



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Máster en español como lengua extranjera:
enseñanza e investigación

**El argot juvenil y el gallego en el aula de ELE.
Una propuesta didáctica a partir de *El desorden
que dejas.***

Leyre Grasa Fernando

Tutora: Patricia Marín Cepeda

**Departamento de Literatura Española y Teoría de la Literatura y
Literatura Comparada**

Curso: 2021-2022

Resumen

El argot juvenil ha sido constantemente rechazado en el aula de ELE debido a la creencia de que se trata de un lenguaje efímero. No obstante, sus repetidas estructuras sintácticas y léxico-semánticas lo convierten en un componente imprescindible en el aula. Asimismo, el gallego o *galego* es una lengua cooficial española cuya importancia se aísla en el aula de ELE, mencionándola únicamente como un componente cultural y dejando de lado su potencial léxico-semántico para los aprendices. De hecho, la relevancia de ambos términos ha llegado a tal punto que se introducen en el ámbito multimedia, como es el caso de *El desorden que dejas*. Así pues, este estudio examinará el argot juvenil en esta serie, viendo la escenificación de la realidad, y se destacará la importancia del gallego como una lengua cuyas nociones básicas pueden introducirse en clase de ELE, con el objetivo de ampliar las competencias culturales y léxico-semánticas del alumnado.

Palabras clave

Argot juvenil, Gallego/*Galego*, Medios multimedia, Series, Sexualidad, Frecuencia de uso

Abstract

Youth slang has been constantly rejected in the ELE classroom due to the belief of being an ephemeral language. However, its repeated syntactic and lexical-semantic structures make it an essential component in the classroom. Likewise, Galician or *galego* is a co-official Spanish language whose importance is isolated in the ELE classroom, only mentioning it as a cultural component and leaving aside its lexical-semantic potential for learners. In fact, both terms have such relevance that they are introduced in the media field, as is the case of *El desorden que dejas*. Hence, the present study will examine the youth slang in this serie, analyzing the portrayal of reality, and it will highlight the importance of Galician as a language whose basic notions can be introduced in ELE class.

Keywords

Youth slang, Galician language, Multimedia resources, Series, Sexuality, Frequency of use

Tabla de contenido

1. Introducción	6
2. Marco teórico	8
2.1. Lenguaje coloquial y argot juvenil.....	8
2.2. El gallego como aspecto didáctico	14
2.3. Los medios multimedia en la clase de ELE	19
2.3.1. Los jóvenes en los medios multimedia: ¿realidad o ficción?.....	20
2.3.1.1. Representación de los jóvenes en <i>El desorden que dejas</i>	22
2.3.2. El gallego en los medios multimedia: el caso de <i>El desorden que dejas</i>	24
2.4. Conclusiones de lo examinado	26
3. Metodología y resultados	27
3.1. Recogida de muestra.....	28
3.2. Instrumentación	28
3.3. La encuesta	29
3.4. Resultados.....	30
3.5. Conclusiones.....	35
4. Propuesta didáctica con <i>El desorden que dejas</i>	36
4.1. Descripción.....	36
4.2. Objetivos	39
4.3. Contenidos.....	39
4.4. Materiales	39
4.4. Metodología	40
4.4.1. Sesión 1: España y sus lenguas	41
4.4.2. Sesión 2: España y su gente	46
4.5. Evaluación.....	53
5. Conclusiones	54
6. Bibliografía.....	56

7. Anexos.....	60
Anexo 1. Resto de presentación para el aula de ELE de los personajes de <i>El desorden que dejas</i>	60
Anexo 2. Actividad de relacionar términos galego-español.....	64
Anexo 3. Ficha de repaso de lo aprendido en la sesión 1.....	65
Anexo 4. Transcripción de la noticia para la sesión 2.....	66

1. Introducción

La lengua es un vehículo de comunicación que permite la interacción verbal de la sociedad. Dentro de ella, se encuentran variaciones que dependen del registro, el nivel lingüístico, el dialecto y la variedad histórica que emplee su interlocutor. Entre estas variedades, el argot juvenil se incluye en la variedad diafásica como un tipo de jerga.

El argot o lenguaje juvenil es un tipo de jerga considerada una forma de identificación social; se enlaza a un grupo social determinado: los jóvenes. De hecho, este lenguaje se caracteriza por su creatividad y su carácter efímero, lo que permite una rebelión de aquellos que la emplean para manifestar su diferencia frente a otros grupos sociales, generalmente por edad. No obstante, su carácter efímero ha sido debatido por varios autores como Klaus Zimmermann (1996) o Pilar Capanaga (2005), quienes manifiestan que repetidas estructuras en el argot juvenil hacen de ella un objeto de estudio interesante, pues permite a su vez ampliar el abanico de posibilidades lingüísticas a las que enfrentarse. Además, se afirma que, incluso entre los hablantes nativos de la misma edad, aparecen diferencias en el habla que separan a unos de otros. En consecuencia, la tarea se complica a la hora de buscar características comunes. Asimismo, el gallego es otra de las cuestiones que plantea debate respecto a la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE a partir de ahora).

El gallego es una lengua romance perteneciente al galaico-portugués, hablada principalmente en la comunidad autónoma de Galicia. Al igual que el catalán y el euskera, el gallego es una lengua cooficial de España, marcando así su importancia y su difusión en la península. No obstante, esta relevancia del gallego se omite en el aula de ELE, nombrándolo como componente cultural durante un breve periodo de tiempo. Aun así, los rasgos lingüísticos que definen al gallego, así como sus hablantes, no se tienen en consideración exceptuando esta zona de habla, donde incluso en las universidades se manifiesta que “los poderes públicos tienen el deber de promover el conocimiento y la utilización del gallego.” (Universidad Santiago de Compostela, pár. 2). Por ello, es fundamental que el resto de instituciones de la península se involucren en la difusión de nociones básicas de esta lengua, así como del resto de las cooficiales, para que los aprendices consigan ya no solo un conocimiento del español como lengua oficial del Estado, sino también de las variedades que deben conocer.

Tanto el argot juvenil como el gallego destacan en su creciente aparición en los medios multimedia. Ejemplo de ello es la reciente aparición en el programa televisivo *Benidorm Fest* donde se introdujo por primera vez una canción ya no solo en gallego, sino también con fragmento en otras lenguas cooficiales, exponiendo el referente cultural más reciente del país. De igual modo, *Netflix* está incluyendo en su plataforma series únicamente en gallego, como es el caso del *Sabor de las margaritas* (*O sabor das margaridas* en gallego). Al centrarse en el argot juvenil y el gallego, *El desorden que dejas* es una serie que expone la realidad de ambos términos, marcando la importancia de ciertas expresiones gallegas que se pudieran emplear en su cotidianidad.

El desorden que dejas (2020) es una serie de suspense que sucede en Novariz, un pueblo ficticio de Galicia. Raquel, la nueva profesora de Literatura del instituto, se muda al pueblo de su marido, Germán, en sustitución de la anterior profesora, Viruca. Raquel no tardará en descubrir el suicidio de Viruca, a lo que alguno de sus alumnos no reacciona correctamente, pues le amenazan con una carta: ¿Y tú cuánto vas a tardar en morir? La trama gira en torno al descubrimiento del suicidio de Viruca, el cual se desvela a lo largo de los 8 episodios de esta mini serie. Asimismo, se observa el comportamiento del alumnado, especialmente de tres alumnos: Iago, Roi y Nerea. No obstante, a la hora de utilizar el género multimedia en el aula, hay que cuestionarse si realmente es una semejanza a la realidad o es pura ficción, siendo conscientes del guion preparado y de los inconvenientes que eso conlleva al ser una muestra de la lengua.

Cuando se trata del aula de ELE, el profesorado tiene en mente emplear estructuras más formales de las encontradas habitualmente, consiguiendo que el aprendiz posea conocimientos lingüísticos de alto nivel. Gracias a los recientes métodos de enseñanza esto ha cambiado, de tal modo que se ha complementado con estructuras coloquiales que consiguen que los aprendices sean capaces de desenvolverse en cualquier contexto comunicativo de su lengua extranjera, en este caso, el español. Aun así, la diversidad lingüística se suele reducir en el aula de ELE, dando lugar a las variedades dialectales en las clases de cultura, pero no a las variedades diafásicas. Por estas razones, el presente trabajo tiene como objeto de estudio demostrar que hay un argot juvenil genérico que se presenta en cualquier sociolecto de este grupo de edad, tomando como ejemplo el gallego e introduciendo ambos a una clase de ELE.

2. Marco teórico

Los cambios producidos gracias a los recientes métodos de enseñanza dejan una puerta abierta a la introducción del argot juvenil y el gallego en el aula de ELE. Por ello, las investigaciones que se han realizado a lo largo de los años permiten observar el cambio de perspectiva de ambos conceptos, sobre todo en lo que a los medios multimedia respecta.

A continuación, se procede a recopilar diversos estudios sobre el argot juvenil, el gallego y los medios multimedia en el aula de ELE. Con ello, se pretende ofrecer una visión enriquecedora de su importancia y el debate que ha generado a lo largo del tiempo. Al mismo tiempo, se procura que sirva como base para la aplicación de estos conocimientos que, en este estudio, se mostrarán en la propuesta didáctica a partir de la serie *El desorden que dejas* (2020).

2.1. Lenguaje coloquial y argot juvenil

Las primeras investigaciones acerca del argot juvenil datan a principios de los años 90, donde Javier Medina López, catedrático de la Universidad de La Laguna, fue de los primeros en denotar diferencias del lenguaje juvenil frente a otros grupos generacionales. Sus investigaciones consiguieron recopilar información que no se había considerado previamente para el aula de ELE. Lo primero que mencionó fue que la efervescencia y la creatividad son particularidades propias de este tipo de argot. Además, era consciente de la poca homogeneidad que se encontraba dentro de este grupo generacional, pues incluso había otros grupos sociales catalogados por “gustos, vestimenta e ideología”, lo que los diferenciaba entre “macarras y modernos” (1990: 250). Sin embargo, destacó la frecuencia de ciertas estructuras lingüísticas que merecían ser mencionadas.

En primer lugar, nombró la aparición de cambios lingüísticos como el *yeísmo*, el *laísmo* y el *leísmo* que venían marcados por las generaciones más jóvenes, lo que cambió el español del momento. Asimismo, mostró la gran cantidad de anglicismos empleados, tales como *punky*, *reggae* o *tecno*. Esto se debía probablemente al acercamiento a los países angloparlantes. De igual modo, los jóvenes se caracterizaban por emplear léxico relacionado al mundo de las drogas, dando a entender la cantidad de expresión de libertad que ya poseían en los años 90. Además, remarcó que los fenómenos lingüísticos que sucedían en este grupo generacional debían ser aceptados por la colectividad, pues si no serían rechazados. Asimismo, enfatizó que, pese a ser una forma de identificación social, este argot juvenil repercutía en las generaciones adultas, de tal forma que el abanico de posibilidades de formas de saludo y despedida se ampliaron notablemente. Finalmente, Medina-López (1990) destacó la necesidad de que los docentes de español como lengua extranjera dejaran de enseñar un lenguaje estándar para que

sus estudiantes no hablasen mecánicamente y no poseyeran un conocimiento léxico suficiente como para que no conocieran un habla cotidiana y familiar que deberían desarrollar durante su aprendizaje.

César Hernández Alonso (1991) continuó la investigación de Medina (1990), quien destacó la importación del argot juvenil afirmando que la lengua es el molde de cultura y de la civilización que permite esa estructura de comunidad lingüística. Gracias a ella, la sociedad es capaz de comprenderse y por esta misma razón poseen la aptitud de modificar la lengua. Por ello, aparecen grupos sociales que dan dinamismo a la lengua, de tal forma que ciertas estructuras lingüísticas son propias de estos grupos. En este caso, el argot juvenil se caracteriza por su amplitud de coloquialismos que aparecen. De hecho, Hernández (1991) enumera los factores que condicionan cualquier comunicación popular oral: psicolingüísticos, sociolingüísticos y puramente lingüísticos.

Tras enumerar los rasgos que identifican a un lenguaje coloquial oral, el autor recuerda que la lengua es un vehículo cultural por el que se marcan diferencias respecto a la cultura oficial, carácter que posee la lengua juvenil. Además, reitera lo que Medina López (1990) ya manifestaba: tiene unas características lingüísticas propias y una influencia cada vez mayor debido al papel que se les da a los jóvenes. De hecho, cada vez son más los adultos que mimetizan el lenguaje coloquial juvenil. Si bien se concientia que no todos los jóvenes hablan de la misma manera, se identifica que, dependiendo de las circunstancias, se expresan ciertas frases, fórmulas e incluso léxico propio que los identifican. Como menciona previamente Hernández, el lenguaje juvenil es una contraposición a la cultura oficial, pues está lleno de humor e ironía y busca librarse de estereotipos, aunque recae en otros. En otras palabras, “es una especie de ‘antilenguaje’ agresivo, ingenioso, expresivo y comunicativo” (1991: 16).

Lo primero que se menciona acerca de este lenguaje juvenil es que es una lengua “heredera de lo que en otro tiempo se llamó ‘lenguaje del rollo’, ‘cheli’ o ‘pasota’ que tuvo sus orígenes en aquel ya viejo ‘rollo’ rockero de la década de los 60” (1991: 16). Lo que destaca es que actualmente este lenguaje ha pasado a ser una constante de hábitos expresivos en la jerga juvenil, motivo por el que se ha convertido en un interés lingüístico para los investigadores.

Posteriormente, el artículo presenta el nivel léxico y sus recursos léxico-semánticos, pues es lo que más destaca dentro del lenguaje juvenil. Este nivel se centra, principalmente, en esferas conceptuales como “la droga, la política, la música, el ‘rollo’, el dinero, el sexo, la cárcel, las actividades intelectuales, palabras ‘comodín’ y frases hechas, partículas y muletillas usadas constantemente, y poco más” (Hernández, 1991:17). Además, destaca que en el argot madrileño y el sevillano es donde más anglicismos se acogen.

Seguidamente, el autor resalta los recursos de creación léxica que manejan los jóvenes, especialmente las metáforas (*flipar* referente a la droga o *planchar la oreja o sobar* para referirse a dormir), las metonimias y sinécdoques (*papela* es el papel de tabaco, *morrear* es besarse, *calzos* son los zapatos nuevos, *soplillos* son las orejas o *palillos* se refiere a las personas delgadas), la sinonimia (*tragar* es comer, *coger una cogorza/ir pedo* se refiere a ir borracho), la polisemia (*talego* para referirse a la cárcel o *chupón* que normalmente se refiere a personas de cierta profesión, como profesores o políticos), el disfemismo (*tener morro* para referirse a alguien que no tiene en cuenta al resto, algo es *acojonante* cuando es bueno) y la hipérbole (*ser un agonías, ver menos que un topo con legañas* son frases hechas propias del argot juvenil).

Al igual que estas estructuras léxico-semánticas, destaca el constante empleo de vocablos malsonantes o tacos como muletillas distintivas, que dependen de si se incluye el grupo expresivo en un sintagma sin formar parte de él *¿dónde cojones estás?* o si el grupo forma parte del sintagma y ocupa su núcleo o adyacente *¿qué leches pasa? vaya ayudantes de mierda...* De igual modo, se emplean frases antitéticas y con paradojas en este modo de hablar, tales como *es más bestia que un bocadillo de gaseosa*.

El tercer rasgo que caracteriza este lenguaje es el rasgo de ironía, sarcasmo y buen humor que aparece en muchos de los términos que emplean. Por ejemplo, en vez de emplear *antes me muero* se refieren a ello como *dejar de fumar*. Igualmente destaca el uso de nombres de algunos grupos musicales juveniles como *Carne de psiquiátrico* o *Peor imposible*. Además, se incluyen términos creados en este argot, como son *movida, cubata, chocolate* e incluso oraciones como *¿pasa contigo, tío?* En cuanto a los recursos morfológicos, abunda el empleo del sufijo -ta, como sucede en *fumata, drogota* o *fumeta*. Asimismo, hay numerosos recortamientos de palabras, normalmente por apócope (*mili, depre, neura...*) e incluso algunos los modifican en su terminación, cambiándolos por -a u -o (*anarco, sudaca, gasofa...*).

En los niveles sintáctico y morfosintáctico hay ciertas peculiaridades estructurales, como por ejemplo el cambio de construcciones intransitivas en la lengua general a construcciones transitivas o atributivas. Ejemplo de ello es *ir de + adjetivo* (actuar de una forma determinada), *abrirse* como marcharse o *quedarse con*. Del mismo modo, aparecen cambios en las perífrasis, como, por ejemplo, *dar corte* en el sentido de dar vergüenza.

Tras detallar las características propias del lenguaje juvenil, Hernández (1991) especifica que se trata de un registro popular coloquial de breve extensión pero que ha estado de moda en los últimos años. Además, recalca que son cambios de uso, no de las estructuras de la lengua, que identifican a un grupo social concreto. Asimismo, destaca que, con el componente audiovisual, este tipo de jerga se ha ido expandiendo, Por ello, respecto a la clase de ELE,

defiende que hay que “admitirla, aceptarla conocerla y ponerla en su sitio” (1991:20) con el propósito de que los aprendices e incluso los mismos docentes sean capaces de enriquecerse lingüísticamente y puedan identificar el modo de pensar de los hablantes, en este caso, de los jóvenes.

Después de César Hernández Alonso (1991), Klaus Zimmerman (1996) también realizó sus investigaciones sobre el argot juvenil: fue de los primeros estudiosos en afirmar que el lenguaje oral no es, como se solía pensar, una variedad decadente del lenguaje escrito, pues apareció incluso antes que este. Además, dentro de él emergen nuevas variedades, entre ellas, el argot juvenil.

Para comenzar su estudio, Zimmerman demostró que la situación de los jóvenes ya poseía desde los años 50 ese carácter de inestabilidad social y marginalización que se reflejaba en su modo de habla. De hecho, enfatizó la necesidad de indagar en este lenguaje para romper la creencia de que las variedades lingüísticas desaparecen para que haya una “aceptación general de la variedad estándar” (1996: 478). No obstante, esta variedad permite incluso la creación de nuevas vertientes debido a sus cambios continuos, razón por la que normalmente se omitía su estudio. Destacando su elisión en el campo de la investigación debido principalmente al enfoque variacionista que tomaban la mayoría de estudiosos, el autor resaltó que el lenguaje juvenil es parte de una cultura oral que se expulsa del lenguaje escrito y que pertenece a un conjunto de variedades que “atacan constantemente el campo de la variedad normativa y codificada” (1996: 479). Asimismo, resaltó que cada joven desarrolla su forma de habla en relación al grupo social que pertenezca y el lugar donde viva.

Tal y como analizó Zimmerman, los jóvenes se enfrentaban, por tanto, a tres aspectos: “la norma escolar, el estilo culto y la cultura de los adultos” (1996:483). De hecho, se influenciaban por el caló debido a su carácter similar. Pese a su carácter de rebelión, ya se destacaba el empleo de este argot por parte de los adultos, probablemente por pretender ‘rejuvenecerse’ a través de su uso. Este, señalaba Zimmerman, podría ser uno de los motivos de esa rapidez de modificaciones en el lenguaje juvenil. A su vez, se destacó que, si bien el componente léxico-semántico es el más distinguido entre el lenguaje juvenil, hay rasgos lingüísticos que se crean durante eventos comunicativos, como por ejemplo “la narración de acontecimientos del mismo grupo entre los miembros del grupo” (1996:501). Esto sucede normalmente para resaltar el nivel que se establece entre los miembros del mismo grupo. Además, resaltó que “los jóvenes de sexo femenino emplean los elementos que se atribuyen a los jóvenes del sexo masculino y del caló. Pero los utilizan menos, en términos cuantitativos y en una forma más suave” (1996:502). De igual modo, se investigó acerca de sus fórmulas de

cortesía: se observó que los jóvenes se comunicaban de manera más directa que la de los adultos, pero sin omitir la constitución de relaciones interpersonales. Por ello, Zimmerman puso hincapié en que este lenguaje se caracteriza por poseer “una actitud pragmática frente a los mensajes y los interlocutores” (1996:503). Así, recogía la importancia de incluir el lenguaje juvenil en las investigaciones.

Tras la década de los 90, hubo un receso acerca de estas investigaciones hasta que, en 2005, Pilar Capanaga y Félix San Vicente retomaron este tema. Estos autores acuñaron las características ya presentadas por los investigadores anteriores. Al igual que Zimmerman (1996), explicaban que las primeras referencias a la forma de hablar de los jóvenes aparecieron en los años 50, refiriéndose a un grupo de habitantes del barrio de Salamanca. Concretamente, se referían a los jóvenes de ese barrio, pues tenían unas “formas, amaneramiento y esnobismo social [que] resulta[ba]n de algún modo los antecedentes de los actuales *pijos*” (2005:54). Asimismo, subrayaron la influencia del lenguaje delictivo en el argot madrileño y el sevillano, seguramente debido a las manifestaciones universitarias en contra del franquismo. Además, explican el cambio de perspectiva respecto hacia el lenguaje juvenil: se comenzó con una burla hacia esta generación en los medios de comunicación, tales como los periódicos o los programas televisivos. No obstante, recalcan que esta precisa burla era la que más resaltaba la influencia del argot juvenil en la sociedad española y su forma de comunicarse. En ese momento, hubo un cambio de valoración respecto a este lenguaje, pues primeramente se cambió el modo de ver la oralidad como un sistema inferior de la lengua y se consideró “la heterogeneidad de los hechos lingüísticos y se [fue] dando prioridad a la lengua hablada y la interacción oral” (2005:58). Así pues, se presentaba el lenguaje juvenil como un subsistema integrado en la lengua común, limitado en su estudio por la variedad diastrática debido a su enfoque en el español peninsular.

En cuanto a su representación, los autores exponían su poca similitud a la realidad, presentando un estereotipo “hueco y alejado de una realidad con muchos matices” (2005:59). Tras ello, presentan las características propias de este argot juvenil, ya descritas por los anteriores investigadores y que aún la mayoría se mantenían. En la estructura sintáctica, se observaba la cantidad de elipsis que se realizaba, reduciendo el mensaje a un esquema con términos mínimos pero que no implicaba que el mensaje se transmitiera incorrectamente. En los sintagmas verbales, aumenta el uso de los verbos con presencia de *se* que cambian su significado, como *abrirse*, *colocarse* o *colgarse*. En cuanto a los pronombres, se intensifica el empleo de estos con valor enfático como en “oye tú, venga, que llegamos tarde”. En cuanto a los sufijos en los sintagmas nominales, se sigue observando la presencia del sufijo -ta como intensificador, así como el empleo de -s en interjecciones, normalmente malsonantes, tales

como *leches, narices, hostias...* Para concluir, Capanaga y San Vicente (2005) denotan que, pese al empleo de varias de sus estructuras por las generaciones adultas, los jóvenes siguen empleando estructuras propias que los distancien de ellos, creando así un espacio dentro del lenguaje para sí mismos.

Tras ello, destaca la investigación realizada por Manuela Catalá Pérez y Marialys Perdomo Carmona en el año 2017, centrándose principalmente en una nueva innovación léxica entre los jóvenes universitarios españoles: se trata del empleo de la fórmula *en plan*. Para su justificación, Catalá y Carmona (2017) explican que la innovación léxica es un proceso complejo, en el que interfieren varias disciplinas y no se olvidan ni el significado ni el uso. Además, esta innovación es necesaria para conseguir la renovación de la lengua. De hecho, la oralidad es el escenario donde más innovación se detecta debido a su alto grado de espontaneidad, por lo que emplean este componente para el análisis de su investigación. Es aquí donde se introduce la variedad genolectal de los jóvenes, grupo cuya inmensidad de creación lingüística se convierte en un signo propio, dando lugar a la mimesis de otros grupos generacionales. En el caso de *en plan*, las autoras descubrieron, a partir de su búsqueda en corpus y diccionarios oficiales, que la mayoría de su empleo correspondía a las reglas gramaticales y se trataba de una moda lingüística. Aun así, encontraron nuevas composiciones que se considerarían neologismos actualmente: se trata del empleo de *en plan + infinitivo*, *en plan + subordinada* y *en plan + adjetivo*. Asimismo, los rasgos suprasegmentales identificaban a estas nuevas estructuras, atenuando o intensificando el significado de la oración en la que aparecieran. Finalmente, Catalá y Carmona (2017) establecen que, al igual que algunos neologismos han llegado a romper la barrera entre la escritura y la oralidad introduciéndose en este primer componente, estas estructuras con *en plan* pueden llegar a poseer una vigencia en lo escrito, manteniendo que la oralidad aparece cada vez más en la escritura.

Con ello, se demostró que el lenguaje juvenil es un constante de creaciones e innovaciones léxicas, pero también sintácticas y pragmáticas con las que los jóvenes pretenden, como se ha mostrado en el resto de investigaciones, tener un espacio para ellos, distanciándose de otras generaciones a partir de un carácter rebelde en cuanto al empleo de la lengua estándar respecta.

Para concluir el argot juvenil, Antonio Briz (2019) investigó acerca de las particularidades del lenguaje coloquial y destacó algunas de las encontradas en el lenguaje juvenil. En su conferencia *El español coloquial hoy. Estudios de pragmática aplicada*, recordaba las características que definen al lenguaje coloquial: aparece cuando la relación de igualdad entre los interlocutores es mayor, así como la proximidad y la cotidianidad temática donde se desarrolle la comunicación. De hecho, este espacio interaccional también influye en la aparición

de este lenguaje. Asimismo, se muestra un fin socializador, con poca planificación del diálogo y con un tono más informal. Todo ello hace que aparezcan con mayor frecuencia “los rasgos dialectales y sociolectales de edad y de sexo [y una] mayor nivelación de los rasgos sociolectales de nivel sociocultural” (2019:6). Es aquí donde más se pueden apreciar las características del lenguaje coloquial juvenil. Además, en su reedición del discurso, Briz introduce el nuevo estilo de lenguaje coloquial a través de las redes sociales, objeto de estudio que se comenzó a tener en cuenta debido a su caracterización que refleja “escritos como si se hablaran” (2019:7), es decir, que se escribe como si se estuviera expresando oralmente. A partir de ello, se introduce el lenguaje juvenil debido a ser la generación que más emplea este tipo de comunicación.

En cuanto a la caracterización pragmlingüística, se describen los rasgos lingüísticos verbales y no verbales y las estrategias que se emplean. Entre ellas, se encuentran: la relajación lingüística que permite la aparición de ciertos fenómenos lingüísticos como la pérdida de sonidos, la reiteración de oraciones debido a su espontaneidad o la vacilación de habla. De manera análoga, aparece léxico marcado por la cotidianidad temática que parece estar enlazado a la influencia del argot juvenil en las generaciones más adultas, tales como *talego*, *jubiletas*, *manifa* o *depre*. Sin embargo, la característica sin duda más frecuentada en el lenguaje coloquial es la intensificación con la que se formula el enunciado, ya sea por el componente fónico (aumento de velocidad del habla), morfológicos (los sufijos, prefijos o cuantificadores) y estructuras sintácticas que se observan principalmente en el componente léxico-semántico (como *ser un pulpo* o estructuras fraseológicas como pegarse un *susto de muerte*).

Finalmente, la conferencia se enfoca a cómo tratar este lenguaje coloquial en el aula de español para extranjeros, Por ello, se incentiva a los docentes a no solo introducir este tipo de lenguaje en el aula, sino también a explicar por qué se habla así en ciertas situaciones comunicativas. Al fin y al cabo, “hablar una lengua no es sólo llegar a dominar las reglas gramaticales y de construcción de esta, sino saber comunicar y ser capaz de interactuar eficazmente, de intercambiar e interpretar” (Briz, 2019:29).

2.2. *El gallego como aspecto didáctico*

Muchos son los reportes académicos en los que se han incluido las lenguas cooficiales como componente fundamental para la clase de ELE. Para ello, se observa la importancia del tratamiento de estas lenguas en su introducción en España, incluyendo consecuentemente el catalán de las Islas Baleares.

Como propiamente se explica, el tratamiento de estas lenguas aparece primeramente en el *Ministerio de Educación y Formación profesional* (n.a. 2019), donde se afirma la protección de las lenguas también oficiales: catalán, valenciano, euskera y gallego. De hecho, se muestran las fechas de incorporación de estas lenguas cooficiales a la enseñanza, además de señalar que en las Comunidades Autónomas en las que no se hablen tradicionalmente estas lenguas, se comprometen a “autorizar, fomentar, o establecer, si el número de hablantes lo justifica, la enseñanza de esas lenguas, en los niveles considerador oportunos” (2019: pár.5). Así pues, se resalta la importancia de estas lenguas cooficiales. Además, el papel de estas lenguas en el aula de ELE ha sido observado en varios artículos académicos, como es el caso de *El papel de las otras lenguas en clase de español* de Patricia Fernández Martín (2013).

En esta investigación, se analiza la necesidad de introducir las *otras* lenguas durante la clase de idiomas dada la inmersión que pueden poseer los aprendices, evitar una exclusión social debido al desconocimiento del alumno de la lengua de la comunidad de habla y, a su vez, incitar a los docentes a introducir ese componente identificativo de la identidad lingüística española. Asimismo, se pretendía que el docente se concienciase de la importancia de estas lenguas cooficiales, así como de que ciertas zonas geográficas poseen un componente lingüístico que es un rasgo cultural evidente. Para demostrar la relevancia de su aplicación en el aula, la autora realiza un análisis de los materiales para ELE sobre la introducción de este aspecto en el aula.

En el análisis de materiales, Fernández (2013) expone dieciséis manuales libros del alumno empleados normalmente en las clases de español, sobre los que los aprendices trabajan. En ellos, detecta que o bien no se hace mención al plurilingüismo en España o no se realiza una explotación didáctica correcta. Por ello, la autora sugiere la inclusión de este tema en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)* con el objetivo de proveer de ciertas nociones al profesorado sobre qué, cómo y cuándo enseñar estas lenguas cooficiales.

En el mismo artículo, se trata de solventar ciertos problemas con los que los docentes se podrían encontrar basándose en el enfoque por tareas, con el objetivo de que presentasen una perspectiva pragmática que tal vez otros enfoques no plasmaban en el aula. Centrándose en la comunicación en el aula, la autora pretendía a su vez valorar con qué capacidad el alumnado era capaz de desenvolverse exitosamente en un contexto comunicativo con estas lenguas cooficiales. En este artículo, además, Fernández (2013) resalta que cualquier docente debe eximirse de los prejuicios de la sociedad en la que ha crecido, siendo consciente de la cantidad de lenguas habladas en la península, de la necesidad de comprensión del debate entre dialecto vs. lengua y del conocimiento de que una lengua siempre va a estar condicionada a ciertos

factores subjetivos que harán que cada uno entienda de una forma u otra los límites entre las lenguas y la importancia de cada una de ellas.

La autora, igualmente, destaca que este es un proceso gratificante para el alumnado, capaz de aumentar su motivación debido a que puede comprender que lo estudiado no puede ser aplicado a ciertas regiones dado el plurilingüismo existente en España y, si quiere y puede acceder a cierta educación, puede aprender esas *otras* lenguas españolas. De igual modo, expone que los alumnos serán capaces de entender los comportamientos de los hablantes españoles plurilingües, pues cada contexto social crea la identidad de cada individuo y, en este caso, cada región presenta ciertas características además de las lingüísticas que conforman el colectivo al que pertenecen. Así, se consigue “la introducción de las lenguas minoritarias como objeto de enseñanza en la clase de ELE.” (2013:84)

En cuanto a la actitud frente al gallego en Galicia, se establece que los lugares de enseñanza tienen la obligación de difundirlo, por lo que sus recursos para explicarlo en el aula son numerosos. Asimismo, destaca la importancia de esta lengua por la creación de la Real Academia Galega (o RAG).

La RAG se inauguró el 30 de septiembre de 1906, acto en el que se reunieron Manuel Murguía (representando la continuidad del programa de *Rexurdimento e do Rexionalismo*) y la comunidad de emigrantes gallegos en Cuba donde nació en 1905 la *Asociación Iniciadora e Protectora da Academia Galega*. Como bien se detalla en su página web, esta fundación tiene como objetivo fundamental "darle unidad al idioma gallego mediante la publicación de una gramática y un diccionario" (Real Academia Galega [RAG], 2012: p.2). Dentro de su página oficial, hay varios apartados por los que los usuarios pueden informarse de los miembros de la academia, del archivo que poseen de obras literarias junto al catálogo de bibliotecas, virtuales incluidas, para la búsqueda de esas obras. De igual modo, presentan publicaciones de recursos que les sirven para aprender el uso correcto del gallego. Dentro de estos subapartados, se encuentra una sección dedicada al gallego y su influencia actual.

En el apartado *Galego na historia*, se explica que es una lengua románica propia de la nacionalidad histórica de Galicia, aunque también es lengua autóctona en Comunidades como Asturias, León y Zamora e incluso un pequeño territorio al noroeste de Cáceres, por lo que suman 75000 hablantes más a los más de dos millones de personas en Galicia.

En cuanto a su historia, el gallego surge a partir de la evolución del latín hablado en el noroeste de la Península Ibérica que entró en contacto con los pueblos germánicos y árabes. Además, cuenta la separación del sur del reino de Galicia, convirtiéndose en el reino de Portugal, dando lugar a diferencias lingüísticas que compondrían lo que actualmente

conocemos como el portugués y el gallego. Posteriormente, en 1936, se decretó el primer Estatuto de Autonomía de Galicia, si bien en ese mismo año y con la Dictadura de Francisco Franco hubo repercusiones negativas en el gallego: se implantó la obligatoriedad de escolarización en castellano, se excluyó el gallego de prácticas religiosas, hubo una migración masiva de las zonas rurales a las urbanas y se excluyó y prohibió el gallego en el mundo judicial y administrativo. Tras la dictadura, en 1981, se volvió a decretar el Estatuto de Autonomía de Galicia y en 1983 la Ley de normalización lingüística de Galicia, logrando que el gallego se convirtiera en una lengua habitual para la mayoría de habitantes de Galicia y de los lugares en los que es una lengua autóctona.

Gracias a la sección *Estatus actual- O galego Hoxe* se conoce que el gallego cuenta con cierto prestigio debido a la declaración en el Estatuto de 1981 de considerarla la lengua oficial de la comunidad autónoma. En cuanto a la *Carta Europea de las lenguas regionales y minoritarias* escrita en 1992 y renovada en 2001, es un decreto en el que se establecen ciertos criterios lingüísticos que son plenamente constitucionales y reivindicativos para los hablantes, por lo que permite ayudar legislativamente a esas lenguas regionales y minoritarias, entre las que se encuentra el gallego. De hecho, junto al vasco y el catalán, destaca que son las únicas tres lenguas europeas no oficiales que se pueden emplear en las instituciones de la Unión Europea.

De igual modo, en los datos recopilados a través de *Datos de uso- O galego no mundo* se describe que el gallego está bien asentado. Uno de los motivos por los que se afirma esto es porque su literatura es reconocida mundialmente. Además, la producción audiovisual ha permitido su incremento en el mundo, así como el empleo de las redes sociales y aplicaciones digitales que permiten su difusión. En referencia a su uso, el gallego se ha asentado en los trámites administrativos y jurídicos, y se ha conseguido su normalización la educación en grados como Filología Gallega o Traducción e Interpretación, donde no solo se aprende la lengua gallega, sino también en la cultura y la sociedad gallegas.

Pese al auge del gallego en los medios multimedia y en ámbitos públicos o del Estado, se recalca que hay un descenso de empleo de esta lengua en las nuevas generaciones. Por ello, se muestra una pluralidad de opiniones respecto a la importancia del gallego y hasta qué punto puede ser un componente educativo en las aulas, especialmente las de ELE. Prueba de ello son los estudios realizados en la Xunta de Galicia (2019) y en el Instituto Galego de Estatística (2018) muestran este mismo dato. En la Xunta de Galicia, se expone que se ha alcanzado un “porcentaje histórico de 86,79%” (2019: pár.2) de competencia escrita del gallego. En el porcentaje de personas gallegohablantes, se muestra un aumento hasta el 75,02% frente al

50,90% que se presentaba en 2013. Asimismo, se marca la transmisión familiar del gallego, aumentando hasta el 44,34% de padres que se dirigen únicamente en gallego a los hijos. Basándose en los datos generales del Instituto Galego de Estatística (2018), este recoge ciertos parámetros para diferenciar a la población bilingüe con esta lengua cooficial, en la que se destaca cómo estuvieron en contacto con el gallego, si en casa hablaban gallego o castellano y qué pasaba en sus centros educativos, entre otros factores que podían afectar al empleo del gallego constantemente o en ciertas ocasiones. De hecho, se suele destacar la diglosia que aparece entre sus hablantes, haciendo decidir si emplean castellano o se decantan por la lengua cooficial.

Contrario a los datos mostrados por el Instituto Galego de Estatística (2018) y la Xunta de Galicia (2019), la RAG recoge que se presenta una pérdida de transmisión de la lengua cooficial entre familiares, lo que se observa especialmente en las nuevas generaciones. Además, se recalca que este declive puede haberse dado por la insuficiencia de medidas normalizadoras del empleo del gallego en la cotidianidad. Sin embargo, enfatiza que su comprensión es factible y no solo entre los hablantes de la comunidad, sino incluso entre portugueses o entre los hablantes del resto de la península. Para concluir, se destaca que, debido al desprestigio del gallego por diversos motivos como la dictadura o las creencias sociales, no se logró su total erradicación y que actualmente se ha aumentado su uso en la cotidianidad de sus hablantes, permitiendo su expansión gracias a los medios tecnológicos y audiovisuales que hacen que el resto de nativos estén en contacto con esta lengua cooficial.

Finalmente, en referencia al aula de ELE, el gallego no se ha visto como un componente fundamental, dejado de lado o durante un mínimo periodo de tiempo en las clases, como por ejemplo en Cultura. No obstante, llama la atención que los últimos trabajos publicados en referencia a las lenguas cooficiales, y específicamente al gallego, hayan aumentado en los últimos años. Esto puede deberse a su influencia en los medios multimedia, especialmente en series y películas rodadas o que emplean el gallego dentro de ellas. Así pues, resaltan algunos trabajos finales de Máster de futuros docentes de español como lengua extranjera en los que destacan la influencia y la importancia del aprendizaje de nociones básicas de estas lenguas cooficiales para dotar al alumno de un completo conocimiento de la cultura de su lengua extranjera.

2.3. Los medios multimedia en la clase de ELE

Los medios multimedia han ido introduciéndose poco a poco en las aulas, convirtiéndose en un material necesario dentro de ellas, especialmente cuando se trata de la enseñanza de una lengua extranjera. Gracias a ellos, se ha ampliado la posibilidad de creación de materiales que motiven al alumnado y mantengan su atención en el aula, consiguiendo desarrollar las competencias de una nueva manera. Además, el empleo de estos materiales permite añadir la subtítulos como ayuda para la mejor comprensión del estudiante, e incluso se puede pedir una transcripción de ciertos fragmentos para que desarrollen su comprensión auditiva y escrita en su segunda lengua.

Respecto a la transcripción de los medios multimedia, Daniel de Zubía Fernández expone que la transcripción da la oportunidad “de penetrar en la dimensión cifrada de esa información y que el alumno de ELE se aproxime a normas socioculturales, al comportamiento de/en la *lengua y cultura meta*” (2021:973). Con ello, se muestra que la oralidad en formato escrito es una oportunidad para el alumnado de entender correctamente ciertos aspectos que a lo mejor su comprensión oral no permite recogerlos enteramente.

Frente a la amplitud de posibilidades que se plantean, los docentes deben seleccionar cuidadosamente los materiales audiovisuales que vayan a emplear en el aula, teniendo tres nociones en mente:

- Se trata de un input comprensible y realista para el alumnado;
- Permite desarrollar y repasar componentes de la lengua extranjera en el aula;
- Se puede explotar didácticamente.

Debido a estos tres factores, el componente cultural será uno de los más destacados dentro de los medios multimedia, siendo una pieza clave para que los aprendices sean capaces de identificar qué rasgos caracterizan a ciertos grupos de edad e incluso en ciertas comunidades de habla y romper aquellos estereotipos que poseían previamente de los hablantes de español. Muchas son las películas que, probablemente debido a su componente humorístico, introducen estereotipos de la sociedad española y más específicamente de las Comunidades Autónomas. Ejemplo de ello son las películas *Ocho apellidos vascos* (2014) y *Ocho apellidos catalanes* (2015). De igual modo, los grupos generacionales aparecen exaltados, normalmente enfatizando esos rasgos despectivos que se asientan en la sociedad y se mantienen como identificativos de cada generación. Así pues, se observa que, normalmente, el estereotipo más frecuente en los medios audiovisuales son el *chico malote* y la *chica tímida y responsable*; si bien esto ha cambiado en los últimos años, dando relevancia a la mujer con comportamientos

más agresivos. Ejemplo de estos estereotipos son las series *La casa de papel* (2017-2021) y *Élite* (2018), cuyo éxito mundial ha sido imprescindible para el interés de posibles aprendices de español como lengua extranjera.

Pese a estas estereotipaciones de los pertenecientes a una comunidad de habla o de grupos generacionales, hay que recordar que cuando se enseña la cultura de una lengua, se tiene presente que, tal y como describe Lourdes Miquel López, se trata de "una organización del caos, del marasmo, del continuum que es la realidad: la manera que hemos encontrado los humanos para hacer frente al caos es ordenarlo" (2004:521). Por ello, se consideran los posibles conocimientos del mundo compartidos y de la cultura propia del alumno, demostrando esa importancia de explicar las características culturales que conllevan una lengua. Así pues, este apartado se centrará en si la representación del grupo de edad joven con sus características de habla propias y el gallego es realista o, por el contrario, lo exageran y estereotipan, dando lugar a confusiones en el alumnado de ELE.

2.3.1. Los jóvenes en los medios multimedia: ¿realidad o ficción?

Como bien se ha mostrado previamente, los jóvenes presentan ciertas características propias que les identifican, ya sea en su comportamiento como en su modo de habla. Ahora bien, ¿es su representación realista en los medios multimedia?

Muchos son los programas en los que han aparecido personas de un rango de edad entre los 15 y los 24 años, sean profesionales de la actuación o personas que quieran participar en algún concurso, como sucede con los *reality shows* actualmente. Desde principios de los años 2000, la representación de este grupo de edad se ha visto en diversos programas o series televisivas como *Compañeros* (2002), lo que comenzó la influencia de su modo de habla. Destacan, además, series como *El Internado* (2007-2010) cuya temática de suspense consiguió hasta casi el 26% de audiencia en la cadena Antena 3. Además, su reedición *El Internado: Las Cumbres* en 2021 permitió ver los cambios de conducta y forma de habla en este grupo generacional. En ambas series, se presentaba a "los personajes de ficción [...] atractivos y [...] vestidos a la moda" (Lacalle, 2013:259).

Tras estas, *Física o Química* (2008-2011) fue de las siguientes con mayor audiencia en España, traspasando incluso sus fronteras hasta llegar a países como Francia o Italia. No obstante, su emisión en estos países se canceló debido a diversos factores, fundamentalmente políticos. Coetánea a esta serie, *Cambio de clase* (2006-2010) muestra un ambiente similar pero distinto en cuanto a las personalidades de los personajes: se trata de un grupo de alumnos del Instituto Cervantes que se reúnen durante el recreo, donde suceden ciertos eventos cómicos para

el espectador. En esta serie, se observa la variedad de tribus urbanas que se incluyen dentro de este grupo generacional. No obstante, esta serie se dirigía a un público más joven influido por lo que visionaran en los medios multimedia. Pese a la diferencia de audiencia en mente, ambas tienen en mente que "los personajes de la ficción vivan mayoritariamente con su familia y cuenten con el apoyo de sus padres, sin que los programas se decanten por ningún tipo de modelo familiar" (Lacalle, 2013:259).

Con ello, se observa una dicotomía entre la representación agresiva de los jóvenes y la muestra real de ellos, dependiendo del público al que se quisieran dirigir y cómo pretendían representarlo los directores de las series.

Aun así, el visionado de estas series no venía únicamente de la mano de los jóvenes, sino también de adultos como pudieran ser sus familiares que compartieran la vivienda o simplemente les intrigasen. Por ello, generalmente, se inculcaba la idea de unos jóvenes conflictivos, cuya educación era desatendida por sí mismos, se revelaban contra las figuras de autoridad de sus centros y hogares y empleaban constantemente un lenguaje malsonante. Con ello, no solo se influenciaba a los más jóvenes del hogar, sino también a los padres que pudieran temer que sus hijos tuvieran este tipo de comportamientos o los adoptasen a partir del visionado de estas series. Además, dentro de ellas se encontraba una estereotipación en cuanto a diferencias entre géneros. Ejemplo de ello son Gorka y Ruth en *Física o Química* (2008-2011), cuya relación hace que Ruth cambie su comportamiento debido a los comentarios despectivos de Gorka.

Actualmente, el papel de los jóvenes en las series ha cambiado drásticamente, posiblemente acorde al cambio de su visión en la sociedad española. Si bien es cierto que se mantienen cambios en el modo de habla para diferenciarse del resto de la comunidad, su comportamiento es mucho más realista y, por tanto, cercano al espectador. Esto se debe a que la audiencia de ese público en series de plataformas streaming pertenece a ese grupo generacional, no teniendo en cuenta al resto de espectadores posibles y haciendo que el entorno de la serie le sea verosímil. Tal y como señala Thalía Cadenas, "las series juveniles han ido evolucionando con el pasar de los años y los cambios tecnológicos y la masividad de las plataformas de streaming han sido clave en los giros que ha ido tomando" (2022: pár. 21). No obstante, se mantiene la figura atractiva de los personajes, dejando de lado los diversos aspectos físicos que se podrían encontrar en la realidad.

Sin embargo, es natural observar en las series la presentación de temas cotidianos entre los jóvenes, de tal modo que rompan con el estereotipo agresivo y traten temas como las relaciones, la amistad o los problemas personales. De igual modo, uno de los avances de las

series que implican el entorno juvenil es la ruptura con los temas tabús que en series anteriores seguían vigentes; se trata del alcohol, las drogas y el sexo. Esto confirma lo que Hernández-Alonso (1991) ya estableció en su momento y que se sigue notando: son temas habituales, donde más componente léxico-semántico creado aparece. Con ello, se expone la naturalidad con la que los jóvenes están acostumbrados a hablar de estos temas. También, se incluye un aparato fundamental actualmente en la vida cotidiana, especialmente en la de los jóvenes: los móviles. Por ello, sorprende el empleo constante del teléfono de los protagonistas, el *cyberbullying* al que se pueden enfrentar los jóvenes e incluso la obsesión de publicar todo lo que hagan durante el día. En efecto, se muestra la realidad del apego al teléfono móvil y, en consecuencia, a las redes sociales: tal y como el Instituto Nacional de Estadística revela, el 99% de jóvenes entre 16 y 24 años emplean el teléfono al menos una vez por semana. Aun así, no cabe descartar que, pese a su representación realista, los medios multimedia son un foco de influencia para las generaciones jóvenes. Por ello, no es de extrañar que ciertas actitudes de los personajes se reflejen en el comportamiento de alguno de los individuos de este grupo.

Si bien destaca la representación realista del comportamiento juvenil y de su modo de habla, no dejan de aparecer series con cierto toque de suspense, como es el caso de *Élite* (2018), cuya temática policíaca llama la atención de cualquier espectador. De igual forma, es en esta serie donde el rol de la mujer también se ve cambiado. En este caso, hay diversidad de personalidades debido a la procedencia de grupos sociales de cada uno de los personajes: la chica responsable proviene de un estrato algo más bajo que el de aquellos cuyo rango social les permite no estudiar tanto y poseer cierta fortuna. Aquí, por tanto, se enfatiza el estereotipo de que los jóvenes únicamente tendrán en cuenta su educación si ello permite mejorar su situación económica. En otras palabras: el dinero es lo que les motiva. De hecho, Paula Quattrocchi et al. (2017) ya demostraban que, entre los factores para decidir la carrera que fueran a estudiar, el 11% de varones y el 5% de mujeres tenían en mente la cantidad de dinero que podrían ganar tras estudiar ciertas carreras.

2.3.1.1. Representación de los jóvenes en *El desorden que dejas*

Centrándonos *El desorden que dejas* (2020), se trata específicamente de alumnos pertenecientes a una clase media-alta, viviendo en Novariz, pueblo ficticio en Galicia. Por lo tanto, esta serie pretende representar a la juventud gallega. Sin embargo, dada su propagación a través de la plataforma *Netflix*, los jóvenes representados son un grupo general por el que el resto de hablantes nativos de este grupo de edad se puedan identificar.

En la serie, sí es cierto que se introducen ciertas estructuras propias del gallego, como el empleo del pretérito perfecto simple de indicativo en lugar del pretérito perfecto compuesto de indicativo para hablar de una acción que ha sucedido hace poco tiempo desde el momento en que se habla. Ejemplo de ello es en el primer capítulo “En la boca del lobo”, cuando Viruca, la anterior profesora de Literatura, le pregunta a la propietaria del bar “¿No viste quién hizo lo del coche?” (12:26) en lugar de “¿Has visto quién ha hecho lo del coche?” porque sucedió en lo que iba a por unos documentos a la sala de profesores del instituto y salió del edificio. Asimismo, donde más aparición del gallego se expone es en el campo léxico-semántico: empleo de frases hechas propias del gallego, como en el capítulo 6 “Lo que no quise ver en ti” que el hermano de Germán, marido de Raquel, la nueva profesora de Literatura, le reprocha “tarde piaches” (24:45) o diálogos propiamente en gallego, como entre la propietaria del bar y su hijo a lo largo de la serie.

Además de las series televisivas, los *reality shows* son otro foco fundamental donde más se ha visto representada los jóvenes. Estos programas han ido generando cada vez más audiencia, normalmente debido a gente de la misma edad o generaciones más mayores cuyo tipo de programas genera cierta curiosidad. Por este motivo, programas como *La isla de las tentaciones* (2020) o *Mujeres y Hombres y Viceversa* (2008-2021) acogen y generan incluso más audiencia adulta que joven. Lo mismo sucede con *Hermano Mayor* (2009-2017), cuya emisión mostraba a jóvenes conflictivos que empleaban constantemente palabras malsonantes. Sin embargo, estos programas agravan los estereotipos juveniles, pues son donde más se encuentran: presentan a jóvenes, normalmente de entre 18 y 23 años, de un estrato social y modo de habla muy caracterizado. En ellos, se vuelve a destacar ese lenguaje agresivo que plantea una visión despectiva acerca de los jóvenes para el resto de la sociedad. Aun así, al aparecer jóvenes de diversas Comunidades Autónomas se muestra que, como Capanaga y San Vicente exponían, que posean un conocimiento compartido del mundo, “tales como música, drogas, sexualidad o incluso sitios populares de fiesta permite que tengan características comunes al hablar” (2005: 59).

Como bien se ha comentado, el campo léxico-semántico es el más destacado en cuanto a la representación del lenguaje juvenil en los medios destaca. No obstante, sí es cierto que, con la aparición de los aparatos tecnológicos en la serie, se observa que al escribir parece que la oralidad la supera. Es el caso, por ejemplo, de los mensajes por redes sociales cuando aparecen en la serie, elidiendo las exclamaciones iniciales en las oraciones, como en el capítulo 3 “Cuenta hasta tres”: “no lo envíes!” (29:53) escribiendo en mayúsculas para indicar amenaza: “PUES CAMBIA LAS PREGUNTAS O TU MARIDO LO VA A FLIPAR” (30:02), súplica “POR

FAVOR” (29:59) y hasta el grito que emitiría el interlocutor en una conversación oral.

Con ello, se concluye que, en general, la representación de la juventud es verosímil a la realidad. Si bien ciertos aspectos distan de la representada en los medios multimedia, creando un contexto en el que los jóvenes son una fuente de conflictos constantes, probablemente por crear personajes que mantengan cautivados a los espectadores. Sin embargo, la representación de su lenguaje es bastante similar, seguramente por querer un acercamiento a un espectador de ese rango de edad que pueda sentirse más cautivado por la serie. Así pues, series como *El desorden que dejas* (2020) permiten observar la influencia de estos en el grupo generacional de la misma edad que los personajes e incluso concienciar al resto de edades sobre los jóvenes y su situación en la sociedad. Asimismo, se suele pensar en representar a un grupo de jóvenes de cierto estrato y con una personalidad unánime; con esta serie, se observa que cada uno de ellos tienen un carácter único. Además, se presentan los rasgos lingüísticos similares que contradicen esa idea de la efimeridad de su argot.

2.3.2. *El gallego en los medios multimedia: el caso de El desorden que dejas*

Al igual que la representación de los grupos generacionales, las lenguas cooficiales han tenido cada vez más cabida en los medios multimedia. Es por ello que su influencia a lo largo de España ha sido mayor, de tal modo que plataformas como *Netflix*, *HBO* o *PrimeVideo* publican series que o bien son totalmente en esa lengua cooficial o dan ápicos para que los usuarios de estas plataformas se interesen en aprender o investigar sobre ella.

En el caso del gallego, la televisión jugó primeramente un papel muy importante, especialmente durante las dos últimas décadas. De acuerdo a Xosé Nogueira, el comienzo de noticias de Galicia fue en 1971 con el envío a la sede de TVE en Madrid. Tras ello, en 1973, se abrieron “dos canales propios de Galicia denominados *Panorama de Galicia*, título que actualmente mantienen” (2006: 139). A partir de 1998, gracias a la introducción de la fibra óptica en los diversos territorios, la situación mejora permitiendo la emisión de diversos programas, como *Desde Galicia para el Mundo*. Con la inclusión de estos programas en la cadena nacional, se pretendía “construir un escaparate de la comunidad en el exterior” (Nogueira 2006:143). Así, se consigue implicar la diversidad dialectal en la ficción televisiva, comenzando a crear, ya en los noventa, series humorísticas como *A familia Pita* (1996-1998) en la televisión autonómica y llegando a tener fama nacional como con *Mareas Vivas* (1998-2002).

La televisión, por tanto, consigue que, en palabras de Carme Hermida, “[en] las lenguas minorizadas que sufrieron un proceso de asimilación y de degeneración la influencia de los medios puede ser positiva o negativa” (2008:168). De hecho, la influencia de estos es imprescindible, pues gracias a ellos los buenos hábitos de habla o el acostumbramiento a ciertos coloquialismos aparecen en la sociedad. Pero la televisión no solo presenta influencias en las generaciones más adultas: la televisión de Galicia (o TVG) cuenta con programación infantil. Específicamente, con series dobladas al gallego, como *Doraemon, el gato cósmico* (1973-1996), aunque también contaban con series de creación propia en la comunidad autónoma, como *Seguriño* (1992).

Además, Galicia cuenta con ‘El día dos Medios en Galego’, acto organizado por la Asociación de Medios en Galego (o AMEGA), que cuenta con 35 medios puramente en gallego. Este día se celebra desde febrero de 2018 y pretende realizar diversos actos culturales. El secretario general de la Secretaría General de Política Lingüística, Valentín García, expuso en este día que “los medios en gallego siguen siendo fundamentales para la normalización de [su] idioma, y su creciente aceptación son [...] un buen síntoma que debe animar a seguir trabajando” (2020: pár. 2). De hecho, la Xunta de Galicia cuenta con subvenciones para aquellos medios que realicen publicaciones íntegramente en esta lengua.

No obstante, hubo un parón respecto a la subtitulación en gallego: pese al esfuerzo de plataformas como *Movistar+* que pretenden introducir la subtitulación del gallego, si bien la mayoría de profesionales en la subtitulación se niegan a realizarlo. Pese a la ley de creación de la Corporación Radio y Televisión de Galicia, por la que se promueve “activamente el desarrollo de la sociedad de la información, participando en el progreso tecnológico, utilizando todas las formas y medios de distribución, expresión y lenguaje” (Mariño, 2019: pár.2), muchos son los traductores profesionales que muestran la cantidad de tiempo y poca rentabilidad que conlleva traducir al gallego. Aun así, se enfatiza que la subtitulación del gallego, al ser una lengua minoritaria, se considera un acto voluntario que pretende “llenar un espacio que no se está tratando como se debería”. (Mariño, 2019: pár.13)

Recientemente, con las plataformas streaming como *Netflix* han permitido aún más la expansión del gallego: series como *El sabor de las margaritas* o *O sabor das margaridas* (2018) y *El desorden que dejas* (2020) permiten la expansión del gallego ya no solo en España, sino mundialmente precisamente por el consumo a gran escala de las series encontradas en esta plataforma. Ahora bien, la serie representa la situación sociolingüística actual en Galicia.

Juan Carlos Brenlla Blanco y Alfonso Barca Lozano (2005) señalan en su investigación el cambio sociolingüístico que el gallego ha realizado, desde una diglosia donde esta lengua minoritaria era mal vista, a un bilingüismo donde el peso de ambas lenguas es similar. En su investigación, muestran la comprensión del gallego en los centros de enseñanza, tal y como se presenta en la Figura 1:

Figura 1. Tabla de comprensión del gallego en alumnos de centros de enseñanza

Tabla 1: Distribución de los sujetos de la Muestra por Centro de procedencia

	<i>Población</i>	<i>Entienden</i>	<i>Saben hablarlo</i>	<i>Saben leerlo</i>	<i>Saben escribirlo</i>
A Coruña	241.808	86,00%	69,02%	51,2%	33,42%
Ferrol	88.101	87,88%	70,55%	48,36%	29,87%
Santiago	104.045	78,37%	71,86%	52,28%	37,48%
Lugo	77.728	83,91%	76,43%	49,79%	38,46%
Ourense	102.455	89,68%	78,52%	47,79%	33,62%
Pontevedra	70.238	87,44%	78,62%	46,19%	29,46%
Vigo	263.988	89,55%	73,94%	49,10%	31,30%

Pese a la creencia de la decadencia del gallego en generaciones más jóvenes, se observa que la mayoría de encuestados presentaba una comprensión eficiente, siendo capaces de manejarse en cualquier competencia de la lengua minoritaria. Además, destaca la capacidad de comprensión de los jóvenes en lectura y escritura en gallego. No obstante, a la hora de presentar el gallego en las aulas, surge una dicotomía entre la Xunta y la Academia Galega, pues no coinciden en cuanto a la idea de mantener el empleo de gallego en todas las asignaturas. Para las clases, la Xunta expuso un decreto en 2009, resumido por Carlos Callón, con el objetivo de prohibir “las experiencias educativas en gallego en educación infantil que se habían puesto en marcha de forma voluntaria”, “la docencia en gallego de las asignaturas científico-técnicas, [...] tanto para el proceso oral de enseñanza aprendizaje como para la recomendación de materiales” y enseñar “gallego en primaria y secundaria [con] un tope del 50% y, si un tercio del horario se impartiese en inglés, el máximo pasaría a ser el 33%” (2010:4). Además, Carlos Callón (2010) afirma que el espacio otorgado al inglés es una especie de excusa para reducir la presencia del gallego en el sistema educativo. Por ello, se observa que las clases de Literatura de la serie se imparten puramente en castellano, con trazas del gallego fuera de las aulas.

2.4. Conclusiones de lo examinado

La introducción de las series en el aula de ELE para el entendimiento de una lengua cooficial debe ser revisado. Con el *Desorden que dejas* (2020), se presenta una serie con unas

nociones básicas del gallego, lo que permite que el aprendiz posea una amplia comprensión auditiva del resto de la serie y aumente su conocimiento sobre el gallego. Esta comprensión será la que, de igual modo, permita al alumnado conseguir comprender estructuras propias del argot juvenil, lo que hará que se enfrente a una muestra real de la lengua que posteriormente pueda emplear con hablantes nativos o cuya primera lengua sea el español. De hecho, al estar la serie más enfocada a los hablantes nativos, es muy buena muestra de la lengua que se puede emplear como material para el alumnado.

3. Metodología y resultados

Vista la importancia del gallego y del argot juvenil en las aulas de ELE, es preciso demostrar el aumento de su introducción en los hablantes nativos. Por ello, se realizará un análisis cuantitativo a partir de la plataforma *Google Forms* con el objetivo de recopilar datos de la sociedad española.

En esta muestra, se contará con dos grupos de edad, subdivididos en pequeños grupos para tener una recopilación más precisa:

- Jóvenes adultos de entre 18 y 29 años.
- Adultos entre 30 y 60 años.

La recogida de datos del primer grupo permitirá observar la influencia de los medios multimedia en su modo de habla y la representación real que se examina en los estudios del marco teórico. En cuanto al segundo grupo, este demostrará si la influencia de los medios multimedia, su conocimiento y empleo del argot juvenil ha aumentado o se mantiene en su cotidianidad. De la misma manera, se pretende demostrar si en ambos grupos ha habido un cambio de estereotipación a través del visionado de estos en los medios acerca de los jóvenes y de ese carácter agresivo que se veía en series anteriores a *El desorden que dejas* (2020). Igualmente, se observará si la estereotipación de los gallegos es un hecho que se sigue manteniendo en todas las generaciones o ha ido cambiando en función de su contacto directo o por medios multimedia.

Asimismo, las estructuras presentadas del gallego en la serie son nociones básicas que cualquier hablante nativo debería conocer. En el caso de ELE, permiten al aprendiz manejarse en un contexto comunicativo en el que lo necesiten, así como ampliar su conocimiento cultural de lo que conforma España, en este caso de la comunidad autónoma de Galicia y sus hablantes, especialmente los jóvenes.

3.1. Recogida de muestra

A través de un cuestionario escrito online, se analizan principalmente los modos de habla empleados en la serie, así como el gallego, con el objetivo de observar si esta es una muestra real de la lengua que se pueda emplear en el aula de ELE. En la muestra, se analiza a su vez tanto si el empleo de la serie les ha permitido conocer ciertas expresiones o modo de habla gallego, si ha repercutido en su estereotipación de los jóvenes y del gallego, así como se permite ofrecer ejemplos de series en las que este grupo de edad se haya sentido más representado. En cuanto a las preguntas, se va a considerar:

- La edad y sexo.
- La comunidad autónoma de procedencia de los encuestados y en la que residen actualmente.
- Su contacto con otras lenguas/variedades dialectales y nivel de conocimiento de estas.
- Su nivel de comprensión escrita del gallego.
- El contacto con otros grupos generacionales.
- Prejuicios en la sociedad que se han criado respecto a otros grupos de edad o sociolectos.

3.2. Instrumentación

Como se ha mencionado previamente, el instrumento empleado para la recogida de muestras será *Google Forms*. Se trata de una herramienta sencilla creada en 2008 junto a *Google Sheets*, lo que sería similar al programa *Excel* de *Microsoft Office*.

Forms tiene la ventaja de que, al ser una plataforma digital, los datos del cuestionario realizado se guardan automáticamente, no corriendo el riesgo de poder ser borrados accidentalmente. Además, esta herramienta gratuita facilita diversos diseños al creador de la encuesta, de entre los que se ha elegido el más conveniente para esta investigación. Asimismo, la página cuenta con adaptabilidad a varios dispositivos tecnológicos, dando cabida por tanto a que más personas la realicen y sea sencillo recoger varios resultados. Finalmente, presenta una sencilla comprensión de los resultados de cada uno de los encuestados, siendo posible incluso la creación de una gráfica con los resultados finales. Por todos estos motivos, *Forms* ha sido la herramienta seleccionada para recoger las muestras.

3.3. *La encuesta*

La encuesta se comienza con una sección de preguntas inicial, en las que se pide que indiquen el grupo de edad al que pertenecen, dividido de 18-20, 20-25, 25-29, 30-35, 36-40 o +40; el sexo, dividido en hombre, mujer, otro o no especificar; el lugar de nacimiento y el lugar de origen. Posteriormente, se pregunta las lenguas que habla o ha aprendido y su nivel de ellas. Con ello, se permite ver el contexto del que proviene el encuestado de forma totalmente anónima. Asimismo, la pregunta de idiomas que hablas tiene un apartado de escritura, lo que permite ver si los encuestados van a realizar la encuesta seriamente. Exceptuando un caso, el resto de encuestados han respondido acorde a lo que se preguntaba. Tras ello, se comienza una sección de preguntas acerca del argot juvenil.

En la sección de argot juvenil, se realizan una serie de cuestiones con opción múltiple, con le objetivo de observar si conocen el término o la expresión que aparece y en qué contextos las han escuchado, seleccionando entre entornos más cercanos o más formales. Tras ello, aparecen unas situaciones en las que deben responder si emplearían el término empleado o si, por el contrario, dirían otra expresión para la que se posibilita especificarla en otra pregunta. Luego, se procede con preguntas referidas al gallego.

En la sección del gallego, se preguntan una serie de expresiones en las que se pide al encuestado que responda la respuesta que crea que significa. No obstante, se reitera que no se trata de respuestas correctas e incorrectas, para que el encuestado no sienta presión al responder a las cuestiones. Tras ello, se pregunta si han tenido contacto con hablantes gallegos y, en función a su respuesta, se pregunta qué les ha llamado la atención de su habla o cómo creen que hablan. Asimismo, se les pregunta si han visto la serie *El desorden que dejas* para ver si esto ha repercutido a su conocimiento de la lengua. Finalmente, se presenta una sección sobre la estereotipación en los medios multimedia.

Para este último apartado, se pregunta acerca de la observación de jóvenes en las series, qué series han visionado con este grupo de edad representado y si piensan o no que son estereotipaciones, con sus respectivas justificaciones. De igual modo, se pregunta acerca de los gallegos: si han visionado contenido que presente a gallegos o series propiamente gallegas y lo que les ha llamado la atención de su representación. Ambos apartados han seguido a las secciones correspondientes, es decir, al finalizar las preguntas de argot juvenil aparecían las de estereotipación de los jóvenes en los medios e, igualmente, las de estereotipación del habla gallega con las propias del gallego. Con todo ello, se pueden realizar las observaciones necesarias sobre si esta propuesta didáctica sería efectiva para el aula de ELE y si, además, la

estereotipación de ambos grupos se enfatizaría con esta serie o si, por el contrario, se pueden desmontar los prejuicios de estos grupos.

3.4. Resultados

Tras la recogida de 133 muestras, se revisan los resultados obtenidos con ellas.

En las preguntas iniciales, se recoge que el 51,9% de los encuestados tienen entre 20-25 años, seguido del 26,3% de 18-20 años, el 12,8% de 25-29 años, el 6% de +40 años y el 3% de entre 30 y 35 años. Por ello, los datos que más se han obtenido ha sido el cambio del argot juvenil y el pensamiento de los jóvenes respecto a su representación en el ámbito multimedia. Respecto al sexo, han participado 71,4% de mujeres, 27,1% de hombres y un 1% que se ha identificado como “otro”.

En cuanto a los lugares de nacimiento, se observa que la mayoría pertenecen a las Comunidades Autónomas de Aragón, Canarias, Cataluña, Castilla y León y Madrid. En cambio, las Comunidades en las que más residen son Aragón y Castilla y León. En referencia a las lenguas que hablan, el 99,2% han indicado español, el 81,2% inglés, el 28,6% francés, el 5,2% gallego y el resto han sido entre el 0,8% y el 1,5% de: alemán, catalán, checo, coreano, euskera, italiano, japonés y portugués. En todos los casos, omitiendo el portugués en el que se ha puntualizado un nivel bajo, se ha indicado un nivel alto-nativo.

Al comenzar la sección del argot juvenil, se hace una pregunta sencilla: ¿Conoces la expresión ‘ya está’? En caso de respuesta afirmativa, se les lleva a una cuestión en la que deben seleccionar en qué contexto de tres oraciones ofrecidas lo emplean:

- *Supongo que lo sabrás, pero mi mascota ya no está con nosotros.* (63,9%)
- *El trabajo está perfecto. Ya está, no lo toques más.* (94%)
- *Es que siempre acababan discutiendo. Pero ya está, lo han dejado.* (70,7%)

En caso negativo, se continuaría con la encuesta. No obstante, el 100% de encuestados han confirmado su conocimiento de esta expresión. Además, en cuanto a la serie, el caso más empleado es el segundo, que coincide con la mayoría de selección por los encuestados.

Después, se ha preguntado acerca de los anglicismos, a lo que el 85,7% ha confirmado su uso, mientras que el 13,5% ha indicado que no los empleaban, la mayoría de los que correspondían al grupo de 25-29 años. De igual modo, se ha posibilitado que ofrezcan otros anglicismos que empleen, pero no se ha respondido a esta cuestión. Posteriormente, se han ofrecido ciertas expresiones de argot juvenil que los encuestados hayan escuchado o empleado:

- *Vamos por una birra.*

Para este caso, el 47,4% ha indicado que se trataba de una oración escuchada en un entorno de su misma edad, frente al 46,6% de escucha en personas mayores que el encuestado.

- *¿Qué, marchas?*

En este caso, el 45,1% lo han notado en gente de su edad, frente al 42,1% en personas mayores que ellos.

- *Mira, ahí va la chusma.*

Aquí, el 29,3% lo han empleado, mientras que resalta el 37,6% que han oído en personas de mayor edad.

- *Mejor no subo a la atracción que me da yuyu.*

En este caso, se presenta un 66,9% frente al 42,1% de gente que lo emplea mayores que los encuestados.

- *¡Jefe! Cuando puedas, trae la cuenta.*

En esta oración, sucede lo mismo que con la tercera opción, pues destaca el 31,6% de gente de su edad que emplea esta expresión en comparación al 79,7% de gente mayor de edad que los encuestados.

- *Estás mal de la cabeza.*

Este caso es el más llamativo respecto a gente de su grupo de edad, pues el 96,2% indican que o bien lo han empleado o bien lo han oído en un entorno cercano. En cambio, solo el 60,9% ha escuchado esta expresión en gente mayor que ellos.

Respecto a las oraciones mencionadas, el 88,7% afirma haberlas utilizado, frente a al 11,3% perteneciente al grupo de edad de entre 18 y 20 años que niega su uso. En cuanto al contexto de uso, parece haber un consenso entre entornos cercanos, ya sea familia (69,2%) o amigos (97,7%), frente al 2,3% o el 0% donde no se emplean en entornos formales, como entrevistas o entornos académicos. Posteriormente, se procede a ver la influencia del argot juvenil en diferentes contextos comunicativos.

En la primera situación, se expone lo siguiente: *El novio de tu amiga le regala un viaje a su destino de ensueño que sabes que es bastante caro. Llevan poco tiempo juntos y te sorprende que se lo haya regalado. Entonces, respondes: ¡Qué detallazo!* Aquí, el 72,2% lo diría, mientras que el 27,8% no lo emplearía. En consecuencia, dirían expresiones como las que se presentan en la Figura 2, en la que se observa que, en su mayoría, emplearían *qué pasada* o *qué fuerte*.

Figura 2. Respuestas en caso negativo a ¡Qué detallazo!

¿Y qué dirías?
37 respuestas

Que pasada
Bua que pasada tiaa!! Geniaal
Que fuerte
Ostia que suerte
Empiezan muy fuerte si se conocen desde hace poco
¡Qué fuerte!
No es muy pronto?
Me parece muy pronto para planear algo así. Pero bonito es
Qué buen regalo

En la segunda situación, se plantea lo siguiente: *Hablas con tu pareja y, al volver del gimnasio, te dice que está cansadito/ita*. En este caso, el 69,6% responde que sí, frente al 30,1% que responde que no. En su mayoría, se responde que dirían que *están reventaos*.

En la tercera situación, se presenta que: *Ves a una persona mayor con los ojos rojos. Entonces piensas: "Menudo fumeta está hecho"*. Este caso ha sido el más negado por los encuestados (74,4% frente al 25,6% que sí lo pensarían), enfatizando que el empleo del sufijo -eta, en esta situación, no sería el empleado por la mayoría. En su lugar, los encuestados han respondido que o bien la persona estaba enferma o bien había llorado mucho.

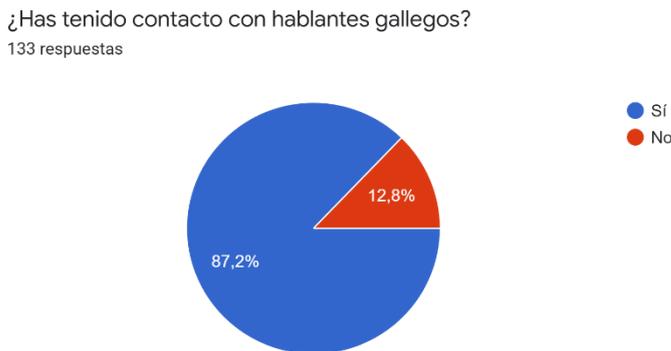
En la cuarta situación, se expone que *en el examen de Física, te han puesto un ejercicio algo complicado. Hablando con tus compañeros, alguien comenta: "bueno, ese ejercicio era facilito"*. En este caso, el 80,5% han respondido que sí, frente al 19,5% que no, presentando que dirían que *era sencillito o estaba chupao*, expresiones muy propias de la juventud actual.

En el caso de la quinta situación: *Estás con un amigo al que no le gusta la explicación del profesor. Entonces, te dice: "¡Qué peñazo de clase!"* Parece haber más equitatividad, con un 52,6% que la emplea frente a un 47,4% que niega el uso de esta expresión, utilizando mayoritariamente *Qué coñazo de clase*. Pese al cambio de la expresión, se observa que sí se sigue el empleando el sufijo -azo para denotar emociones negativas.

En el último caso expuesto, se les muestra a los encuestados que *tu mejor amiga ha tenido un bebé y le dices: "¡Qué chiquitito!"*. En este caso, el 45,5% ha afirmado su empleo, frente al 54,5%. Aquí, si se muestra diferencia de respuestas, entre *¡enhorabuena!*, *qué chiquitín*, *qué pequeño*, *qué carita* y *qué monada*. Este contexto ha sido el único en el que se ha visto la variedad que se suele pensar que presenta el argot juvenil se afirmaba.

Al iniciar la sección del gallego, lo primero que se pregunta es si han tenido contacto con hablantes gallegos: destaca, como se muestra en la Figura 3, que la mayoría de encuestados sí han tenido contacto, y recalcan su entonación al hablar. En cuanto a la respuesta negativa, también destacan ese *tono musical*, e incluso dicen que *hablan normal, pero poniendo -ito muchas veces al final*, lo que sorprende puesto que en la serie incluyen *-iño/-iña* al final de algunas palabras.

Figura 3. Respuestas en referencia al contacto con gallegos.



Respecto al conocimiento de los hablantes nativos, la mayoría de respuestas han sido, como se pensaba, correctas al decir el significado de ciertas expresiones que aparecen en la serie. De hecho, el 84,2% afirma conocer estas expresiones previamente, frente al 15,8% que no las conocía. Además, los que las conocían han indicado que, en general, las sabían por contacto con hablantes gallegos o por ser nativos de la lengua. Las expresiones han sido las siguientes:

- *Carallo*. El 61,7% ha respondido que se trata de una muletilla que significa *joder* o el 37,6% que lo entienden como *carajo*.
- *Non te movas*. El 96,2% ha respondido que se trata de *no te muevas*, frente al 3,8% que dicen que significa *no vengas*.
- *Miña nena*. El 100% ha comprendido que dicen *mi niña*.
- *Bos días*. El 90,2% ha indicado que se trata de *buenos días*, mientras que el 9,8% dice que significa *buen día*. Esto puede ser debido a la variante panhispánica y a los encuestados provenientes de países de Latinoamérica.
- *¡Tarde piaches!* Este caso ha sido el más difícil de entender por parte de los encuestados. No obstante, el 72% ha confirmado que se trata de *¡A buenas horas!*, probablemente por su conocimiento de la lengua gallega o del contacto con hablantes gallegos. En contraposición, el 15,9% ha indicado que significa *¡Qué tarde es!* Y el 12,1% lo

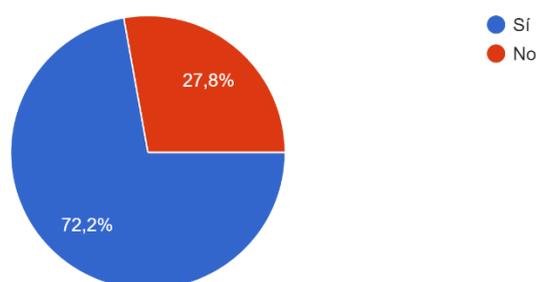
interpreta como *¡Ya tardas!* Luego, se ven las respuestas pertenecientes a los medios multimedia.

En cuanto a la estereotipación de los jóvenes en el argot juvenil, se ha preguntado si han visto series en las que aparezcan y que mencionen algunas de ellas, siendo en su mayoría *Élite*, *Física o Química* y *El Internado*. Además, tal y como se muestra en la Figura 4, hay una gran mayoría que ha visto series con la representación de los jóvenes.

Figura 4. Pregunta acerca de la estereotipación juvenil.

En cuanto a los jóvenes, ¿has visto series en las que aparezcan representados?

133 respuestas

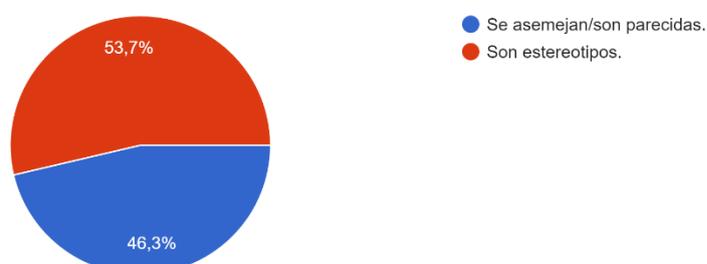


Sin embargo, al preguntar si se trata de una semejanza a la realidad o si son realmente estereotipos, parece que dependiendo del rango de edad se piensa diferente. En este caso, al revisar las respuestas por edades, se observa que los pertenecientes entre 18 y 23 años dicen que se trata de estereotipos, frente a los grupos de entre 30 hasta más de 40 que dicen que se asemejan a la realidad. No obstante, en general, tal y como se muestra en la Figura 5, la mayoría piensan que son estereotipos.

Figura 5. Pregunta de la estereotipación de los jóvenes.

¿Crees que se asemejan a la realidad o son estereotipos de los jóvenes?

95 respuestas



Respecto a la justificación de por qué creen que son estereotipos, si bien se ha rechazado la muestra de esa personalidad agresiva que se denotaba previamente, se recalca la exageración en los papeles, los cuales siempre tienen un patrón: el pringado, la guapa, el chico malo y la

niña buena. Asimismo, llama la atención que, actualmente, la mayoría de los jóvenes piensen que se trata de una idealización de ellos mismos, pues se trata de gente en forma, sin problemas físicos o mentales y con una estabilidad económica que dicen que no ven. Asimismo, recalcan que hay un gran empleo de drogas que no tienen por qué emplear todos y que no se muestra tanta variedad social como la que ellos mismos observan en su entorno.

En cuanto a la representación del gallego en los medios, llama la atención que, al preguntar por la serie *El desorden que dejas*, solo el 21,8% la haya visto, frente al 78,2% que no ha visualizado esta serie y que probablemente, como han expresado, tras la encuesta lo hagan. De todos modos, en caso de respuesta negativa, se ha preguntado si han visto series que involucren personajes gallegos o series propiamente gallegas, a lo que han respondido que sí, cuya mayoría ha indicado la serie *Farinha*. En cuanto a los personajes gallegos, se ha preguntado qué era lo que les llamaba la atención, a lo que han respondido que mayoritariamente se trata de un acento forzado, propio de pueblos de Galicia y que algunas de las expresiones han llamado la atención porque están bien representadas.

3.5. Conclusiones

Como bien se ha visto en los resultados de la encuesta, el argot juvenil está constantemente presente y en relación con el resto de grupos generacionales. Si bien ciertas estructuras han cambiado, la mayoría de la población conocía las expresiones que se han dado en un contexto específico. Asimismo, los encuestados pertenecientes de los 30 hasta más de 40 años, han indicado que estas expresiones las han empleado, comprendiendo así que su uso se exterioriza hasta otros grupos de edad y no incluyéndolo únicamente en grupos más jóvenes. En cuanto a su estereotipación, bien se ha mostrado que la agresividad de los personajes es menor, si bien se ha enfatizado que idealizan la vida de los jóvenes, lo cual puede llevar a prejuicios erróneos y habría que ver cómo mostrarlos en el aula de tal modo que estos estereotipos sirvan como ejemplo para desmitificarlos. Asimismo, se ha visto que la mayoría de grupos de edad entre 30 y más de 40 años siguen manteniendo prejuicios de los jóvenes, asociando la mayoría de representaciones en los medios con la realidad. En cuanto al gallego, se ha mostrado que, si bien no han visto la serie, han tenido contacto con hablantes gallegos que ha permitido que ciertas estructuras y nociones básicas las conozcan, por lo que, efectivamente, esta propuesta didáctica es efectiva ya no solo por contextos comunicativos, sino por el conocimiento que se les va a propiciar tanto del argot juvenil como del gallego al alumnado y que consigan incluirse socialmente en la sociedad española.

4. Propuesta didáctica con El desorden que dejas

La siguiente propuesta didáctica está destinada a la introducción del argot juvenil y las lenguas cooficiales, específicamente del gallego, en el aula de ELE a través de *El desorden que dejas*. Con ello, se pretende que el alumnado sea capaz de o bien comprender las estructuras básicas del gallego en caso de encontrarse en una inmersión lingüística con esta lengua o bien entender que no es lo que ha estudiado hasta ahora sobre el español. Asimismo, se pretende que sea consciente de las diferencias lingüísticas entre los grupos de edad y pueda adaptarse e incluirse en la comunidad de habla nativa de su misma edad. Por ello, esta unidad didáctica estará destinada a un alumnado joven británico de entre 18 y 25 con un nivel intermedio B2.

4.1. Descripción

La unidad didáctica se titula *España: con E de Estereotipos*, con el propósito de que captive la atención de los aprendices. Esta unidad estará destinada a un nivel B2, ya que poseen una riqueza en el idioma que permite la expresión y la comprensión correcta de las explicaciones del profesor. Además, los alumnos deben desarrollar todas las competencias que se involucran en una lengua y, dentro de ellas, se encuentra la competencia intercultural. De hecho, lo que se pretende con esta unidad es que el alumnado posea unos *Saberes y comportamientos socioculturales* que conforman la competencia intercultural. Tal y como las presenta el Instituto Cervantes, en definitiva, se pretende “incrementar progresiva e indefinidamente su capital de conocimientos, destrezas y actitudes, a partir de su participación reflexiva [...] en las tareas que requieran las experiencias interculturales en las que participe” (2018: p. 4). Por ello, esta unidad didáctica se enfoca principalmente en la competencia intercultural, pero sin dejar de desarrollar el resto de destrezas que componen la lengua extranjera.

Dado que esta unidad está pensada para un centro de idiomas, se divide en dos sesiones de una hora cada una. Estas sesiones se dedican a dos apartados generales que se tratarán en el aula:

- El español en sociedad, donde se explicarán estructuras del argot juvenil;
- las lenguas cooficiales de España, en la que se profundizará acerca del gallego.

Ambos apartados se dividirán en dos sesiones de una hora. Dentro de cada uno de ellos, se emplearán recursos específicos para la introducción de las actividades. Al ser *El desorden que dejas* una serie con varias posibilidades para emplear en el aula, tales como fotogramas, vídeos o capturas de pantalla de móvil, el docente deberá disponer de un proyector, un ordenador y, si fuera necesario, los teléfonos móviles de los alumnos para la realización de

algunas tareas digitales.

Como sucede con las unidades didácticas, el alumnado deberá poseer ciertos conocimientos previos para la realización de la unidad didáctica. Por ello, lo siguiente a considerar serán esos conocimientos para saber cómo enfocar cada sesión hasta conseguir que el alumnado asiente lo aprendido durante la unidad didáctica. Siguiendo las bases del *Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas* (o *MCER*) y las indicaciones del *Instituto Cervantes*, el alumnado deberá poseer los siguientes conocimientos:

La competencia escrita será lo primero a desarrollar en esta unidad. Siguiendo el *MCER*, en general el alumnado de este nivel desarrolla esta competencia hasta el punto de que “escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada” (2018: 24). Por ello, las actividades propuestas para la unidad didáctica incluirán un poco de dificultad, con el propósito de que los aprendices sean capaces de comprenderlas y, a su vez, que apliquen los conocimientos aprendidos en las sesiones. En este nivel, además, el alumnado debe poseer cierto nivel en ortografía, de tal modo que sea capaz de saber cuándo emplear los diversos signos de puntuación que se presentan en el español. Así pues, y tal y como el Instituto Cervantes indica, se introducirán varios componentes gramaticales unidos a la serie.

De una parte, teniendo en cuenta el argot juvenil, se presentan varias características a mencionar. En un nivel B1, los aprendices ya son conscientes de los grados del adjetivo por lo que se expondrán los superlativos y comparativos que aparezcan en la serie en relación al argot juvenil que se desarrollan a su vez en el nivel B2. En cuanto a los pronombres, destacan dos valores que ya conocerán del nivel B1: se trata del pronombre sujeto con presencia o ausencia en la oración dependiendo del nivel enfático y los interrogativos con valor de eco. Asimismo, el valor de *se* seguido de verbo con movimiento cambia de significado, hecho que se emplea constantemente en el argot juvenil, que tal y como explicó Zimmerman (1996), se emplean en abundancia. Igualmente, en la sección *Tácticas y estrategias pragmáticas* del Instituto Cervantes (2022), se determina que, en los niveles intermedios, los aprendices deben saber mantener el referente y el hilo discursivo. De igual modo, han de saber emplear la deixis personal en tanto que haya “presencia del pronombre sujeto para maximizar la actuación del Yo y del Tú.”

De otra parte, el gallego plantea algunas variaciones gramaticales en comparación al español estándar: uno de los rasgos diferenciadores es, como bien se muestra en la serie *El desorden que dejas* (2020), el empleo del pretérito perfecto simple en lugar del pretérito

perfecto compuesto para hablar de una acción reciente. No obstante, en el B1 ya son conscientes del empleo del pretérito perfecto con noción del presente psicológico, por lo que debe ampliarse esta explicación en el nivel que nos compete en esta unidad.

Referente a su competencia auditiva, el MCER expone dos ideas. Por un lado, que el alumnado muestre que “comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. [...]” (2018:68) y que “comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar” (2018: 69). Por ello, la aplicación de la serie es un recurso elemental en esta unidad didáctica: permite mostrar si el alumnado comprende la transmisión en español, así como con las actividades de expresión oral se permite observar su comprensión oral en una conversación cara a cara. En cuanto a las indicaciones del Instituto Cervantes (2022), en la sección *Identificación y producción de los patrones melódicos de la entonación pronunciativa*, se presentan varios patrones en la entonación que el alumnado debería saber identificar y pronunciar en los niveles B1-B2. Así pues, se pretende repasar con esta unidad didáctica estos patrones, específicamente los interrogativos y las aseveraciones que surjan en la serie. Asimismo, estos patrones servirán para desarrollar su expresión oral con esta serie.

En cuanto a la expresión oral, a lo largo de la serie se cambia del pasado al presente con fluidez, lo que se convierte en una gran oportunidad para realizar un repaso del estilo indirecto que, como señala el Instituto Cervantes (2022), ya conocen en los niveles intermedios. Además, los ejercicios pretenden realizar un repaso acerca de aconsejar y expresar valoración, mostrando aprobación o desaprobación a través de la expresión oral: al tener conocimientos de ello en el nivel B1, el B2 pretende también enseñar ciertas estructuras, como con *me parece que + adjetivo* o *lo veo/encuentro + adjetivo*, *¿y si? + imperfecto de subjuntivo* o *lo mejor sería que + subjuntivo*. Gracias a la serie, se introducirá un ejercicio específico para el repaso de estas expresiones.

Respecto a su competencia lectora, el alumnado debe ser capaz de leer con alto grado de independencia y posee “un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes” (MCER, 2018: 71). Al llegar al nivel C2, se observa que se introducen los coloquialismos como elemento que el alumnado debe comprender. Por ello, explicarlos desde niveles anteriores permiten que los alumnos asienten su explicación y uso y puedan emplearlos correctamente.

Culturalmente, los estereotipos del alumnado deben ser expuestos para que reflexionen conforme va aprendiendo y desarrollando todas las competencias del idioma. Asimismo, hay que tener en cuenta la accesibilidad que dispone el alumnado para estos conocimientos, ya no solo por acceso “a determinadas realidades o productos culturales con mayor o menos facilidad [...], sino también a su mayor frecuencia de aparición tanto en España e Hispanoamérica como en los países de origen de los alumnos” (Instituto Cervantes, 2022: pár. 10). Por ello, la serie se presenta como un componente accesible en ambos modos, lo que permite que el alumnado se interese por las sesiones y las actividades propuestas.

4.2. Objetivos

El objetivo principal de esta propuesta didáctica será la ruptura de los estereotipos españoles mediante la enseñanza de rasgos de la cultura española que conciernen a las lenguas cooficiales y a los grupos de edad. Asimismo, se realizará la presentación de diferentes estructuras léxico-semánticas tanto del argot juvenil como del gallego. Para ello, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y emplear las diferentes estructuras del argot juvenil y el gallego.
- Desarrollar la competencia escrita y oral a partir de muestras de lengua reales.
- Crear textos breves en el que incluyan argot juvenil.
- Emplear sufijos aumentativos y diminutivos en relación al argot juvenil.

4.3. Contenidos

- Gramaticales: Grados del adjetivo, interrogativos con valor de eco y ausencia/presencia de pronombres personales.
- Pragmáticos: Modo de habla de los jóvenes (argot juvenil).
- Culturales: Comunidades Autónomas y lenguas cooficiales. Ruptura de estereotipos de dentro y fuera de España.

4.4. Materiales

Para la realización de esta propuesta, y tomando como modelo idílico a una clase de doce alumnos, se emplean doce sillas y doce mesas. Este mobiliario se pone en forma de U, con el docente en el centro del aula y, tras él, el proyector donde se exponen las actividades y explicaciones conforme se desarrollen las sesiones. En cuanto a los recursos para las actividades, ya que la mayoría de ellas son digitales, se necesita un ordenador y un proyector, e incluso se puede pedir al alumnado que traigan sus ordenadores en un momento dado. En caso de que carezcan de ellos, pueden consultar sus móviles para la realización de las actividades.

En referencia a la distribución, al estar el aula en forma de U, se permite que los grupos se junten rápidamente y no se solapen las conversaciones. Además, los aprendices se distribuyen de tal forma que no entorpecen el movimiento del docente para asegurarse de que estos hablan en la lengua extranjera, es decir, el español. Asimismo, el docente tiene la facilidad de responder a las dudas que surjan tanto individual como colectivamente mientras se mueve por el aula.

Referente a las actividades y las explicaciones, va a ser obligatorio el uso de plataformas o herramientas digitales como *PowerPoint*, *Google Docs* y *Genial.ly*, pues es donde se habrán preparado por el profesor con antelación. Asimismo, la propuesta ofrece varios vídeos de *Youtube* que actualmente están disponibles en línea, por lo que, se recomienda que el docente los descargue, pues se oferta esa opción en el propio sitio web. En caso contrario, habría que buscar otros materiales que sustituyan a los propuestos en esta unidad.

Respecto a los medios multimedia, sí es cierto que el docente debe tener la plataforma *Netflix* para el visionado de fragmentos de la serie o, en todo caso, tener grabados o acceder desde otra plataforma a los fragmentos que se desee reproducir en el aula para su puesta en clase. Además de los ya mencionados, aparece un artículo periodístico cuya transcripción se aporta en el Anexo correspondiente, pues, al igual que los vídeos, se corre el riesgo de que sea eliminado de la plataforma.

Finalmente, además de las actividades propuestas, también se ofrecen distintas posibilidades para algunas de ellas. Por ello, el docente debe tener nociones de ciertas plataformas, como es el caso de *Padlet*, para la continuación de las actividades online y, en caso de necesitarlas, saber emplearlas y adecuarlas al aula.

4.4. Metodología

La presente unidad didáctica empleará una metodología comunicativa mediante el enfoque por tareas, en la que el alumnado debe desempeñar ciertas funciones y realizar actividades tanto dentro del aula como fuera de ella. Esta metodología concibe al alumno como un agente social, por lo que ya son capaces de desenvolverse en ciertos entornos y se les dotará de conocimientos para que lo consigan en otros contextos. En este caso, se trata de una propuesta cuyo foco de atención es la comunicación: a partir de ciertas actividades realizadas en el aula, se pretende, por tanto, que el alumno se desenvuelva en todas las destrezas de la lengua, ya sean escritas u orales. Además, se desarrolla el componente pragmático de la lengua meta, pues observan ciertos contextos y actitudes y cómo comportarse o no en esos momentos. Así, se pretende que los aprendices consigan alcanzar los objetivos que se plantean.

4.4.1. Sesión 1: *España y sus lenguas*

Antes de comenzar ambas sesiones, se explica en la primera clase qué son los estereotipos con el propósito de que sepan a qué va dirigida la unidad didáctica. Tras ello, se procede al visionado de *¿Son ciertos los estereotipos españoles?* (<https://youtu.be/2mFjm06vn7Y>), donde se refleja humorísticamente los estereotipos españoles fuera de países hispanos. Si este vídeo no se quisiera utilizar, se puede emplear la película *Toy Story 3*, específicamente la escena donde el resto de juguetes reinician a Buzz Lightyear y habla con acento andaluz en España, pero, en otros doblajes, emplean otras variedades dialectales. Por ello, se puede emplear parte del vídeo de *Buzz Lightyear hablando español en 6 idiomas* (<https://youtu.be/jZKV5KAICJA> hasta 3:33), donde se muestran tres tipos de estereotipos españoles: fuera de países hispanos, en países hispanos y dentro de España con las Comunidades Autónomas. De hecho, esto permite explicar que en los países de Latinoamérica a cualquier persona de España se le llama gallego debido a la gran cantidad de migraciones de personas gallegas desde finales del siglo XIX hasta los años 70 del siglo XX a estos países. Además, aquí se puede introducir el rechazo que hay en España frente al doblaje del español de Latinoamérica, dando lugar también a los estereotipos de personas inmigrante provenientes de esos países a España. También, se puede preguntar sobre la situación de los inmigrantes en sus países y cómo ven, por ejemplo, el inglés americano frente al inglés británico en el doblaje de medios multimedia. Posteriormente, se puede comenzar la explicación de la primera sesión, donde se hablará de las Comunidades Autónomas y las lenguas cooficiales. Por eso, este primer apartado se denomina *España y sus lenguas*.

Fase de contextualización

En esta primera sesión, se explican las Comunidades Autónomas y las lenguas cooficiales pertenecientes a España. Dentro de ella, se centra la atención en el gallego y en las estructuras básicas que puede emplear el alumnado en caso de encontrarse con un hablante gallego o de realizar una inmersión lingüística en Galicia. Aun así, lo fundamental es que comprendan que se trata de otra lengua que no es el español que han aprendido hasta esta sesión. Tras hablar de los estereotipos españoles en las distintas partes del mundo e incluso de Andalucía, lo primero que se hace es poner un mapa vacío de España en el proyector. En la parte superior del mapa, aparecen los nombres de las Comunidades de uno en uno, con el objetivo de que los aprendices vayan seleccionando dónde se ubica cada una de ellas. Con ello, se observa el conocimiento previo de la geografía española del alumnado. Además, se puede realizar un refuerzo positivo conforme aciertan las preguntas. De hecho, los aprendices tienen hasta 2 intentos para cada

comunidad y, si aciertan, se marca en el mapa. La actividad se realiza con la plataforma *Educaplay*, y aparece tal y como se muestra en la Figura 6.

Figura 6. Ejemplo de la introductoria de las Comunidades Autónomas.



Para acceder a la actividad: https://es.educaplay.com/juego/12415221-comunidades_autonomas_espana.html

Después, se puede dar impreso este mismo mapa, para realizar la siguiente actividad: se trata de la introducción de unos audios en los que se reproducen las distintas lenguas cooficiales de España, lo que da lugar a la explicación de estas. Los audios se pueden reproducir un par de veces para dar tiempo al alumnado a procesarlos. Tras cada audio, se puede preguntar: ¿qué lengua creéis que hablan?, ¿dónde creéis que se habla esta lengua?, ¿qué pensáis que se opina de ellas en España? Además, se les puede preguntar si existen lenguas cooficiales en su país o qué se piensa de hablar otras lenguas que no sea la oficial. La actividad se plantea con el mapa de la Figura 2 y es interactiva¹. En ella, aparecen unos recuadros en las Comunidades Autónomas que presentan estas lenguas cooficiales y, conforme se escuchan los audios, se selecciona la Comunidad a la que crean los aprendices que pertenece esa lengua.

Con todo ello, se puede introducir el debate de las lenguas cooficiales en España, especialmente con el valenciano y el catalán, y se puede preguntar si en su país sucede lo mismo con ciertas lenguas. Además, el audio introducido para el gallego pertenece a la serie *El desorden que dejas*, con el que se puede finalizar la actividad para continuar con la fase de explotación. Ambas actividades tendrán una duración total de 20 minutos, unidas a las explicaciones por parte del profesorado.

¹ Para ver esta actividad, entrar en: https://es.educaplay.com/recursos-educativos/12424296-que_se_habla_aqui.html

Fase de explotación

En este apartado, se comienza explicando la serie que se va a emplear para el resto de la sesión: *El desorden que dejas*. Se trata de hacer un breve resumen al alumnado acerca de la trama de esta, respaldada por una diapositiva con los nombres de los personajes principales, tal y como se muestra en la Figura 7. Asimismo, se advierte al alumnado que se trata de una serie explícita y que, en caso de que deseen continuarla individualmente, lo tengan presente. Con ello, se pretende que los aprendices posean cierto contexto para las actividades que se van a llevar a cabo en el aula. Así, se consigue que se interesen en los contenidos del aula.

Figura 7. Plantilla introductoria a los personajes de la serie ‘El desorden que dejas’.



Tras la introducción de los personajes, se realiza una breve descripción de cada uno de ellos. En la Figura 8, se muestra un ejemplo con el personaje de Raquel. En ella, aparece una breve descripción de quién es y se deduce a qué se dedica por la explicación previa de Viruca (profesora de Literatura Española), lo que se muestra junto al resto de presentación en el Anexo 1. Además, aparecen dos personajes, tanto principal como secundario, que se ven constantemente en su entorno y que pueden permitir la introducción de más contexto acerca de la serie. De hecho, se pueden poner primero las imágenes y preguntar al alumnado quién creen que son, a qué se pueden dedicar y qué relación pueden tener con el personaje que se describe. Tras ello, ya se introduce la descripción.

Figura 8. Plantilla de Raquel de la serie 'El desorden que dejas'.

RAQUEL/QUELA

- ❖ Raquel es la profesora sustituta de Viruca. Tiene algunos problemas personales, pero su mejor amiga Tere y su marido Germán le ayudan para superarlos.
- ❖ Tiene un perro con Germán: Nanouk.
- ❖ En clase, no se ha ganado la confianza y el respeto de los alumnos.

Raquel y Tere

Nanouk y Germán

Con estas diapositivas de los personajes se permite ver la comprensión auditiva y lectora del alumnado. De hecho, al pinchar sobre una imagen, aparece un audio con la voz de los personajes. Gracias a este audio, se puede preguntar si han entendido: qué decía Raquel, qué podía estar pasando y, al introducir el gallego, en qué lengua cooficial ha hablado. Luego, se explican unas nociones básicas acerca de esta lengua.

Al detallar el gallego, se debe explicar primero que idea se posee acerca de ellos en España, pues tienen una de las variedades dialectales más reconocibles debido a su modo de habla. En ella, se puede explicar que, a diferencia del español estándar, presentan ciertas diferencias al expresarse y que la más notable es el uso del pretérito perfecto simple de indicativo para hablar de un hecho reciente. Para ejemplificarlo, se usan extractos de la serie, como por ejemplo en el capítulo 3 “Cuenta hasta tres”, cuando vuelve Raquel a casa de dar clase y el hermano de Germán dice “Mira quién vino” (37:39) en lugar de “Mira quién ha venido”. Asimismo, se explica que algunas expresiones las dicen exclusivamente allí: en el capítulo 4, dicen “vete a dormirla” o que emplean el sufijo -iña, como en “mesiña”, “riquiña” o “miña nena”. Aquí, se puede incluir la introducción de los interrogativos con eco, enfatizando su uso en algunos momentos para mostrar la emoción que tenga el interlocutor.

Tras los fragmentos de vídeo, se reparte una actividad en la que se debe relacionar el concepto o expresión en gallego con el equivalente en castellano, tal y como se muestra en el Anexo 2. Con ello, se asegura que lo visto en los fragmentos de vídeo han quedado claros y han comprendido ciertas estructuras de la lengua gallega. Para que asocien los significados, los fragmentos puestos previamente presentarán el léxico que aparece en la actividad, sin olvidar las características mencionadas previamente. De hecho, algunas de las palabras a relacionar se

han preguntado a los nativos en el cuestionario: aquí se observa si han sido comprendidos por los aprendices. Esta actividad no dura más de 10 minutos. Así pues, se puede continuar la sesión con la fase de consolidación.

Fase de consolidación

En la parte final de la sesión, se pretende realizar un repaso de los contenidos aprendidos en esta sesión. En este caso, se trata de una mezcla entre expresión oral y expresión escrita.

Para realizar esta actividad, el docente divide la clase en grupos de dos aprendices: recordando el aula idílica mencionada previamente, el alumnado se reparte en unos seis grupos totales. Se les explica en qué consiste el ejercicio: deben redactar un correo electrónico a la profesora de Literatura española que el docente le asigna a cada grupo, es decir, puede ser o Viruca o Raquel. Se le ofrece un contexto al alumnado: han suspendido el examen sobre Miguel de Cervantes y quieren saber si hay alguna posibilidad de repetirlo. En este caso, se ofrecen las dos profesoras, pues se ve tanto el ámbito coloquial por el acercamiento a Viruca como el registro formal que se emplea por no tener tanta confianza con Raquel. Para que esto se aplique en el aula, se dan ciertas ayudas para que sepan cómo iniciar el correo. Por ejemplo, se les puede redactar en la hoja: ‘Puedes empezar con: Bos días/Boas noites: Te escribo para...’ Además, si se quiere, se puede repasar el empleo del usted en el registro formal y explicar que, en España, el alumnado no suele emplear esta forma para dirigirse al profesorado. Se les da un tiempo de unos 15-20 minutos para que redacten el correo y, en caso de finalizar antes, se puede proceder a la corrección en el aula.

Una vez hayan redactado el correo, el docente tiene la opción de que cambien entre grupos las redacciones y vean los errores cometidos por sus compañeros y, a su vez, puedan realizar una autocorrección a través de los aciertos realizados en la redacción que corrijan de sus compañeros. Posteriormente, el docente puede llevarse las redacciones y corregirlas para entregárselas al alumnado.

La otra opción plausible es que el docente envíe un QR o escriba un número de sesión en la pizarra para que los aprendices introduzcan su redacción en un blog de *Padlet*, herramienta que permite que aquél que lo emplee vea las redacciones de los demás. De hecho, esta es una manera de que todos se beneficien de las redacciones de los compañeros y puedan comentarlas, además de las correcciones que el docente estime oportunas en este nivel. Así, esta actividad permite que el alumnado sea capaz de practicar la competencia escrita e intenten emplear otra variedad que no sea el español estándar. Con ello, se puede incluso observar por parte del docente si su alumnado sería capaz de emplearlo en un contexto específico.

Al finalizar la sesión, y para que el alumnado posea cierta ayuda en caso de necesitar repasar lo aprendido en la clase de hoy, se reparte una ficha como la presentada en el Anexo 3 con las nociones aprendidas en forma de repaso, el enlace al mapa de las Comunidades Autónomas puesto en el inicio de la sesión en caso de que quieran revisarlo, junto a los audios que aparecen y el nombre de la serie en caso de que deseen continuarla por su cuenta. Igualmente, se les recuerda en la misma hoja que poseen una ficha con vocabulario en gallego que pueden emplear como repaso. Si se quiere, esta ficha se puede subir a la plataforma de la institución donde se impartan las clases, para facilitar la búsqueda de los enlaces al alumnado y que, al seleccionarlos, redirijan directamente a la actividad. Ahora bien, como se ha mencionado previamente, se reitera en el aula que esta serie tiene contenido explícito para que no se sorprendan al verla nuevamente.

Con todo ello, se consigue que el alumnado sea consciente de la variedad de lenguas que existen en España. Asimismo, se consigue que adquieran que, incluso dentro del propio país, hay estereotipos de cada comunidad autónoma. De igual modo, se hace un repaso de los rasgos más característicos del gallego, consiguiendo aumentar su competencia intercultural y su conocimiento acerca de las lenguas cooficiales. Finalmente, se ofrece la posibilidad de continuar desarrollando su conocimiento del español a partir de la serie y comprender las diferencias del español estándar que creen que todos los nativos emplean.

4.4.2. Sesión 2: España y su gente

En esta segunda sesión, se empieza con el repaso de la sesión anterior. En ella, se pretende que se hable de los estereotipos nuevamente, pero, en esta sesión, se explican las diferencias entre las generaciones. Para comenzar la sesión, se puede introducir la imagen de la Figura 9 y preguntar a la clase: ¿qué veis en la imagen? ¿qué creéis que pasa? ¿de qué pensáis que van a hablar? Además, al aparecer Germán y Raquel de espaldas a la cámara, tal vez algún aprendiz reconozca que se trata de la serie, por lo que puede fomentar su motivación para continuar lo recopilado de la sesión anterior. Tras estas preguntas, se puede preguntar si saben qué se va a tratar en esta sesión y, en caso negativo, se ofrece un contexto acerca de lo que se va a ver en clase: maneras de hablar de los jóvenes en España y cómo hablar con ellos. Con ello, el componente pragmático y cultural aparece nuevamente en el aula, permitiendo que los aprendices se despojen de esos estereotipos que pudieran tener o las generalizaciones que puedan haber creado a partir de cierto visionado en las series y las noticias.

Figura 9. Imagen introductoria para la sesión 'España y su gente.'



Luego, se puede realizar la comprensión lectora del estudio realizado por la fundación FAD (o Fundación de Ayuda contra la Drogadicción) y publicado en un periódico canario, donde se expone la visión de los adultos sobre los adolescentes (<https://www.canarias7.es/sociedad/adultos-sobre-adolescentes-20220301140342-nt.html>), transcripción provista en el Anexo 4.

En este caso, se hace una lectura en alto, que cada aprendiz lea un párrafo del artículo y, posteriormente, se comenta acerca de lo que opinan de ello. De igual modo, se puede preguntar sobre lo que trata el texto y qué es lo que más les ha llamado la atención. Igualmente, se introduce si creen que ahora, con la iniciativa de la fundación, hay un mejor entendimiento entre jóvenes y adultos o si se mantiene esa forma de ver a los adolescentes como despreocupados por todo lo que no sea su apariencia física, el agrandar al resto y la fiesta.

Con ello, se comienza cautivando la atención del alumnado, para que comprendan lo que se va a enseñar en el aula: se comienza explicando que la sesión está dedicada plenamente al modo de habla de los jóvenes, pues así les será más sencillo hablar con nativos de este rango de edad. De hecho, se puede explicar que esta es la visión que se suele tener de los jóvenes en España: despreocupados por sus estudios y únicamente centrados en la fiesta. Tras ello, se les puede preguntar si piensan si esto es así realmente y si en su país sucede lo mismo con los jóvenes o, por el contrario, tienen algún estereotipo de otros grupos de edad. Tras ello, se continúa la sesión con la explicación de qué es el argot juvenil, algunas estructuras básicas y la ruptura de los estereotipos que se han mostrado en la serie, así como la puesta en escena de los jóvenes que se muestra tanto en la imagen como en la noticia.

Fase de contextualización

En este primer contacto, con la introducción de la sesión realizada, se pretende que el alumnado sea capaz de conocer la forma de hablar de los jóvenes. Lo primero que llama la atención es el empleo de anglicismos, por lo que, para un primer acercamiento, se les puede explicar que hay ciertas estructuras del inglés que se adaptan al español para emplearlas. Posteriormente, se puede explicar que el lenguaje juvenil se ve como algo creativo, pues aparecen conceptos que no se han escuchado antes. En cuanto al comportamiento de los jóvenes, además de lo explicado previamente, se puede añadir que se tiende a pensar que se comportan agresivamente.

Para ejemplificar esto, se pueden introducir momentos de la serie *El desorden que dejas* (2020) para que vean cómo actúan los jóvenes representados en las series. Para ello, se puede emplear la escena en la que se ve a Raquel en el primer capítulo acercándose a Iago y Roi; Iago, con un tono agresivo, le pregunta si hay algún problema, haciendo incluso que Raquel retroceda al alzar la mano. En contraposición, se puede enseñar un fragmento en el que Viruca habla con los alumnos e intenta que tengan un trato cercano con ella a través de las redacciones. Entonces, se les puede preguntar a los aprendices si ven diferencias y que expliquen cuáles son. De hecho, este es un buen momento para introducir la educación en España, e incluso preguntarles si creen que las clases en España y las relaciones con los profesores son siempre así.

Tras ello, se va a realizar una actividad de comprensión auditiva en la que deben responder a unas preguntas de pequeños fragmentos de vídeo, los que están extraídos de la serie.

Para que la actividad se lleve a cabo, se dejan 5 minutos para que lean las preguntas y pregunten si tienen dudas de alguna palabra o problemas de comprensión de las preguntas. Estos vídeos presentan tres tipos de conversación: entre jóvenes, entre adultos y entre un joven y un adulto. Con ello, se pretende ver si en un primer momento previo a la profundización en la sesión se denotan las marcas distintivas del argot juvenil o, por el contrario, si esta caracterización del lenguaje juvenil se ha expandido hasta influenciar a las generaciones más adultas hasta el punto de que los aprendices no lleguen a diferenciarlas. Posteriormente, se reproducen dos veces cada fragmento de vídeo, para ofrecer la posibilidad de escucharlos claramente. Las preguntas que se hacen en relación a los audios son tanto de tipo test como de desarrollo. En los fragmentos de vídeo, se ve lo siguiente:

1. El primer fragmento se extrae del capítulo 2 “Lo saben”, donde hablan Iago y Roi tras la clase de Literatura con Raquel. En él, discuten en los pasillos del instituto que Iago está distante desde la muerte de Viruca. Este fragmento dura del minuto 26:15 al 26:37.

2. El segundo fragmento pertenece al capítulo 5 “El lugar secreto”, donde hay una junta de profesores. Aquí, hablan la directora con Raquel tras el accidente automovilístico de Raquel. Este fragmento va desde el minuto 4:40 hasta el minuto 5:00.
 3. El tercer fragmento es del capítulo 1 “En la boca del lobo”, donde aparecen Nerea y Viruca. Mientras Viruca reparte los exámenes, Nerea pregunta por el suyo. Este
- Tras explicar los fragmentos de vídeos, las preguntas que se ponen son las siguientes:

FRAGMENTO 1

1. ¿Qué le pregunta Iago a Roi?
2. ¿Cuál es la última expresión que dice Roi?
3. ¿Qué significa?
 - a. No come bien.
 - b. No estudia.
 - c. No habla de sus sentimientos.

FRAGMENTO 2

4. ¿Qué le ha pasado a Raquel?
5. ¿Cómo puede ayudar la directora a Raquel?
 - a. Le da el día libre.
 - b. Le acompaña a hacer ejercicio.
 - c. Le corrige los exámenes de sus alumnos.
6. ¿Qué responde Raquel a la ayuda de la directora?

FRAGMENTO 3

7. ¿Qué le pregunta Nerea a Viruca?
 - a. La pregunta si puede ir al baño.
 - b. Le pregunta que dónde está su examen.
 - c. No le pregunta nada.
8. ¿Y Viruca, qué le responde?
9. Según Nerea, ¿qué comenta la gente?

Al igual que en su lectura, se dejan 5 minutos al alumnado para que a las preguntas y, después, el docente va señalando al alumno que quiere que responda a la pregunta. Ahora, el docente puede o bien leer la pregunta y preguntar aleatoriamente o bien ir en orden de la organización de la clase y que el alumno lea la pregunta y la respuesta. Con esta actividad, además, es posible ver si el alumnado ha comprendido correctamente la audición, e incluso si hay más respuestas correctas que el docente no había tenido en cuenta. Al finalizar la actividad, se puede ofrecer al alumnado una transcripción de los vídeos y, si se quiere, dar el contexto de

ese fragmento. Igualmente, se puede realizar una actividad en la que comenten en grupos qué pasaría después de esa conversación y, posteriormente, que la expliquen a toda la clase. Ahora bien, esta actividad no durará más de 5 minutos. Con ello, se consigue fomentar la expresión oral del alumnado y que desarrollen, por tanto, su capacidad comunicativa, además de la lectura y escrita ya provista por las preguntas.

Fase de explotación

Continuando con la sesión, se procederá a la explicación de los prefijos que se emplean en los grados del adjetivo, específicamente aquellos que más se han visto empleados por los jóvenes. Asimismo, se pretende explicar cuándo aparece o no el pronombre personal. De hecho, en el caso de los jóvenes, y tal y como lo presentaron Pilar Capanaga y Félix San Vicente (2005), se tiende a emplearlo con valor enfático. Tras ello, se exponen fotogramas de la serie con la oración escrita en la que aparezcan estos componentes gramaticales y se les puede pedir, si se quiere, que digan esa oración. Al finalizar este apartado, se preguntan dudas y, si no hay, se procede con la actividad.

La actividad para esta sesión consistirá en la creación de un diccionario colectivo de breve extensión, donde se pretende que los términos explicados acerca del argot juvenil se recojan en un tomo que puedan revisar en caso de que lo necesiten. Para que este diccionario sea accesible para todos, además de una copia en físico que el docente puede ofrecer una vez finalizado, se puede ofrecer la versión online en las plataformas de las instituciones en las que se da clase, o bien realizar un *Genial.ly* una vez finalizado con todos los términos recogidos. Esta tarea puede ser de larga extensión, por lo que se puede dividir la actividad en clase, ya sea individual o por grupos, y mandarla como tarea para casa.

Como bien se ha explicado, se trata de crear un diccionario. En primer lugar, se dividirá por secciones que el docente va a proponer: se trata de un contexto con la familia, con los amigos y con los profesores. Para la realización de esta actividad, el docente provee una frase hecha, expresión o concepto que aparezca en la serie o fuera de ella con los jóvenes. En caso de que esta se encuentre fuera de la serie, se puede dotar al alumno de páginas web o cómo buscarlo en línea para que vea estos términos en contexto. Con ello, se pretende ver si, a partir de las explicaciones del profesorado, los alumnos son conscientes de que se trata de una diferencia pragmática, y de que los jóvenes también son capaces de adaptarse al contexto en el que se desenvuelven. Por ello, se va a recoger un registro algo más formal al dirigirse al profesorado que cuando se dirigen a la familia o a los amigos. De igual modo y si el docente quiere, se pueden introducir frases que puedan emplear con gente joven de su rango de edad, con el

propósito de que no estén hablando en un español estándar. Esto se debe a que las expresiones coloquiales o de otro rango que no sean el español estándar no se suele ver en el aula y el alumnado solo lo aprende si se encuentra en un contexto de inmersión lingüística. Por este motivo, y gracias a esta clase, ya no tiene por qué ser así, consiguiendo introducirlo al aula de una forma dinámica y que interese tanto al alumnado como al profesorado. Para esta actividad, se recomienda que se hagan 20 minutos en clase y el resto, en caso de no terminar, lo podrían acabar fuera del aula.

Fase de consolidación

Para finalizar estas sesiones, se va a realizar una actividad de gamificación en la que todos los contenidos se recojan. En este caso, se trata de un escape *room* llamada ‘El hacker’². Para comenzar la actividad, se pone a los alumnos en contexto: se encuentran en clase y, de repente, se oye una notificación en sus móviles. En él, hay una captura de pantalla de su amiga: se trata de su teléfono con un mensaje algo inquietante. Para que se introduzcan aún más en la gamificación, la captura de pantalla de la amiga será el modelo que aparece en el proyector y se presenta como la siguiente Figura:

Figura 10. Presentación de la tarea de la actividad ‘El hacker’.



Tras esta figura, se introduce un código QR cuando se pincha en el botón “leer”, el cual lleva a los aprendices a una gamificación de un *escape room*. En caso de que el código QR dé error, el docente tiene preparado el *escape room* en otra pestaña. En él, se les da el contexto por

² Para entrar en la actividad: <https://view.genial.ly/62a7c7e82b6b3e0011965635/interactive-content-el-desorden-que-dejas-gamificacion>

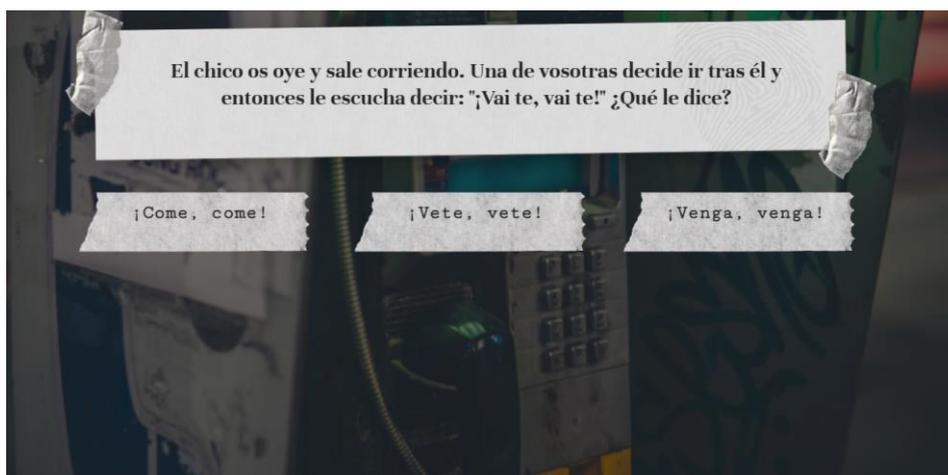
el que deben intentar superar el juego, consiguiendo que se interesen por la actividad y mantengan su motivación alta. Además, la actividad está repleta de fotogramas y de frases o expresiones que han ido diciendo a lo largo de la serie. Asimismo, se puede incluir el enlace a esta actividad en caso de que el alumnado necesite revisarla o finalizarla fuera del aula. Este contexto se presenta tal y como aparece en la Figura 11:

Figura 11. Comienzo del escape room. Contexto ofrecido al alumnado.



Tras ofrecer el contexto al alumnado, la gamificación está dividida en tres misiones. En cada misión, aparece una pregunta relacionada o bien con el argot juvenil o bien con el gallego y puede ser tanto por la traducción de la respuesta como por la expresión que se dice en el enunciado. Al finalizar cada misión, además, se presenta una imagen con un número escondido, el cual deben adivinar para que puedan completarla y continuar con la historia. Así, se consigue incentivar al alumno y repasar el contenido visto a lo largo de las sesiones. Como ejemplo, se muestra la Figura 12:

Figura 12. Pregunta sobre el gallego.



En caso de que no seleccionen la respuesta correcta, los aprendices se encuentran con una pantalla que puede mostrar tres posibles oraciones. En cualquier caso, aparece una pestaña con la indicación de que puede volver a intentarlo y finalizar la gamificación. Al acabar, se pide un

código conseguido con todas las partes de la gamificación, haciendo que el alumnado realice toda la actividad sin saltarse ningún apartado. Con ello, se consigue repasar todas las sesiones de la unidad didáctica y que nuestro alumnado asiente esos conocimientos aprendidos.

4.5. Evaluación

Al igual que cualquier propuesta, la siguiente unidad didáctica se debe evaluar. Para ello, se tiene en cuenta tanto al alumnado como al docente y las actividades y explicaciones que ha provisto. En primer lugar, se debe tener en cuenta si los objetivos se han cumplido o no, en tanto que el alumnado sea capaz de reconocer las estructuras propias del gallego y del lenguaje juvenil. Asimismo, se pretende observar si el alumnado puede emplear estas estructuras en cualquier contexto. Por ello, el refuerzo con las actividades de las fases de consolidación de cada sesión es necesario. En otras palabras, la escritura de un correo electrónico y la gamificación son dos ejercicios que permiten observar si los contenidos los ha adquirido correctamente y si, además, los puede llevar a la práctica. De hecho, al ser las actividades de consolidación, es donde más hincapié se puede realizar en los errores que el docente vea que se repiten por parte del alumnado.

Como se ha mencionado, no se realizaría una calificación decimal en estas actividades. En su lugar, se aconseja la realización de una corrección intermedia, en la que haya un refuerzo positivo en caso de emplear las estructuras vistas a lo largo de la unidad y, si fuera necesario, la corrección de errores que se hayan podido ver previamente en otras sesiones o, en todo caso, de la aplicación incorrecta de los contenidos vistos. De igual modo, ya no tiene por qué ser únicamente una evaluación individual, sino que se puede realizar un documento con los errores generales de los aprendices e indicar mejoras o recomendaciones que sugiera el docente para que su desarrollo y aprendizaje mejoren.

Con la aplicación de las actividades, además, se ha mencionado la realización de una autoevaluación, donde los aprendices pueden ser capaces de observar sus errores, identificar los fallos que posean sus compañeros y ser capaces de rectificar en caso de que ellos los realicen. Así pues, se consigue un desarrollo de parte del alumnado, siendo capaces de identificar ya no solo sus errores propios, sino las del resto de su entorno.

Además de la evaluación realizada al alumnado, también se puede realizar una evaluación crítica sobre las actividades y su funcionamiento en el aula. Una de las posibles opciones sería realizar una evaluación general de ambas sesiones, realizando un cuestionario al alumnado con las partes que más le han permitido interiorizar los contenidos y viceversa, aquellos que no hayan sido tan eficaces se pueden modificar para futuras sesiones. Otro posible

modo sería que, al finalizar las sesiones de las unidades didácticas, se preguntase al alumnado si les ha sido útil para comprender mejor lo que se explicaba. De igual modo, se puede realizar una autocrítica por parte del docente y ver en qué puede mejorar en sus explicaciones y en su presentación de los contenidos.

No obstante, no se descarta que al final de la propuesta didáctica, si se desea, se puede preparar un examen con los conceptos aprendidos. En este caso, se prefiere no preparar una plantilla puesto que cada docente tiene un modelo de evaluación diferente. Además, las actividades preparadas ya posibilitan una evaluación del aprendizaje continuo del alumnado.

En definitiva, esta evaluación aporta un sentido crítico al alumnado, siendo capaz de observar sus errores, identificando así qué le conviene en cuanto a aprendizaje de lenguas extranjeras y consiguiendo que su desarrollo en la lengua meta sea fructífero.

5. Conclusiones

El presente trabajo ha pretendido demostrar la importancia del argot juvenil y el gallego como lengua cooficial en el aula de ELE. Para ello, se ha realizado una exhaustiva búsqueda de investigaciones relacionadas con el argot juvenil, con el propósito de ver su evolución y si, efectivamente, las estructuras empleadas en generaciones jóvenes en épocas pasadas se mantenían en las generaciones actuales. Asimismo, se han recopilado investigaciones acerca de las lenguas cooficiales, específicamente el gallego, donde se han descubierto nociones básicas que cualquier hablante, nativo o aprendiz, debería saber. Asimismo, se han observado ambos conceptos introducidos en el aula de ELE donde, si bien actualmente cada vez son más los docentes que permiten la variación lingüística que dista del español estándar, poca atención ha sido recibida a ambas áreas. Así pues, se ha destacado la importancia de explicar ambas en el aula y, especialmente, con los extranjeros de estos rangos de edad que pretenden desenvolverse en una comunidad de habla específica.

Al mismo tiempo, se ha pretendido analizar la importancia que han cobrado los medios multimedia en el aula de ELE, viendo a su vez el reflejo de la sociedad joven y la sociedad gallega en estos. Asimismo, se ha pretendido observar si el visionado de las series ha afectado al desarrollo de estereotipos en los nativos o, por el contrario, ha ayudado a empatizar y comprender mejor los comportamientos de la gente de estos grupos. A partir de la encuesta, se ha visto que el gallego ha cobrado importancia a partir de su expansión multimedia, la cual ha afectado a la población española. Aun así, destaca que, si bien alguno no ha visto esta serie o alguna en la que se represente a la población gallega, lo más llamativo de esta es su prosodia. Asimismo, se ha demostrado que la mayoría de la población española tiene nociones básicas de

esta lengua cooficial de expresiones que aparecen en *El desorden que dejas*, haciendo de ella una herramienta factible que llevar al aula. De igual modo, se ha enfatizado por parte de los encuestados que han visto varias series donde la población joven ha sido representada, hechas en su mayoría por actores que doblan la edad a los personajes reales y fomentando la estereotipación de este grupo generacional.

Tras ello, se ha introducido la serie *El desorden que dejas*, con la que se ha pretendido que ambos temas se desarrollasen plenamente y considerándolo una herramienta beneficiosa para el aula de ELE. Al realizar la propuesta didáctica, se han tenido en cuenta tanto los recursos necesarios en el aula como el tipo de alumnado, el nivel al que enseñarlo y las necesidades que pueden tener. Además de las consideraciones previas, las actividades preparadas han sido mayoritariamente digitales y para el aula, aunque se ha sido consciente de la duración de estas y de las complicaciones que pueden surgir en clase, dando lugar a que se puedan terminar fuera de ella.

Finalmente, se es consciente de que en esta investigación se han establecido ciertos parámetros que han limitado a otras aulas o grupos de edad a la hora de introducir estos componentes culturales. Por ello, se anima a realizar futuras investigaciones acerca de la aplicación de estos conocimientos en las aulas de ELE que puedan aparecer e interesarse por estos temas, e incluso de español con fines específicos (o EFE) relacionadas con traducción o turismo.

6. Bibliografía

- Asociación de Medios en Galego. (s/f). *Asociación de Medios en Galego*. Recuperado de <https://mediosengalego.gal/> Último acceso el 8 de junio de 2022.
- Belloso, L. (2021) *El Internado: Las Cumbres* (2021)
- Brenlla Blanco, J.C. y Barca Lozano, A. (2005). *Situación sociolingüística en Galicia: una situación de salto generacional*. Recuperado de: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/429.pdf> Último acceso el 8 de junio de 2022.
- Briz Gómez, Antonio. (2019). *El español coloquial hoy. Estudios de pragmática aplicada*. [Sesión de conferencia]. Seminario Internacional: *Las investigaciones lingüísticas en el Mundo Hispánico*. Universidad de Valencia, 2019.
- Cadenas, T. (2022). “Rebelde” y el cambio que han experimentado las series juveniles en los tiempos de “Élite”. El Comercio Perú. Recuperado de: <https://elcomercio.pe/saltar-intro/netflix/series/rebelde-y-el-cambio-que-han-experimentado-las-series-juveniles-en-los-tiempos-de-elite-noticia/?ref=ecr> Último acceso el 8 de junio de 2022.
- Callón, C. (2010). Las lenguas de la enseñanza en Galicia en los últimos quince años. *Avances en Supervisión Educativa*. Recuperado de: https://www.academia.edu/41372951/Las_lenguas_de_la_ense%C3%B1anza_en_Galicia_en_los_%C3%BAltimos_quince_a%C3%B1os Último acceso el 8 de junio de 2022.
- Capanaga, P. y San Vicente, F. (2005) “—¡Qué fuerte! — ¿Siguen pasando? El lenguaje juvenil español: consolidación de tendencias”. *Forme della comunicazione Giovanile*, p. 53-100.
- Catalá Pérez, M. y Perdomo Carmona, M. (2017) *La innovación léxica de en plan como fórmula expresiva de los jóvenes universitarios españoles: aproximación a sus valores de uso tradicional y actual*.
- Écija, D. *Compañeros* (1998).
- Écija, D. (2007) *El Internado: Laguna Negra*.
- Fernández Martín, P. (2013) “El papel de las otras lenguas en la clase de español”. *Revista de Filología Asturiana*, vol. 13, p. 71-105.
- Fernández, M. L. (2014). *Jóvenes y ficción televisiva: Construcción de identidad y transmedialidad*. *Comunicación y sociedad* (Guadalajara), 22, 273–278. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5320767> Último acceso el 8 de junio

- de 2022.
- Fujio Fujiko, F. (1973) *Doraemon, el gato cósmico*.
- Hernández Alonso, C. (1991). “El lenguaje coloquial juvenil”. *Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*, n. 38-39, p. 11-20.
- IGE (2018). Uso habitual e inicial del gallego. Instituto Galego de Estatística. Recuperado de: https://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=es&codigo=0206004&num_pag=4 Último acceso el 6 de junio de 2022.
- INE. (s.f.) *Personas entre 18 y 64 años de edad según las lenguas maternas más frecuentes que tienen, por máximo nivel de estudios alcanzado*. Recuperado de: <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?tpx=27729> Último acceso el 8 de junio de 2022.
- Jaber Martínez, G., Montero, E. y Arias, R. (2018). *El sabor de las margaritas*.
- Estruch, M. (2020) *La isla de las tentaciones*. Telecinco. Recuperado de <https://www.telecinco.es/la-isla-de-las-tentaciones/> Último acceso el 8 de junio de 2022.
- Mariño, M. (2019). *El audiovisual desprecia el subtítulo en gallego mientras los aficionados llenan el hueco de profesionales y autoridades*. GC Diario: Versión en castellano de GC - Galicia Confidencial. Recuperado de: <https://gcdiario.com/en-profundidad/57643-el-audiovisual-desprecia-el-subtitulado-en-gallego-mientras-los-aficionados-llenan-el-hueco-de-profesionales-y-autoridades/> Último acceso el 8 de junio de 2022.
- Martínez-Lázaro, E. (2015) *Ocho apellidos catalanes*.
- Martínez-Lázaro, E. (2015) *Ocho apellidos vascos*.
- Martín, B y Rebordinos, A. (2009) *Hermano Mayor*. Cuatro. Recuperado de: <https://www.cuatro.com/hermano-mayor/> Último acceso el 8 de junio de 2022.
- Medina López, J. (1990). “Notas sobre la lengua juvenil actual”. *El Guiniguada*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1984- ISSN 0213-0610, n.1, 1990, p. 247-255.
- Miquel López, L. (2004) *Subcompetencia cultural*. Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona. Recuperado de: https://campusvirtual.uva.es/pluginfile.php/3217834/mod_resource/content/1/Subcompetencia_sociocultural_Lourdes%20Miquel.pdf Último acceso el 5 de junio de 2022.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019) “La enseñanza de lenguas cooficiales, regionales o minoritarias por Administración educativa.” *Redie-Eurydice*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/contexto/lenguas-cooficiales-regionales-minoritarias.html> Último acceso el 6 de junio de 2022.
- Montero, C. (2008). *Física o Química*.
- Montero, C. y Madrona, D. (2018). *Élite*.
- Montero, M. (2020) *El desorden que dejáis*
- Mujeres y hombres y viceversa*. Mitele. Recuperado de: <https://www.mitele.es/programas-tv/mujeres-y-hombres-y-viceversa/> Último acceso el 8 de junio de 2022.
- Nogueira, X. (2006). “El papel de la televisión de Galicia (TVG) en la configuración del panorama audiovisual gallego a lo largo de las dos últimas décadas.” *Hispanística XX*, 23, 137–175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3427997> Último acceso el 8 de junio de 2022.
- Pina, A. (2017) *La casa de papel*
- Quattrocchi, P. et al. (2017) “Motivación y género en la elección de carrera.” Udg.mx. Recuperado de: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/41/41_Casullo.pdf Último acceso en 8 de junio de 2022
- Real Academia Galega*. (2012). Real Academia Galega. Recuperado de: <https://academia.gal/lingua/idioma> Último acceso el 6 de junio de 2022.
- Simiani, L. y Escalera L. (2006) *Cambio de clase*. Disney Chanel España.
- Xunta de Galicia. (2019). *El IGE constata que aumenta el número de personas que habla gallego, que se consolida como lengua mayoritaria*. Recuperado de: https://www.xunta.gal/hemeroteca/-/nova/091816/ige-constata-que-aumenta-numero-personas-que-habla-gallego-que-consolida-como?langId=es_ES Último acceso el 6 de junio de 2022
- Xunta de Galicia. “El Día dos Medios en Galego visibiliza el uso de la lengua propia de Galicia en el ámbito del periodismo” (2020). Recuperado, de https://www.xunta.gal/hemeroteca/-/nova/099566/dia-dos-medios-galego-visibiliza-uso-lingua-propia-galicia-ambito-xornalismo?langId=es_ES Último acceso el 8 de junio de 2022.

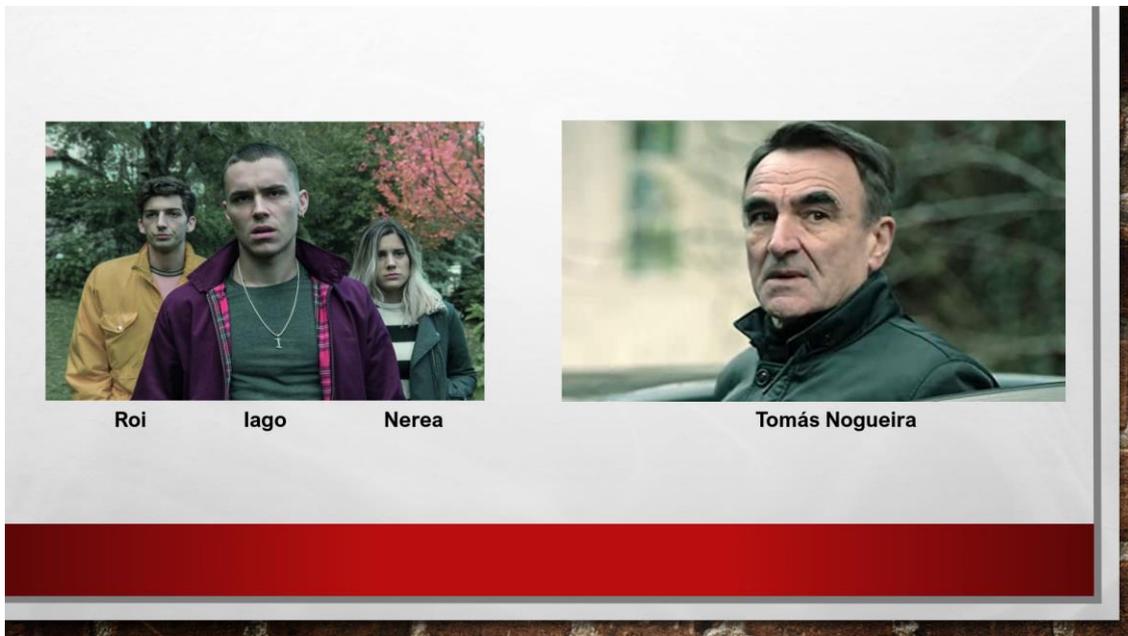
Xunta de Galicia. (1992) *Seguriño*. IMAXE. <https://imaxe.com/portfolio/segurinho/> Último acceso el 8 de junio de 2022.

Zimmermann, K. (1996) “Lenguaje juvenil, comunicación entre jóvenes y oralidad.” *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, p. 475-514. Recuperado de: **¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.** https://publications.iai.spk-berlin.de/receive/riai_mods_00001956 Último acceso el 6 de junio de 2022.

Zubía Fernández, D. (2021) “La destreza auditiva: la transcripción.” *Internalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*. ASELE, 2021. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0052.pdf Último acceso del 4 de junio de 2022.

7. Anexos

Anexo 1. Resto de presentación para el aula de ELE de los personajes de *El desorden que dejas*.



VIRUCA

- ❖ Viruca es la anterior profesora de Literatura española. Es una profesora divertida y cercana a los profesores y alumnos. Su marido es Mauro.
- ❖ Su alumno favorito: Iago.
- ❖ Un día, aparece en el río y, sin saber esto, le sustituye Raquel.

Two photographs of the character Viruca. The top photo shows her looking at Iago. The bottom photo shows her in a classroom setting, standing at the front.

MAURO

- ❖ Mauro es el profesor de matemáticas del Instituto de Novariz.
- ❖ Es el marido de Viruca. Está muy afectado por lo que le pasó.
- ❖ Al principio, no se lleva bien con Raquel.
- ❖ Odia a Iago. Según él, Iago asesinó a Viruca.



GERMÁN

- ❖ Germán trabaja como novelista.
- ❖ Es el marido de Raquel. Está superando la muerte de su padre.
- ❖ Al principio, no se sabe por qué discuten Raquel y él.
- ❖ Quiere llevar el restaurante de su padre junto a su hermano.



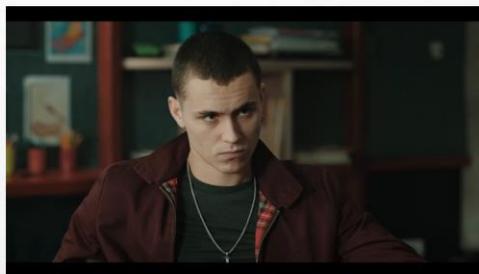
ROI

- ❖ Roi es uno de los tres protagonistas más jóvenes.
- ❖ Sus mejores amigos son Iago y Nerea, aunque a veces discuten.
- ❖ Es el primero que vio a Viruca en el río y está muy afectado.
- ❖ Pese a todo, quiere ayudar a Iago porque le ve triste.



IAGO

- ❖ Es el alumno favorito de Viruca e hijo de Tomás Nogueira.
- ❖ Roi es su mejor amigo y Nerea su exnovia.
- ❖ Cuando aparece por primera vez, es muy antipático y agresivo.
- ❖ Quiere escapar de Novariz.



NEREA

- ❖ Es la mejor alumna de Literatura española.
- ❖ Tiene un discurso feminista muy agresivo.
- ❖ Al principio, tiene un pensamiento idílico de Viruca y compara a Raquel con ella.
- ❖ Quiere ayudar a Iago: le nota cambiado.



TOMÁS NOGUEIRA

- ❖ Padre de Iago.
- ❖ Es el que más contactos tiene en el pueblo.
- ❖ Al principio, aparece en pocas ocasiones, pero con aires de superioridad.
- ❖ Se descubre que había tenido una aventura con Viruca.



Anexo 2. Actividad de relacionar términos gallego-español.

Nombre _____

Fecha: _____

Galego-Castellano

Relaciona la palabra en gallego con su correspondiente en castellano.

Bos días



¡Carajo!

¡Carallo!



¿No prefieres con leche,
mejor?

¿Non prefieres con
laite, millor?



Buenas noches

Poquiño



Poquito

Boas noites



Buenos días

Anexo 3. Ficha de repaso de lo aprendido en la sesión 1.

ESPAÑA Y SUS LENGUAS

Mapa de España (repaso):
https://es.educaplay.com/juego/12415221-comunidades_autonomas_espana.html

Las lenguas cooficiales::
https://es.educaplay.com/recursos-educativos/12424296-que_se_habla_aqui.html

EL GALLEGO

Vocabulario:
revisa la hoja de clase.

Gramática:

- Sufijo -iño/iña
- Uso del pretérito perfecto simple con valor reciente.

La serie: El desorden que dejas. en Netflix.

Anexo 4. Transcripción de la noticia para la sesión 2.

Los adultos sobre los adolescentes: consumistas y preocupados por su imagen

Nueve de cada diez personas adultas en España creen que la adolescencia en los hijos desborda a sus padres

Interesados más por la sexualidad que por lo que está pasando en el mundo, consumistas, preocupados por su imagen, por divertirse y por su popularidad entre sus amigos. Así ven los adultos a los adolescentes, según refleja un estudio realizado por la [Fundación FAD](#) Juventud y presentado este martes.

El estudio, que analiza la percepción que tienen los mayores sobre la vida y actitud de los jóvenes, refleja que **nueve de cada diez personas adultas en España creen que la adolescencia en los hijos desborda a sus padres.**

Bajo el título «Entre la añoranza y la incompreensión. La adolescencia del siglo XXI ante las percepciones del mundo adulto», el estudio recoge los resultados de diversos grupos de discusión y una encuesta realizada a 1.800 personas de entre 20 y 65 años.

En general, impera la idea de que esta etapa de la vida, acotada entre los 13 y los 17 años, es «turbulenta», de «sufrimiento» y que en ella los jóvenes tienen la «necesidad de agradar, encajar e integrarse».

Más de la mitad de los encuestados, un 53 por ciento, cree que los adolescentes no se interesan por los asuntos que afectan al conjunto de la sociedad y que, sin embargo, se preocupan mayoritariamente por su diversión (48 por ciento), su imagen (39 por ciento) y la popularidad entre sus iguales (35 por ciento).

A los jóvenes de ahora les define el interés por la sexualidad y la experimentación y son consumistas e individualistas, mientras que, según creen los adultos, ellos a su edad fueron más trabajadores, respetuosos y responsables.

«Esto no refleja la realidad y se lleva dando a lo largo de la historia, es una distorsión generacional. Ahora, por ejemplo, se consumen muchas menos drogas que hace 30 años», ha explicado la directora técnica de la Fundación FAD Juventud, Eulalia Alemany, que achaca esta percepción al contexto social actual, en el que **los adolescentes están más protegidos.**

Cerca de la mitad de las personas encuestadas por la FAD, **el 46 por ciento, entiende que la sociedad trata a los adolescentes como ciudadanos de pleno derecho y, sin embargo, un 40 por ciento considera que se les escucha poco o nada.**

No obstante, Alemany ha incidido en el **24 por ciento de los adultos españoles que dicen que**

la sociedad no trata a los jóvenes como iguales: «Esto se pudo ver durante la pandemia, en la que el mundo adolescente desapareció. Los menores salían a pasear, pero ellos no pudieron ver a sus amigos ni salir de casa, que son cosas que necesitan en esta etapa», ha explicado.

La directora técnica de FAD también ha resaltado que la mitad de los conflictos que se dan entre los padres y sus hijos adolescentes surgen a raíz del uso de internet y redes sociales (48 por ciento), por delante del consumo de alcohol y otras drogas (39 por ciento) y los estudios (31 por ciento).

La FAD concluye que muchos adultos tienen una visión negativa de la adolescencia, que provoca una «desconexión intergeneracional» y una falta de comunicación en temas como la sexualidad, y que tienen preocupaciones «por encima de la realidad» que les llevan a dudar entre la permisividad y la sobreprotección de sus hijos. ç

Una campaña para «unir» a padres y adolescentes

Con el ánimo, explican, de revisar la mirada adulta y darles herramientas para compartir y disfrutar junto a los adolescentes, la Fundación FAD Juventud también ha presentado este martes la campaña «Adolescencia» que difundirá a través de televisión, radio, prensa y plataformas digitales.

En ella, explican desde la FAD, quieren invitar a los padres y madres con hijos adolescentes a afrontar las confrontaciones y centrarse en la parte positiva de la etapa de la juventud y su desarrollo personal.

«Queremos una adolescencia más sana emocionalmente, con voz propia y pensamiento crítico, más protagonista de su aprendizaje y con libertad en contextos libres de violencia», ha dicho la directora general de FAD, Beatriz Martín, sobre el objetivo de la campaña.