it normal↗ it is very rude↘ no↗	
126	T	no-o: no↓ that's not fox actually that is folks spelled like this ((spelling on the board)) and it's very nice, a bit old-style sounding it had the same meaning as guys these days:	EXPL3 LING11 SOCUL3
127	S3	gays↗	
128	T	no↓ guys↓ like i call you <i>hey, guys</i>	
129	S2	so it means not only boys or men but also girls↗	

130	T	yes↓ it is: to: to address people in an informal way...	
131	S2	...ok, ok	
132	T	very nice things today you are mentioning↘ very nice indeed↘ I am very pleased	
133		((risas))	
134	T	what else↗ what else↗	
135	S1	e-e: Mitchell says <i>got it</i> like <i>I've got an idea</i>	LING12 S1 doble significado
136	T	yeah↗	
137	S1	so: so: you can say just <i>got it</i> to: to say <i>I have an idea</i> ↗	
138	T	sure↓ got it↓	
139	S2	but wasn't it <i>did you understand</i> ↗ you: you always say <i>got it</i> ↗	LING13 S2 doble sentido
140	T	Oh I see: yes↓ I do say <i>got it</i> in this meaning but mine is a question and actually it's the same: what's Mitch actually saying is <i>I understood</i> <i>I got it</i> I understood how to solve this problem↘	EXPL4 LING14
141	S2	ah it-s the same↗	
142	T	yeah↓ :: anything else↗ :: guys↗	
143		((risas))	
144	T	good job↓ I hope you work same way for the next time↘	

Fecha	20/11/2012
Charla	8
Capítulo	S3 E23 TABLEAU VIVANT

Nº enunc.			Temas, comentarios
1	T	how are you↗ good↗ ready↗ hello everyone today we'll be talking about the twenty third episode of the third season↘ did you↗ did everyone see it↗	
2	S1	yes	
3	S2	yeah↓	
4	S3	yes	
5	T	lovely↗↘ so could you remind me what was it about↗ S3↗	
6	S3	it is about: about a: project...	PERC1 S3 CG TC
7	S2	...project again↘	ADD1 S1 IN Interaction
8	S3	yes↓ project of Alex↓	
9	T	aha	
10	S3	for her school↓ it is an art project she: she must do a: a: to copy a picture with real people↘	S3 explicación completa
11	T	okay: still portrait...	
12	S3	...yes↓ and she↗ invited all her family↗ everybody to participate↘	
13	T	ok so all the family members are taking part in this project...	
14	S3	...yes...	
15	S2	yes that's why it's a disaster	ADD2 S2 IN
16		((risas))	

17	S1	ye-es	
18	T	it was a disaster↘ wasn't it↗	
19	S2	yeah	
20	S1	everyone was discussing...	ADD3 S3 IN
21	T	... quarreling that's right↘ so: how was it↗ what do you think about the chapter in general↗	
22	S1	funny...	PERC2 S1 funny
23	S3	...very funny and silly...	PERC3 S3 funny and silly
24	T	silly↗	
25	S3	the situations: like: Mitchell in the: the lift...	
26	T	aha aha and was it easy↗difficult↗	
27	S2	No-o easy↘	PERC4 S2 easy
28	T	ah↗ you found it very easy↗ go figure:	
29	S2	yes↘ I understood everything	PERC5 S2 ha entendido todo
30	S1	me too↘ or almost ((risas))	
31	T	even Phil↗	
32	S2	ahm: yes↘ yes! in this episode even Phil↘	PERC6 S2 en este episodio ha entendido incluso a Phil
33	S1	yeah↘ because he didn't talk ↘ a lot	
34	T	wow that's: that's good news↘ s3 what about you↗ do you think the same↗	
35	S3	ehm: yes↘ for me too: it was it was easier	S3 easier!
36	T	good↘ so share the interesting things about this episode↘ come on↘ what did you notice↗	
37	S2	bad words↘ ((risas))	PERC7 S2 LING1 palabrotas
38	S1	aha	
39	S2	in this chapter there were many bad words: they use...	
40	T	...oh really↗ swear words↗ were there↗ let's see let's see	
41	S2	ehm: <i>crap</i> it means something bad:	LING2 S2 crap
42	T	oh yeah↘ it does↘	
43	S2	they say it a lot all the time↘ everybody....	
44	T	that is true↘ not only in this series but in others as well: this word is unfortunately quite common:	EXPL1 SOCUL1 LING3
45	S2	it's like <i>shit</i> no↗	LING4 S2 shit
46	T	exactly↘ you have to be aware of it↘ don't overuse it though...	
47	S2	but in the episode: Luke said it: so children use it↗	SOCUL2 S2 que palabrotas usan los niños
48	T	uhm: it depends on: the children: it is a swear word which wouldn't be used a lot by a child if his parents are around...	EXPL2 SOCUL3 palabrotas
49	S2	...ok but it's common↗	
50	T	it is it is↘but, again don't overuse it↘ well: other interesting things↗ apart from the swear words↗: or more swear words: we also have to know them:	
51	S1	in this episode they used↗ different: different ways to: call people:	LING5 SOCUL4 S1 maneras de dirigirse

			a las personas, por ejemplo "sweety"
52	T	aha	
53	S1	like <i>honey</i> and <i>sweetheart</i> and <i>sweety</i> : when they talk with Lilly:	
54	T	that's right↓ did you notice ↗ did you know all ↘of them↗	
55	S1	yes: but <i>sweetheart</i> ↗ do they use it a lot↗ sounds strange↘	LING6 SOCUL5 S1 "sweetheart"
56	T	yes it's a very usual word↓ indeed↓ as well as <i>honey</i> or <i>sweety</i> : can you recall other ways of calling the loved ones in english↗	EXPL3 SOCUL6 LING7
57	S2	darling::	
58	T	aha: S3↗	
59	S3	ehm: no↓ I don't remember...	
60	S2	...dear↗	
61	T	well in this series they use a lot of different ways actually like puppy: which is another one...	
62	S1	Gloria says it↘	PERC8 LING8 no se acuerda la palabra pero sí quien la ha usado
63	T	quite right↘ it's usually her calling Manny: pay attention from now on ok↗	
64	S1	okay↓	
65	S2	yes	
66	T	very good↓ more things s3 what about you↗	
67	S3	nap nap means <i>siesta</i> ↗ they told Lilly to have a nap...	LING9 SOCUL7 S3 "have nap"
68	T	yes	
69	S3	I thought: they they: didn't have a word everyone says <i>siesta</i> ↘	
70	T	oh no↘ that is true↓ if you say <i>siesta</i> you most probably will be understood↘but nap is a usual one↘ to have a nap did you have a nap today↗	EXPL4 SOCUL8 LING9
71	S3	no -no↓ I never have↓ a nap...	
72	T	...uhm: not me: what a pity↓ I wish ilcould↘	
73	S3	yes↓ me too↓	
74	T	okay↓ apart from the swear words and words used to address people what captured your attention↗	
75	S1	ehm: fire↗ to fire:	PERC9 LING10 sinonimia de la palabra "fire"
76	T	ehm↗	
77	S1	is when you lose your job↗	
78	T	yes↓ but we had this word already↘ do you remember↗	
79	S1	ehm: yes:: no...	
80	T	no↗ fire means to dismiss↘ you are fired↘ or he was fired last month or his boss fired him immediately after the accident↘	EXPL5 LING11
81	S1	yes↓ like fire ↘ fuego	
82	T	aha↓ absolutely the same↘ but a verb: colloquial too:	
83	S1	ok. ok	
84	T	and there was also fire in its first meaning↗ wasn't there↗	
85	S2	yes↓ for Luke↗ he set or put a fire↗	ADD4 S2

86	T	aha	
87	S2	at school	
88	T	very good↓	
89	S2	so he got a medal:	
90	T	yes↓ good↓	
91	S2	Then there was to blink Phil was blinking because he was nervous:	PERC10 LING12 S2 percibe palabra que se usó mucho y corresponde a un movimiento
92	S1	yes he was blinking a lot	ADD5 S1
93	S3	what is blink↗	
94		((S2 lo enseña))	
95	S3	ah yes↓ blink↓ I put it down yes they repeat it a lot	PERC11 S3 repetición
96	T	yes↓ blink:: okay spelled this way ((escribe en la pizarra))	
97	S3	and↗ also↗ loud Gloria is very loud↘	ADD6 S3
98	T	yes she is↘ but didn't you know this word already↗	
99	S3	ehm...no: now I know	
100	T	okay↓ anything else↗	
101	S2	well: how they say what's your problem↘ like what's your problem↘ ((intensificando la intonación))	PERC12 LING13 S2 intonación
102	T	yes↓ that's definitely the way to say it↘	
103	S1	and how do you say when↗ when somebody↗ somebody is in love with somebody↗	
104	T	what do you mean↗	
105	S1	like there: I think there was a phrase↗ in the episode: that Alex was in love with her art teacher::	PERC13 LING14 S1 se acuerda el concepto, no la palabra exacta
106	T	aha↗	
107	S1	but! I I don't remember now	
108	T	ehm: do you mean to have a crash on somebody↗	
109	S3	a crash↗	
110	S2	ah yes↓ we had it last time too	
111	T	yes in the previous episode about the car which Phil bought	
112	S2	yes↓	
113	T	yes to have a crush on somebody is when you are interested in someone or like someone always in the meaning of loving like girlfriend and boyfriend	EXPL6 LING15 SOCUL9
114	S1	like this old lady from: from the bar: she has a crash on Jay:	ejemplos
115	S2	yeah	
116	T	well↗ it's not clear but yes Gloria thinks that she has a crush on him: by the way what happens there with Gloria and Jay↗	
117	S1	Jay he wants to show to Gloria: that they named a sandwich for him↘...	PERC14 CG S1 TC Preposición incorrecta
118	T	...after him	
119	S1	...yes↓ after him↓ he invites her to this bar and the sandwich: it	

120	S2	has everything in it they mentioned : anchovies↗	PERC15 LING16 S2 palabras similares?
121	T	Aha well done↘ do you know how it spelled↗	
122	S2	ehm:	
123	T	this way ((escribe en la pizarra)) a-n-c-h-o-v-i-e-s but it's pronounced anchovias	
124	S2	ok	
125	T	and does Gloria like this fantastic sandwich↗	
126	S3	no↘	
127	S1	...ehm.: no she is jealous↗ of that old lady because she knows: a lot about jay↘	
128	T	right↓ very good↓ S3 did you understand this part too↑	
129	S3	yes↓ but from the context	PERC16 S3 comprensión por el contexto (situacional)
130	T	that Gloria was jealous:	
131	S3	yes	
132	T	good good very good guys or folks↘	
133	S2	hm: folks	
134	T	any other comments↗ :: no↗	
135	S3	no↘	
136	T	sure↗ so it was easy↗ ha↗	
137	S2	yeah↓	
138	S1	uhu	
139	S3	okay	
140	T	so for the next day you are to watch the episode twenty four of the third season↗ it's the closing episode of this season↘ enjoy	

Fecha	27/11/2012
Charla	9
Capítulo	S3 E24 BABY ON BOARD

Nº enunc.			Temas, comentarios
1	T	hello↘ how are you today↗ good↗	
2	S2	good↓	
3	S1	yeah	
4	S3	uhu:	
5		lovely↘ so today let's talk about the twenty fourth episode of the third season↘ have you watched it↗ has everyone watched it↗	
6	S1	yeah↓	
7	S2	...yes...	
8	S3	...yes	
9	T	very good↘	
10	S3	it was the the last episode of this season↘ no↗	
11	T	that's right↘	
12	S3	so there is↗ there is no more↗	

13	T	yes↓ they are doing the fourth season now↓ don't you worry we have more episodes to watch or you don't want to↗	
14	S3	no, no...	
15	S1	we want:	
16	S2	yeah	
17	T	good↓ so-o how was the episode↗	
18	S1	uff: many things there were a lot of things there	
19	T	yeah wasn't there↗	
20	S1	yes↓ there was this too↓ what you said:	
21	T	ehm↗	
22	S1	wasn't there↗ this type of question	PERC1 LING1 Echo questions
23	T	the echo questions↗ right↓ Cam...	
24	S1	...yes↓ Cam at the beginning he- he was: no Mitchell was talking on the phone ↗ and Cam: e: was repeating everything...↓	
25	T	do you remember any examples↗	
26	S1	yes↓ he: I put down ((risas)) like there was: <i>this mother picked us</i> ↓ : <i>she did</i> ↗ <i>she's having a baby today</i> ↓: <i>she is</i> ↗ etcetera: there were more:	S2 usa demasiado "like"
27	T	fantastic↓ so-o you remember how to make these questions↗	
28	S1	yes↓	
29	S2	aha	
30	S3	yes	
31	T	mind that they are very common not to repeat all the words↗ you just echo the grammar structure↓ let's try↓ I'll give you all a piece of news and you react surprised asking me back: s2 today I'm cancelling the class↓	EXPL1 LING2
32	S2	You-u: you-u do↗ ah: no↓ you are↓ no↗	
33	T	right↓	
34	S2	it's too fa-ast:	
35	T	S1 yesterday I saw a great movie on TV↓	
36	S1	you did↗	
37	T	that's right↓	
38	S1	but I have to think a lot: I wouldn't use it myself↓	
39	T	it's practice: and you'd better learn it↓ it comes handy:: S3 your wife called asking for you:	
40	S3	Ehm: he: did↗	
41	T	Yes ok but it goes faster	
42	S2	Yes: but it's difficult↓	
43	T	it's not as difficult as it seems at first: and it is very widespread↓ so-o: you'd better start practicing↓	
44	S2	yeah	
45	T	what else was there↗	
46	S2	Again: a lot of↗ a lot of ↗ all these <i>honey sweety</i> : they use: Clair uses a lot of <i>honey sweety</i>	PERC2 LING3 S2 "sweety" Pet names
47	T	Ok yes↓ of course↓ it's usually women who use all these nice little words	EXPL2 SOCUL1
48	S2	Yes: that's true↓ and↗ and Phil says <i>buddy</i>	LING4 SOCUL2 LING4 S2 "buddy"
49	T	yes↓ buddy:: everybody understands this word↗ it's like guy used for addressing friends↓ good friends↓	EXPL3 SOCUL3 LING5

50	S1	like <i>colega</i> ↗	
51	T	yeah↓ pretty much alike↘ and and: do you remember what Dylan says in this case↗ something also very common among teenagers::	
52	S2	Ehm: <i>dude</i> ↗	
53	T	yes↓ <i>dude</i> ↓ also highly informal	
54	S3	<i>dude</i> ↗ the same as <i>buddy</i> ↗	
55	T	Yeah: similar↓ what else↗ what else↗	
56	S3	Ehm: <i>Cam speaking Spanish</i>	
57		((risas))	
58	S2	yes↓ it was funny↘	
59	S1	and they all speak with: with the accent with the Colombian accent↘ in Spanish	PERC3 LING4 S1 acento de Colombia
60	T	of course they are from there↘ and it was to imitate a bit the soap operas:: as you might have understood	
61	S2	yeah↓	
62	S3	soap operas↗	
63	T	these typical...	
64	S2	...telenovelas	
65	T	Ok thank you↘	
66	S3	ah: soap↗ operas	
67	T	yes↓ soap↓	
68	S2	grocery store↗ is it like green grocer's↗	PERC4 LING5 S2 palabras conocidas/similares "grocery store"
69	T	Ehm: no: green grocer's is <i>green</i> meaning vegetables or fruit↗ and <i>grocer's</i> without anything is all kind of food↘ general name↘	EXPL4 LING6
70	S2	like food store↗	
71	S1	or supermarket↗	
72	T	precisely↓ but you don't say food store you say grocery store↘ you do shopping for groceries:: how often do you do shopping for groceries↗	
73	S2	Ehm: <i>me</i> ↗: once: once a week or twice: on: on Saturday normally	
74	S1	<i>me</i> too:	
75	T	and me too↘	
76		((risas))	
77	S1	they were talking all:: all the: <i>Claire and Phil family about: the prom prom party</i>	LING7 SOCUL4 "prom party"
78	T	yeah↓ good↓ what is a prom party↗	
79	S1	It: it is: like a party at the end of school↗	
80	T	yes↓	
81	S1	at the end of the year↗	
82	T	yeah↓ and there is a dress code and you are expected to go with a partner↗ and girls usually wear a bracelet made of : flowers or with a big flower: which must be given to them by their boy↘	EXPL3 SOCUL5
83	S1	ah↓	
84	T	prom party↓	
85	S3	and: if you don't like it↗	
86	T	what↗ the flower↗	

87	S3	aha	
88	T	well: bad for you↓ bad luck:	
89		((risas))	EMO ambiente muy relajado
90	S2	and also:: Hailey↗ she is↗ she is taking: she was going to take a gap year	LING8 SOCUL6 S2 "gap year"
91	T	fantastic↓	
92	S2	a gap year before university:: when you don't study and go travelling	
93	T	that is right↓ lately it's been quite typical for students to get a gap year and go travelling ↗ or working somewhere↗ in order to obtain some life experience and better understanding of what they are actually interested in↓	EXPL4 SOCUL7
94	S2	here too↓ sometimes:	ADD1 S2 Interaction S2 and S3
95	T	oh really↗	
96	S3	not very often::	
97	S1	No..	
98	S3	...it is not very usual↓	
99	S2	No-o but now: there are people who do it	
100	S3	they have to do it: because they cannot pay the university	
101	S2	Yes: that is too↓ yes	
102	S3	Yes actually it is not: you do not decide to do it↗ here you have↓ to do it	LING9 S3 usa "Actually"
103	T	aha: I see: yes but gap year refers to a voluntary decision on not studying↓ taking a break↓	
104	S3	yes↓ I know	
105	T	Good anyway: what else↗ what else↗	
106	S1	Dizzy Lilly was feeling dizzy when dancing↗ and moving↓: turning around	PERC5 LING10 S1 "dizzy" palabra - movimiento - contexto
107	T	how do you feel when you are dizzy↓	
108	S2	not good↓	
109	T	No-o	
110	S1	when your head goes:: round	
111	T	yes↓ like nauseated for example flying may have this effect on some people	
112	S2	yeah↓ ok	
113	T	do you feel dizzy↗ when flying↓	
114	S2	No not me↓ but my mother: yes↓ she is always dizzy↓	
115	T	yes.↓some people have to take pills↓	
116	S3	They: they also used hold on: to say wait:	
117	T	aha↓ right...	
118	S3	... you always say it...	
119	T	...you see↓ very good↓ you can say wait but it is not as usual as hold on and hold on seems to be a bit more polite:	
120	S3	Ok and slow down when someone: someone speaking very fast↗	LING11 S3 "slow down"
121	T	Yes: you can also say it when someone is in a hurry↓: trying to do things quickly and usually messing things up:: so-o: you noticed a lot of stuff here↓	

122	S2	...uhu...	
123	T	...or: you are getting better at it	
124	S1	yes: but it was easy	PERC6 S1 insiste que era fácil
125	S2	yeah	
126	T	ok	
127	S3	and there were many things::	PERC7 S3 había muchas cosas interesantes
128	S1	and they didn't speak very fast:	PERC8 S1 no hablaron muy rápido
129	T	not as fast as usual↗	
130	S1	No:	
131	T	great↓ was it entertaining as well↗ funny↗	
132	S2	yeah	Interaction all
133	S1	aha	
134	S3	yes	
135	S2	a lot of action: and a surprise at the end↘ Gloria is pregnant↘	
136	S1	yes↓ now I want to see what happens:	
137	S3	Me too↓	
138	T	Ah so now you are intrigued↗ hah	
139	S1	yeah	
140	S3	yes	
141	S2	yeah	
142	T	Ok: so let-s see what happens next::	

Fecha	11/12/2013
Charla	10
Capítulo	S4 E9 WHEN A TREE FALLS

Nº enunc.			Temas, comentarios
1	T	hello everybody today we are discussing the ninth episode of the fourth season did everyone watch it↗ yes↗ great↓ so:: let's see how was it↗	
2	S2	good↓	
3	T	good↗	
4	S1	yeah↓	
5	S2	hilarious↓ it was hilarious↘	LING1 S2 "hilarious"
6	S3	yes	
7	T	oh really↗ you liked it↗	
8	S1	yeah	
9	S3	yes	
10	S2	there are a lot of things: in this episode: there were:	PERC1 S2 muchas cosas

11	T	a lot of things↗ fantastic↓ let's get started then to begin with did you understand what happened with Hailey↗ what is she doing↗	
12	S2	ehm; community↘ service↗	
13	T	yes exactly↓ why↗ why is she doing the community service↗	
14	S2	she she attacked a policeman↗	PERC2 DETALLE S2
15	T	yes: she assaulted a policeman when she was in college	
16	S2	was it in another chapter↗	
17	T	yes...	
18	S2	...why we didn't see it↗	
19	T	well: if you are interested you can watch it yourself ok↗	
20	S2	yes↘ is it in the eighth↗	
21	T	I'll tell you exactly later: I am not sure now	
22	S2	ok	
23	T	very good↘ so what else was there interesting↗	
24	S1	ahm: all the: the things Lilly say: she is repeating after her fathers:	LING2 S1 "exageraciones de Lilly"
25	T	aha	
26	S1	and she says all these phrases: for example it's a nightmare↓	LING3 S1 "it's a nightmare"
27	T	very good↘ it's a nightmare↓: everyone understands the meaning↗ : yeah↗ what else↗	
28	S1	she also says I can't live like this↓	LING4 S1 "I can't live like this" Exaggeration, emotional phrase
29	S2	or tell me about it↘ like yeah↓: I know:	ADD1 LING5 S2 "tell me about it"
30	S3	like an adult	
31	S1	yes...	
32	T	...fantastic↓ very well said↘ yes: she is repeating after her parents and they tend to speak emotionally so these that kind of exaggerations you hear here and there:↗ usually women do it a lot↘	EXPL1 SOCUL1
33	S1	ok↓ yes:	
34	S2	in this episode:	
35	T	aha	
36	S2	Claire she said oh shoot↓ is it like a nice way↗: not to be so rude↗	LING6 SOCUL2 S2 palabrotas
37	T	yes↓ yes↓ it is↓ since she is a mom↗ it's not usual for her to swear around kids: so she uses this: milder expression : shoot instead of a ruder word which sounds alike	EXPL2 SOCUL3
38	S2	yes↓ shit no↗	
39	T	Yeah but it sounds a way too rude shoot not	
40	S2	like we say jopeta o jolines ↗	Relaciona con fenómenos en español
41		((risas))	
42	T	Absolutely same phenomena↘ what about you S3↗	
43	S3	ehm: there was again: the same:	

44	T	aha	
45	S3	Mitchell saying <i>sweetly</i> to Lilly:	LING7 S3 pet names
46	T	aha	
47	S3	so <i>sweetly</i> : again↓ and: and Alex↗ she always says <i>really</i> like / <i>can't believe it</i> ↓	PERC3 LING 8 S3 intonación
48	S1	or she says <i>seriously</i>	
49	T	very good↓ you both are actually pronouncing it very well↘	
50		((risas))	
51	S1	ah and: with these exaggerated statements↗ they used <i>are you kidding me</i> ↗	LING9 S1 exageraciones "are you kidding me?"
52	T	good↓ you understand it right↗	
53	S1	yes	
54	S2	aha	
55	S3	and they used again the: this type of questions: like the other day: like Gloria when Jay told her↗ you called ↘ she says / <i>did</i> ↗ ehm:	LING10 S3 echo questions
56	T	echo questions again↘	
57	S3	yes	
58	T	I'm very glad that you are noticing it now↘	
59	S3	they use it a lot↘	
60	T	True true: that's why you have to get used to them↘ anything else↗	
61	S2	vocabulary:	
62	T	aha	
63	S2	they said: <i>spatula</i> it is similar to Spanish: you know Mitchell used it to: to open the: the↗:	LING11 S2 Parecido, Action, video related vocabulary "spatula"
64	T	...drawers↓	
65	S2	yeah to open the drawers and: the shoes for sport are: <i>sneakers</i> ↗	LING12 S2 Video related vocabulary "sneakers"
66	T	aha	
67	S2	Manny had to wear sneakers to the party	
68	T	that's right↓ sneakers↓ are you wearing sneakers today↗ who is wearing sneakers today↗	
69	S1	is it like trainers↗	
70	T	ehm: yes: but they are more like shoes↗ informal↓ casual shoes↘ not for doing sport↗ but not for going to work either	EXPL1 LING13
71	S1	aha	
72	S3	ok	
73	T	anything else↗	
74	S2	yes↓	
75	T	fantastic↓	
76	S2	Aha Gloria↗ when they went to the supermarket with Claire↗ she: because Claire stole: took without : she didn't notice how she took a jacket↘...	PERC4 CG S2 IN
77	T	... sweatshirt	
78	S2	sweatshirt: and they had problems with the security : so Gloria : she pretended she had a baby↘ her water: em broke↘	
79	T	yes↓ but was that true↗	

80	S2	no↓	
81	S1	no↓	
82	S2	no she was↗: faking it↘	LING13 S2 “faking”
83	T	excellent↓ faking↓ that’s right↓ you fake something when you pretend you are doing something:↗ like fake a smile↗ so the smile isn’t an authentic one↘	EXPL2 LING14
84	S2	aha or fake tears↗	
85	T	precisely↓	
86	S1	and and Cam used a word <i>easy – peasy</i> you use it too: it means just easy↗ no↗	LING15 S1 “easy – peasy”
87	T	yes↓ it means easy in a playful way: it is something you would say to a kid	EXPL3 SOCUL4
88	S1	okay	
89	S2	and↗ in the story with Hailey: and : Alex:	
90	T	aha	
91	S2	Alex was trying to make a picture of Hailey↗ to put it on Facebook↘...	PERC5 CG S2 IN
92	S1	... to humiliate her↓	
93	S2	yes↓ to humiliate her↓	
94	T	aha	
95	S2	and she: Alex↗ she lost the phone it fell : into the dirt so she was : she was trying to catch it and ↗ and ↗ she was all dirty too↘	
96	T	aha	
97	S2	so when Hailey saw her she said <i>you look like hell</i> ↘	LING16 S2 “look like hell”
98	T	fantastic↓ yes↓ you look like hell or something can look like hell in a mess↘ bad condition	EXPL4 LING17
99	S2	yes↘ it’s funny↘ you look like hell↘	
100	T	Oh really↗ me↗ thank you↘	
101	S2	no-o↓ not you↓	
102		((risas))	EMO ambiente relajado
103	T	Ok ok: talking about Facebook↗ do you upload a lot of personal data like photos on it↘	facebook
104	S3	no-o: it’s : I don’t like it: anyone can see it↘	
105	T	aha	
106	S3	it is not : there is no privacy↘ I don’t like it↘	
107	S2	sometimes : not a lot : depends on photos	
108	S1	yes: sometimes↓ but it is mostly my friends↘ they upload a lot:	
109	T	okay	
110	S1	so they tag me and I I ask them↗ I don’t want a tag : because yes↓ everybody can see it↘	LING18 S1 “tag somebody”
111	S2	there is no privacy any more : everyone with Facebook↗ or Instagram↗ : or LinkedIn↓	
112	T	no↓ you can actually get all kind of information on people on line↘	
113	S2	yes	
114	T	without knowing them : well : what else↗: anything else↗	
115	S1	it was funny↓:	
116	T	aha↗	
117	S1	a lot of action again: a bit exaggerated sometimes :	

118	S3	yes	interacción
119	S1	they always exaggerate a situation↘	
120	S2	because it's a comedy	
121	S1	yes yes I know	
122	T	yes↘ it's a sit-com↘ it is supposed to be a bit exaggerated↘	
123	S1	I know: but: but: Cam as a cat↗	
124	S3	yes↘ very silly↘	
125	S1	on the tree↘	
126	S2	uf	
127		((risas))	
128	T	well : it's to make fun	
129	S3	and Gloria pregnant : crazy : completely crazy	
130	S2	she is always crazy	
131	S3	yes: but now : she is like : well	
132	T	unbearable↘	
133		((risas))	
134	T	ok guys : any questions ↗ or doubts↗ no↗	
135	S2	no	
136	S1	no	
137	S3	no	
138	T	lovely↘ so on that happy note: let's finish up with it↘	

ANEXOS 4. CUESTIONARIOS

ESTUDIANTE 1

		1	2	3	4	5	6
planificación y evaluación	1. Antes de comenzar a ver el capítulo, tengo un plan pensado de cómo voy a ver y escuchar	X	X		X		
atención dirigida	2. Si no entiendo muy bien intento concentrarme más y escuchar y ver más atentamente					X	XX
conocimiento personal	3. Pienso que es más fácil ver los vídeos en inglés que hacer las tareas de <i>listening</i> en inglés	X					XX
traducción mental	4. Mientras estoy mirando y escuchando traduzco todo palabra por palabra en mi cabeza			X		X	X
problem - solving	5. Si no entiendo exactamente lo que se dice, uso la información contextual para adivinar el significado			X		XX	
atención dirigida	6. Cuando me distraigo, paro el video y vuelvo hasta el ultimo momento que me acuerdo para volver a verlo			X		X	X
problem - solving	7. Mientras estoy mirando y escuchando relaciono el tema del video con los conocimientos que ya tengo sobre este tema		X		X	X	
conocimiento personal	8. Siento que ver y comprender vídeos en inglés es un reto para mi						XXX
problem - solving	9. Uso mis experiencias y conocimiento previo para facilitar la comprensión			X	X		X
planificación y evaluación	10. Antes de comenzar a ver el capítulo, pienso en los episodios o vídeos similares que había visto y que podrían ayudarme a crear expectativas	XX			X		
traducción mental	11. Mientras estoy mirando y escuchando estoy traduciendo las palabras claves					XX	X
atención dirigida	12. si me doy cuenta de que no estoy escuchando, intento recuperar la atención más pronto posible				X		XX
problem-solving	13. A veces los gestos, mímica y movimientos de los actores me hacen entender que mi interpretación de lo escuchado no ha sido correcta		X			XX	

problem - solving	14. Si mientras estoy mirando y escuchando el video me doy cuenta de que mi interpretación de lo que está pasando ha sido errónea, intento adaptarme y volver a interpretarlo todo rápidamente			X			XX
planificación y evaluación	15. La mejor manera de entender lo que dicen los actores es usar los subtítulos				X	X	X
planificación y evaluación	16. Al acabar de mirar el video pienso en la manera de ver y escuchar que he utilizado y analizo lo que se podría haber hecho diferente			X		XX	
conocimiento personal	17. Ver vídeos en inglés no me pone nervioso	X		X	X		
atención dirigida	18. Cuando no entiendo lo que se dice, me bloqueo y dejo de escuchar			X	XX		
problem - solving	19. Uso la idea general para adivinar lo que no entiendo palabra por palabra				XX		X
traducción mental	20. no intento traducir cada palabra sino escucho a la melodía del habla			X	X	X	
problem - solving	21. A veces averiguo el significado de unas palabras que al principio desconocía entonces intento repensar y re-interpretar todo lo antes visto			X		X	X
planificación y evaluación	22. Mientras estoy mirando y escuchando me pregunto si estoy satisfecho con el nivel de comprensión		X		X	X	
planificación y evaluación	23. Mientras estoy mirando y escuchando siempre tengo un objetivo			X			XX
problem - solving	24. Son muchas veces que no he entendido algo y volví a ver esta parte del video para mejorar la comprensión				XX		X
conocimiento personal	25. Siento que la información visual me ha ayudado interpretar el significado general		X				XX

ESTUDIANTE 2

		1	2	3	4	5	6
planificación y evaluación	1. Antes de comenzar a ver el capítulo, tengo un plan pensado de cómo voy a ver y escuchar	X	X X				
atención dirigida	2. Si no entiendo muy bien intento concentrarme más y escuchar y ver más atentamente					X	X X
conocimiento personal	3. Pienso que es más fácil ver los vídeos en inglés que hacer las tareas de <i>listening</i> en inglés			X	X	X	
traducción mental	4. Mientras estoy mirando y escuchando traduzco todo palabra por palabra en mi cabeza				X X	X	
problem - solving	5. Si no entiendo exactamente lo que se dice, uso la información contextual para adivinar el significado			X		X	X
atención dirigida	6. Cuando me distraigo, paro el video y vuelvo hasta el ultimo momento que me acuerdo para volver a verlo			X	X X		
problem - solving	7. Mientras estoy mirando y escuchando relaciono el tema del video con los conocimiento que ya tengo sobre este tema	X			X X		
conocimiento personal	8. Siento que ver y comprender vídeos en inglés es un reto para mi			X	X X		
problem - solving	9. Uso mis experiencias y conocimiento previo para facilitar la comprensión	X			X X		
planificación y evaluación	10. Antes de comenzar a ver el capítulo, pienso en los episodios o vídeos similares que había visto y que podrían ayudarme a crear expectativas	X X X					
traducción mental	11. Mientras estoy mirando y escuchando estoy traduciendo las palabras claves					X	X X
atención dirigida	12. Si me doy cuenta de que no estoy escuchando, intento recuperar la atención más pronto posible					X	X X
problem-solving	13. A veces los gestos, mímica y movimientos de los actores me hacen entender que mi interpretación de lo escuchado no ha sido correcta			X			X X
problem - solving	14. Si mientras estoy mirando y escuchando el video me doy cuenta de que mi interpretación de lo que está pasando ha sido errónea, intento adaptarme y volver a interpretarlo todo rápidamente				X	X	X
planificación y evaluación	15. La mejor manera de entender lo que dicen los actores es usar los subtítulos			X X		X	

planificación y evaluación	16. Al acabar de mirar el video pienso en la manera de ver y escuchar que he utilizado y analizo lo que se podría haber hecho diferente		X		X	X		
conocimiento personal	17. Ver vídeos en inglés no me pone nervioso			X		X	X	
atención dirigida	18. Cuando no entiendo lo que se dice, me bloqueo y dejo de escuchar			X	X		X	
problem - solving	19. Uso la idea general para adivinar lo que no entiendo palabra por palabra						X	X
traducción mental	20. no intento traducir cada palabra sino escucho a la melodía del habla		X				X	X
problem - solving	21. A veces averiguo el significado de unas palabras que al principio desconocía entonces intento repensar y re-interpretar todo lo antes visto			X			X	X
planificación y evaluación	22. Mientras estoy mirando y escuchando me pregunto si estoy satisfecho con el nivel de comprensión		X	X	X			
planificación y evaluación	23. Mientras estoy mirando y escuchando siempre tengo un objetivo					X		X
problem - solving	24. Son muchas veces que no he entendido algo y vuelvo a ver esta parte del video para mejorar la comprensión		X	X	X			
conocimiento personal	25. Siento que la información visual me ha ayudado interpretar el significado general			X				X

ESTUDIANTE 3

		1	2	3	4	5	6
planificación y evaluación	1. Antes de comenzar a ver el capítulo, tengo un plan pensado de cómo voy a ver y escuchar	X				XX	
atención dirigida	2. Si no entiendo muy bien intento concentrarme más y escuchar y ver más atentamente						XXX
conocimiento personal	3. Pienso que es más fácil ver los vídeos en inglés que hacer las tareas de <i>listening</i> en inglés	X	X	X			
traducción mental	4. Mientras estoy mirando y escuchando traduzco todo palabra por palabra en mi cabeza				X		XX
problem - solving	5. Si no entiendo exactamente lo que se dice, uso la información contextual para adivinar el significado			X	X	X	
atención dirigida	6. Cuando me distraigo, paro el video y vuelvo hasta el ultimo momento que me acuerdo para volver a verlo				X	X	X
problem - solving	7. Mientras estoy mirando y escuchando relaciono el tema del video con los conocimientos que ya tengo sobre este tema		X		XX		
conocimiento personal	8. Siento que ver y comprender vídeos en inglés es un reto para mí						XXX
problem - solving	9. Uso mis experiencias y conocimientos previos para facilitar la comprensión	X				XX	
planificación y evaluación	10. Antes de comenzar a ver el capítulo, pienso en los episodios o vídeos similares que había visto y que podrían ayudarme a crear expectativas	X			XX		
traducción mental	11. Mientras estoy mirando y escuchando estoy traduciendo las palabras clave					X	XX
atención dirigida	12. Si me doy cuenta de que no estoy escuchando, intento recuperar la atención más pronto posible						XXX
problem-solving	13. A veces los gestos, mímica y movimientos de los actores me hacen entender que mi interpretación de lo escuchado no ha sido correcta		X			X	X
problem - solving	14. Si mientras estoy mirando y escuchando el video me doy cuenta de que mi interpretación de lo que está pasando ha sido errónea, intento adaptarme y volver a interpretarlo todo rápidamente			X			XX
planificación y evaluación	15. La mejor manera de entender lo que dicen los actores es usar los subtítulos					X	XX

planificación y evaluación	16. Al acabar de mirar el video pienso en la manera de ver y escuchar que he utilizado y analizo lo que se podría haber hecho diferente			X	X	X	
conocimiento personal	17. Ver vídeos en inglés no me pone nervioso	XX		X			
atención dirigida	18. Cuando no entiendo lo que se dice, me bloqueo y dejo de escuchar				XX		X
problem - solving	19. Uso la idea general para adivinar lo que no entiendo palabra por palabra			X		X	X
traducción mental	20. No intento traducir cada palabra sino escucho a la melodía del habla		XX	X			
problem - solving	21. A veces averiguo el significado de unas palabras que al principio desconocía entonces intento repensar y re-interpretar todo lo antes visto			X		X	X
planificación y evaluación	22. Mientras estoy mirando y escuchando me pregunto si estoy satisfecho con el nivel de comprensión		X		X		X
planificación y evaluación	23. Mientras estoy mirando y escuchando siempre tengo un objetivo				X		XX
problem - solving	24. Son muchas veces que no he entendido algo y vuelvo a ver esta parte del video para mejorar la comprensión					X	XX
conocimiento personal	25. Siento que la información visual me ha ayudado interpretar el significado general			X			XX

