

El rol de los contenidos televisivos en la adquisición del español como lengua extranjera

Delić, Anja

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:953258>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-14**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Uloga televizijskih sadržaja u usvajanju španjolskoga kao stranoga jezika

Ime i prezime studenta:
Anja Delić

Ime i prezime mentora:
dr.sc. Andrea-Beata Jelić

Mjesto i datum:
Zagreb, 4.9.2020.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

El rol de los contenidos televisivos en la adquisición del español como lengua extranjera

Nombre y apellido del estudiante:
Anja Delić

Nombre y apellido del tutor:
Andrea-Beata Jelić

Lugar y fecha:
Zagreb, 4 de septiembre de 2020

SAŽETAK

Usvajanje stranoga jezika događa se u neformalnim situacijama, na sličan način kao i usvajanje materinskoga jezika, dakle, to je nesvjesni proces, za razliku od učenja koje se događa u formalnim situacijama i koje je svjesni proces. Moguće je usvojiti drugi jezik i putem audiovizualnih medija. Jedan je od tih audiovizualnih medija televizija, koja se, iako je glavno sredstvo komunikacije, može koristiti i kao edukacijsko sredstvo jer pruža velike količine razumljivoga unosa, vizualnih podražaja i izvanjezičnih signala. U ovom se radu usvajanje španjolskoga kao stranoga jezika putem televizijskih sadržaja obrađuje na primjeru telenovele koja je najvažniji fiksijski žanr proizveden u Latinskoj Americi koji se proširio na brojna tržišta pa je devedesetih godina 20. stoljeća došao i u Hrvatsku. Njegova je prednost kao obrazovnoga resursa njegova epizodičnost, koja pogoduje razumijevanju i bliskost učenika sa žanrom zbog čega mogu predvidjeti buduće događaje u radnji.

U ovom je radu provedeno istraživanje čiji je cilj bio otkriti jesu li hrvatski gledatelji, rođeni devedesetih godina 20. stoljeća i bez formalnoga učenja španjolskoga jezika, usvojili španjolski jezik gledajući telenovele. Rezultati pokazuju da su telenovele u tom pogledu korisne jer su ispitanici usvojili riječi i izraze iz različitih područja, a procjenjuje se da posjeduju srednju razinu usvojenosti španjolskog jezika koja odgovara njihovim komunikacijskim potrebama.

Ključne riječi: usvajanje, učenje, audiovizualni materijali, titlovi, telenovela

RESUMEN

La adquisición de una lengua extranjera sucede en situaciones informales, de modo similar a la adquisición de la lengua materna, por lo tanto, es un proceso inconsciente, a diferencia del aprendizaje que se da en situaciones formales y que es un proceso consciente. Es posible adquirir una segunda lengua también a través de medios audiovisuales. Uno de esos medios audiovisuales es la televisión que, a pesar de ser el principal medio de comunicación, se puede usar como herramienta educativa puesto que proporciona grandes cantidades de *input* comprensibles, estímulos visuales y señales extralingüísticas. En este trabajo, la adquisición del español como lengua extranjera de los contenidos televisivos es tratada a través del ejemplo de la telenovela, que es el más importante género de ficción producido en América Latina que se expandió por numerosos mercados así que en los años noventa también llegó a Croacia. Su ventaja como recurso educativo es su naturaleza episódica, lo que favorece la comprensión y la familiaridad de los estudiantes con el género, por lo que ellos pueden precedir los futuros acontecimientos en la historia.

En esta tesis se ha llevado a cabo una investigación cuyo objetivo era averiguar si los telespectadores croatas, nacidos en la década de los noventa y sin estudios formales del español, han adquirido el español viendo telenovelas. Los resultados muestran que las telenovelas en ese aspecto son útiles ya que los participantes han adquirido las palabras y frases de diferentes ámbitos, y se estima que tienen un nivel intermedio de adquisición del español de acuerdo con sus necesidades comunicativas.

Palabras clave: adquisición, aprendizaje, materiales audiovisuales, subtítulos, telenovela

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Adquisición de segundas lenguas.....	2
3. Rol de los materiales audiovisuales en el aprendizaje de una segunda lengua.....	5
3.1. Rol de la televisión en el aprendizaje de segunda lengua.....	6
3.2. Traducción audiovisual.....	7
3.2.1. Subtítulos en el aprendizaje de una segunda lengua.....	8
3.2.2. Telenovelas.....	11
3.2.2.1. Telenovelas y español.....	14
3.2.2.1.1. Español neutro de las telenovelas.....	15
4. Telenovelas en el aula de ELE.....	17
4.1. Incorporar telenovelas en el aula de ELE.....	18
4.1.1. Telenovelas hechas para el aula de ELE.....	19
5. Telenovelas en Croacia.....	22
6. Español en Croacia.....	25
7. Investigaciones previas.....	27
8. Investigación sobre el rol de las telenovelas en la adquisición del español.....	30
8.1. Objetivos de la investigación.....	30
8.2. Metodología de la investigación.....	30
8.2.1. Participantes.....	30
8.2.2. Instrumento y procedimiento de la investigación.....	31
8.3. Resultados.....	33
8.3.1. Experiencias de los participantes con las telenovelas.....	33
8.3.2. Actitud de los encuestados hacia la adquisición del español a través de las telenovelas.....	39
8.3.3. Adquisición del español de los participantes.....	40
8.3.4. Adquisición del español por niveles a través de escenas de telenovelas.....	43
8.3.5. Autoevaluación de los participantes del nivel de adquisición y sus actitudes hacia el español.....	51
8.4. Discusión.....	53
9. Conclusión.....	56
10. Bibliografía.....	57
11. Anexo.....	62

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día es imprescindible aprender lenguas extranjeras ya que el mundo está globalizado. Conocer lenguas extranjeras nos permite progresar profesionalmente, pero también nos permite acercarnos a otras culturas y ampliar nuestros horizontes. Sin embargo, aprender una lengua extranjera no es un proceso fácil y para conseguirlo uno puede utilizar diferentes recursos, por ejemplo, clases privadas, cursos intensivos, trabajar en el extranjero, aplicaciones, entre otras cosas. Un medio audiovisual que puede fungir de recurso educativo es la televisión.

Un género televisivo, que no es bien visto por muchas personas y que es a menudo calificado como contenido de poca calidad, ha acercado la lengua española a tanta gente alrededor del mundo. Claro está, se trata de la telenovela, exponente televisivo del melodrama creado en Latinoamérica. Justamente a través del ejemplo de la telenovela se abordará el rol de los contenidos televisivos en la adquisición del español como lengua extranjera. Uno de los muchos países a los que ha llegado la telenovela y ha causado furor es Croacia que cuenta con 148 producciones transmitidas hasta ahora.

Aunque no se han llevado a cabo muchas investigaciones que proporcionen información sobre la adquisición de diferentes aspectos de la lengua a través de las producciones latinoamericanas, las que se han hecho demuestran la utilidad de la telenovela, como el aumento de la comprensión auditiva y el nivel de la confianza en producción oral.

En esta tesis se hablará de los procesos de adquisición y aprendizaje, del rol de los materiales audiovisuales y de los subtítulos en el aprendizaje de una segunda lengua, de la telenovela en general, de la telenovela en el aula de ELE, de la telenovela en Croacia y del español en Croacia. El objetivo de este trabajo es averiguar la utilidad de las telenovelas en la adquisición del español en los consumidores croatas de ese género televisivo nacidos en la década de los noventa y que no han estudiado nunca formalmente el español, es decir, descubrir sus experiencias con las telenovelas, su actitud hacia la adquisición del español a través de las telenovelas, investigar qué ámbito de palabras y frases adquirieron más y a qué nivel corresponde su adquisición del español, ver su autoevaluación del nivel de adquisición del español y sus actitudes hacia la lengua española.

2. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

La primera lengua que un niño adquiere es la lengua materna, mientras que las lenguas que adquiere después en la vida pueden ser su segunda lengua o lengua extranjera, dependiendo del entorno y de las circunstancias de la adquisición. La Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) es una disciplina cuyo objetivo es, tal y como sugiere su nombre, explicar el proceso de la adquisición de una segunda lengua (Varón López, 2008). La segunda lengua es la que tiene una función social e institucional en la comunidad lingüística en la que se aprende, y lengua extranjera es la que se aprende en un contexto en el que no cumple una función social e institucional (Santos Gargallo, 1999, en Manga, 2008). En el contexto croata la lengua española no cumple una función social e institucional, por lo tanto, es lengua extranjera.

El término *adquisición* se usa a veces como sinónimo del término *aprendizaje* y otras veces se refiere a ellos como a procesos diferentes. No obstante, actualmente predomina la tendencia de usarlo para referirse conjuntamente a los procesos de adquisición y a los de aprendizaje. Según Martín Martín (2004), la adquisición de una segunda lengua es un proceso inconsciente que se da de manera similar a la adquisición de la lengua materna, es decir, a través del contacto directo, mientras que el aprendizaje es un proceso consciente que ocurre en un contexto formal, como en el aula, con el profesor que proporciona explicaciones gramaticales y ejercicios de conocimiento explícito de la lengua. Sin embargo, Thatcher (2000, en Martín Martín, 2004) afirma que el término *adquisición* debe utilizarse solo para la lengua materna puesto que considera que únicamente ella se adquiere, y que todas las demás lenguas se aprenden. Según Muntzel (1995), una posición radical asegura que el *aprendizaje* no contribuye a la *adquisición*, esto es, que el conocimiento lingüístico que se logra conscientemente no tiene que influir en el desarrollo inconsciente de la lengua.

De acuerdo con Varón López (2008), la adquisición de cualquier lengua es el resultado de la interacción del estudiante con una serie de estímulos lingüísticos que existen en su entorno. Es posible que esta interacción se realice en un ambiente natural o en un ambiente didáctico. En un ambiente natural el uso de la lengua tiene una función comunicativa, que concede la interacción personal y función integradora, que fomenta las relaciones sociales. En un ambiente didáctico, por el contrario, prevalece la función expresiva cuyo fin es perfeccionar la lengua. Cuando se pretende explicar el entorno lingüístico del estudiante, la adquisición de segundas lenguas diferencia tres tipos de datos: aducto o *input*, que es la unidad mínima de información

verbal, toma o *intake*, que es la información verbal asimilada y educto u *output*, que es la información verbal que el estudiante produce, tal como ha observado Varón López (2008).

Según Martín Martín (2000), en 1983, Stephen Krashen y Tracy Terrell desarrollaron el Enfoque natural, en el que se asumen cinco hipótesis: la hipótesis del aprendizaje/adquisición, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del *input* y la hipótesis del filtro afectivo. Martín Martín (2000) asegura que la hipótesis del aprendizaje/adquisición se basa en la distinción entre el aprendizaje, esto es, entre un proceso consciente y la adquisición, el proceso natural e inconsciente. En la hipótesis del monitor se explica que el aprendizaje puede actuar solo como monitor, es decir, como corrector o revisor y nunca como iniciador de mensajes. La hipótesis del orden natural dice que las estructuras de una segunda lengua son adquiridas en un orden predecible, independientemente de la instrucción o de la lengua materna del estudiante. La hipótesis del *input* significa que uno adquiere una lengua si está expuesto suficientemente a ella. Además, “la adquisición se acelerará en la medida en que el sujeto comprenda lo que oye —*input* comprensible—, aunque algún elemento le resulte nuevo (i+1). El elemento novedoso le permitirá avanzar en su adquisición de segunda lengua” (Martín Martín, 2000:49). La hipótesis del filtro afectivo sugiere que hay un filtro afectivo, que serían aptitudes mentales o actitudes que pueden influir en una gran medida en los efectos esperables del *input*.

Además, Martín Martín (2004) sostiene que en el aprendizaje de una segunda lengua influyen varios factores que forman tres grandes grupos: factores externos, internos e individuales. Los factores externos, que están compuestos por *input*, relación con el medio, contexto y situación de aprendizaje, son la primera causa de cambio en cuanto al ritmo de aprendizaje y al grado de acercamiento al habla del nativo que pueda alcanzarse. Los factores internos son lengua materna, conocimiento del mundo y conocimiento lingüístico. En cuanto al conocimiento lingüístico, hay dos tipos: el implícito y el explícito. El aprendizaje del conocimiento implícito no es consciente sino “se adquiere cuando la información es procesada receptivamente —a través de la vista o el oído— de manera intencionada o no: una vez que decidimos oír, hablar, escribir o leer, no podemos elegir entre codificar y almacenar la información o no, en este sentido es imparable” (Martín Martín, 2004:269). El aprendizaje del conocimiento explícito, por el contrario, sí es consciente y es el conocimiento de reglas y características de una segunda lengua que el estudiante puede percibir, incluido el metalenguaje. Una de sus funciones es la de hacer explícito un conocimiento implícito, tal y como observa Martín Martín (2004).

Los factores individuales son edad, factores afectivos, aptitud, inteligencia, memoria, sentido del oído, personalidad, las creencias sobre cómo se aprende una segunda lengua, estilo de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación (Martín Martín, 2004). Por lo que se refiere al factor de la edad, Martín Martín (2004) afirma que tres son las posiciones principales en cuanto a la existencia de un período crítico de aprendizaje que se apoyan en bases neurofisiológicas. La primera es que hay un período crítico de aprendizaje para adquirir la lengua materna que también se puede aplicar a cualquier segunda lengua. Lenneberg (1975, en Martín Martín, 2004) marcó este período entre los dos y los doce años ya que en esta etapa el aprendizaje de una lengua se da de manera natural y sin esfuerzo. Patkowski (1980, en Martín Martín, 2004:276) afirma que solo si el aprendizaje empieza en ese período uno puede alcanzar el grado de perfección de un hablante nativo, tanto la pronunciación, como el nivel morfosintáctico. La segunda posición es que sería mejor hablar de un período sensible en vez de un período crítico puesto que es obvio que existen diferencias entre las personas, por lo que se refiere a rapidez en el aprendizaje y nivel alcanzado. El período sensible sugiere que el aprendizaje es más fácil dentro de este período, pero que fuera de él no es imposible. La tercera posición asegura que no existen periodos críticos o sensibles a causa de los procesos neurocerebrales. La prueba de eso son muchos ejemplos de personas que han logrado tener un conocimiento de una segunda lengua tan bueno como el que alcanzan los niños, tal como observa Martín Martín (2004). De los demás factores individuales no se hablará por no ser relevantes para este estudio.

Como vemos, el proceso de la adquisición de una segunda lengua es un proceso inconsciente que ocurre en contextos informales, a diferencia del proceso del aprendizaje que se da en contextos formales, como en el aula, y que es consciente. Actualmente, a menudo se usa el término *adquisición* para denotar tanto el proceso de la adquisición, como el proceso del aprendizaje. El estudiante adquiere una segunda lengua a través de la interacción con varios estímulos lingüísticos que hay en su entorno y para explicar ese entorno se distinguen tres tipos de datos que son *input*, *intake* y *output*. Además, diversos factores influyen en el aprendizaje de una segunda lengua y esos factores se dividen en tres grandes grupos: externos, internos e individuales.

3. ROL DE LOS MATERIALES AUDIOVISUALES EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Los materiales audiovisuales forman parte de nuestra cotidianidad y los usamos en momentos de ocio, pero también pueden ser utilizados en el aprendizaje y en la enseñanza. Edmondson (1998:5) define los medios audiovisuales como:

obras que comprenden imágenes y/o sonidos reproducibles integrados en un soporte, y que se caracterizan por el hecho de que: su grabación, transmisión, percepción y comprensión requieren habitualmente un dispositivo tecnológico, el contenido visual y/o sonoro tiene una duración lineal, el objetivo es la comunicación de ese contenido, no la utilización de la tecnología con otros fines.

En pocas palabras, los medios audiovisuales son medios de comunicación que simultánea y sincronizadamente transmiten imágenes y sonidos. La enseñanza audiovisual, según Williams Zambrano *et al.* (2018), es la enseñanza que se basa en la presentación de materiales didácticos audiovisuales para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es el método de enseñanza que usa películas, videos, audios, transparencias y CD ROM o DVD. Los medios audiovisuales reducen el tiempo y el esfuerzo de la enseñanza y del aprendizaje puesto que los alumnos se motivan y, por tanto, comprenden los mensajes con más facilidad. Además, los alumnos retienen más informaciones recibidas tanto a corto como a mediano plazo. Esto permite desarrollar el sentido crítico y la lectura activa de estos medios que representan la realidad, fomentando y estimulando así la imaginación. Utilizando los medios audiovisuales se logra mantener la atención de los estudiantes por un período de tiempo mayor y se mejora su interactividad durante las actividades en el aula. También, los medios audiovisuales influyen en la parte socio afectiva del alumno, en sus intereses y su motivación y no en el área cognitiva. Los autores agregan que gracias a estos medios los alumnos reciben, también, gran cantidad de información sobre deportes, política local, nacional e internacional, sobre economía, sobre conflictos sociales y laborales, sobre ciencia y tecnología, sobre el ocio, moda y costumbres, sobre productos de consumo a través de la publicidad, etc. Otro beneficio de los medios audiovisuales es que los aparatos con los que se manejan son baratos, manejables y fáciles de utilizar. También permiten de forma simultánea transmitir sonidos e imágenes, por lo que presentan mayores ventajas para la comunicación, de acuerdo con Williams Zambrano *et al.* (2018).

Según Adame Tomás (2009), el video y la televisión son algunos de los recursos más utilizados por los profesores. El video es un medio audiovisual que se ha convertido en un importante recurso didáctico por su capacidad de expresión y su facilidad de uso. Se puede usar para

motivar a los alumnos, para completar las explicaciones verbales, para introducir un tema, confrontar ideas, presentar hechos o procedimientos que no pueden ser observados en directo, analizar o sintetizar temas. En el apartado que sigue se hablará sobre la televisión y su potencial didáctico.

3.1. ROL DE LA TELEVISIÓN EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDA LENGUA

De acuerdo con Adame Tomás (2009), la televisión es el principal medio de comunicación dado que sirve de entretenimiento y los mensajes que transmite son fáciles de asimilar, pero también puede utilizarse como recurso educativo por su gran riqueza visual. Además, ofrece una gran variedad de géneros (informativos, obras de teatro, documentales, etc.).

Webb (2015) sugiere que para muchas personas la televisión es una parte importante de la vida cotidiana, por ser una fuente de información y entretenimiento. De hecho, una encuesta sobre el tiempo promedio de visualización de la televisión en los hogares de trece países reveló que la televisión se veía de 2,43 horas al día en Suecia a 8,18 horas al día en los Estados Unidos. Otro estudio demostró que los canadienses y los estadounidenses ven la televisión cinco veces más de lo que leen. Por eso, la televisión puede ser muy valiosa para el aprendizaje de lenguas puesto que proporciona grandes cantidades de *input* de una segunda lengua y eso favorece el desarrollo del conocimiento del vocabulario y la comprensión auditiva, así como otros aspectos del aprendizaje de segunda lengua. Con él concuerda Weyers (1998) al afirmar que los programas televisivos auténticos proporcionan a los estudiantes una gran cantidad de *input* comprensible. Además, explica que ese *input* no solo se contextualiza dentro del género televisivo, sino que también es acompañado de valiosos estímulos visuales y pistas extralingüísticas que contribuyen a la comprensión. Viendo televisión los estudiantes pueden ver quién habla y las expresiones y los gestos de esas personas, pero lo más importante es que los estudiantes así aprenden que pueden obtener el significado del contexto visual sin tener que depender exclusivamente del diálogo. El propósito de utilizar los programas televisivos auténticos es fomentar el proceso de adquisición de una segunda lengua y, por lo tanto, los estudiantes tienen que descifrar el código extranjero cuando ven un programa auténtico y concentrarse en extraer el significado del diálogo y del contexto y para hacerlo, deben participar activamente en la actividad.

Rodgers (2013) asegura que los estudiantes que pretenden aprender lenguas viendo televisión pueden elegir un programa que les interese y con el que estén familiarizados, pero también podrían familiarizarse con un programa viendo muchos y sucesivos capítulos. Al hacerlo,

aprenderían sobre los personajes y las tramas, lo que puede mejorar la comprensión en futuros capítulos. Además, sostiene que los estudiantes deberían estar interesados en el *input* y querer aprenderlo.

Según Webb (2015), los estudiantes pueden aprender una segunda lengua viendo televisión en dos maneras: viendo televisión en el aula y fuera del aula. El primer modo generalmente implica ver episodios aleatorios o extractos breves de programas de televisión y luego completar actividades. Sin embargo, ellos proporcionan poco *input* y pueden hacer relativamente poco para desarrollar la comprensión auditiva y el vocabulario. Maini (2016), por otro lado, considera que como el aprendizaje de los estudiantes es directamente proporcional a su motivación, la visión de los programas televisivos en el aula permite al estudiante trabajar con el lenguaje de una manera lúdica, lo que garantiza una mayor motivación y fortalece los lazos afectivos dentro del grupo, pero también transforma el aprendizaje en una actividad divertida e interesante. En el segundo modo la mayoría de los estudiantes puede sentirse abrumada por la velocidad del discurso en la televisión o la cantidad de palabras desconocidas, por lo que los estudiantes pueden simplemente asumir que no están en el nivel apropiado para seguir el programa televisivo.

De acuerdo con Webb y Rodgers (2009b, en Webb, 2015), los estudiantes tienen que conocer las 3000 familias de palabras más frecuentes para poder comprender apropiadamente los programas televisivos. Sin embargo, Rodgers (2013) constató que los estudiantes que conocían las 2000 familias de palabras más frecuentes tenían suficiente comprensión para poder seguir los programas de televisión.

Por consiguiente, Webb (2015) considera que los estudiantes deben ver televisión en una segunda lengua tanto como sea posible ya que, si la televisión se ve ocasionalmente, los beneficios en cuanto al aprendizaje de la lengua serán pocos. Sin embargo, si los estudiantes ven televisión en una segunda lengua a menudo durante un largo período de tiempo, puede haber un desarrollo sustancial del conocimiento del vocabulario, de la comprensión auditiva y de otros aspectos del aprendizaje de una segunda lengua.

3.2. TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL

Soler Pardo (2017:168) define la traducción audiovisual como: “método técnico que hace posible la transferencia lingüística de un texto audiovisual”. Además, esta variedad de traducción que surgió en los años 30 consta de “la traducción de productos transmitidos a través del cine, vídeo, DVD, Internet y televisión, así como productos multimedia que se difunden a

través de ordenadores o consolas de videojuegos” (Talaván, 2013, en Soler Pardo, 2017:168). En la traducción audiovisual se unen dos canales de comunicación: el verbal que consiste en palabras, sonidos o texto y el visual que significa imagen fija o en movimiento. Eso también significa que, en contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, se dispone tanto de la traducción como de los materiales audiovisuales que aumentan el entusiasmo y hacen que el aprendizaje sea realista, pero también lúdico, como observa Soler Pardo (2017).

Chaume (2013) explica que las traducciones de textos audiovisuales se realizan introduciendo en la pantalla o al lado de ella el texto con la traducción o reproducción de los diálogos (subtítulos), o insertando una nueva pista sonora en una lengua diferente y también cancelando la pista sonora original de los diálogos (doblaje) o dejándola en su lugar (voz en off).

3.2.1. SUBTÍTULOS EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Según d'Ydewalle (2002), en los programas subtítulos existen por lo menos tres fuentes de *input* diferentes: la imagen visual, la pista sonora que incluye las voces extranjeras y los subtítulos que representan una traducción de las voces. Díaz Cintas (2012, en Jude, 2019) añade también que los subtítulos tienen que estar sincronizados con la imagen y con la pista sonora y que deben transmitir adecuadamente el significado de los componentes.

Talaván Zanón (2012) asegura que la postura de algunos autores (Diao *et al.*, 2007) es que el uso de subtítulos puede crear sobrecarga cognitiva en el estudiante debido a tres fuentes de *input*. No obstante, según la autora, eso no concuerda con la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia y tampoco corresponde con la actual era digital, donde las personas están habituadas a que les llegue la información a través de todo tipo de canales simultáneamente, ya sean teléfono móvil, MP3 o MP4, iPod u ordenador. Por lo tanto, no supondrá inconveniente para los estudiantes, sino que les será familiar recibir información de tres canales a la vez (visual, oral y escrito). Además, Talaván Zanón (2012:35) indica que usar material audiovisual subtítulo:

puede suponer también una ayuda en términos de reconocimiento, comprensión, mantenimiento y producción de elementos lingüísticos (verbales, a nivel léxico) y paralingüísticos (no verbales: gestuales, pragmáticos, etcétera), nuevos y conocidos. Y todo ello gracias a las múltiples asociaciones creadas en la memoria que conlleva su aparición dentro del contexto audiovisual.

Jude (2019) está de acuerdo con esa postura ya que asegura que utilizar la subtítulo en la enseñanza permite mejorar la adquisición o la retención de léxico nuevo, explotar las destrezas lingüísticas, mejorar la pronunciación, la comprensión auditiva y la competencia fonética, mejorar la velocidad de lectura, mejorar la competencia multimodal de los estudiantes,

aumentar la motivación y el interés para el estudio, adentrarse en la cultura de un país y trabajar con materiales reales.

Según Talaván Zanón (2012), hay diferentes combinaciones posibles de lenguas entre el audio y los subtítulos que es posible usar con diversos fines didácticos. Las cuatro variaciones más importantes son subtítulos para sordos o subtítulos cerrados, subtítulos bimodales, subtítulos tradicionales o estándar y subtítulos inversos. En los subtítulos para sordos o subtítulos cerrados la lengua es la misma que la de la pista sonora, si bien suelen tener características específicas con el objetivo de hacer más fácil la comprensión a las personas con problemas de audición. Los subtítulos bimodales, también conocidos como intralingüísticos, tienen la pista sonora y los subtítulos en la misma lengua. En los subtítulos tradicionales o estándar, denominados también interlingüísticos, la pista de audio está en segunda lengua y los subtítulos en lengua materna. Es el tipo de subtítulos más utilizado cuando un material audiovisual se distribuye en un país extranjero. Los subtítulos inversos tienen el audio en lengua materna y los subtítulos en segunda lengua, por lo que también pueden ser llamados interlingüísticos.

Hay muchas reglas que se tienen que respetar a la hora de subtítular y a continuación se mencionará algunas de ellas. El autor Díaz Cintas (2012, en Jude, 2019) señala que los subtítulos deben estar situados generalmente en la parte inferior de la pantalla, que un subtítulo no debe tener más de dos líneas, que, si dos personajes interactúan en el mismo subtítulo, cada línea debe estar reservada para un personaje, que una línea de subtítulo debe tener entre 28 y 40 caracteres y que los subtítulos de una línea permanecen en pantalla tres segundos y los de dos, seis segundos. D'Ydewalle (2002) asegura que en la mayoría de los países del mundo donde se aplican los subtítulos, se utilizan las mismas reglas generales para cronometrar los subtítulos. Sin embargo, a diferencia de Díaz Cintas (2012, en Jude, 2019), este autor observa que, si los subtítulos tienen dos líneas de texto, cada línea de subtítulo debe tener como máximo 32 caracteres y espacios que se pueden utilizar a la vez, pero al igual que Díaz Cintas (2012, en Jude, 2019) afirma que esos tienen que durar 6 segundos.

Muchas investigaciones se han llevado a cabo con el fin de averiguar la utilidad de los subtítulos en el aprendizaje de segunda lengua y diversos estudios han comprobado que existen beneficios lingüísticos que se dan por ver programas con subtítulos. Pavakanun y d'Ydewalle (1992) y d'Ydewalle y Pavakanun (1995, 1997) investigaron la adquisición incidental de segunda lengua que sucede cuando se ven programas de televisión subtítulados. En los experimentos, se manipuló la lengua en la pista sonora y en los subtítulos. A los participantes

adultos se les mostraron dibujos animados subtítulos que duraban aproximadamente 15 minutos e inmediatamente después se verificó si se produjo la adquisición de segunda lengua. Los resultados demostraron que indudablemente se da una considerable adquisición de lenguaje incidental simplemente al ver un corto programa subtítulo (d'Ydewalle, 2002).

El autor d'Ydewalle condujo varias investigaciones sobre la relación del período crítico y los subtítulos en el aprendizaje de segunda lengua y asegura que la ventaja del período crítico se puede dar solo en un contexto informal (d'Ydewalle, 2002). Sus investigaciones previas (d'Ydewalle y Pavakanun, 1995; d'Ydewalle y Van de Poel, 1999) que se hicieron, revelaron que los niños no superaron a los adultos en el aprendizaje incidental del vocabulario a través de programas subtítulos. En una investigación se pretendía averiguar si la ventaja del período crítico podía surgir cuando la prueba se centrara en la gramática. Se esperaban mejores resultados de los niños más pequeños en el aprendizaje incidental, pero los niños más allá del período crítico, es decir, mayores de doce años, aprendieron más la lengua cuando las reglas se les presentaron por adelantado y especialmente cuando se les proporcionaron instrucciones intencionales para aprender. La investigación consistía en dos experimentos y como lengua extranjera se usó la lengua artificial esperanto. Aunque en el primer experimento hubo subtítulo inversa y en el segundo subtítulo estándar, los dos mostraron los mismos resultados: que las reglas no se adquieren solo a través de la película y que la presentación anticipada de las reglas hacía mucho efecto, especialmente entre los niños mayores (d'Ydewalle, 2002).

En cuanto a la gramática, d'Ydewalle (2002) considera que ella, a diferencia del vocabulario, puede ser demasiado complicada de adquirir a través de la corta presentación de una película. Pienemann (1998c, en d'Ydewalle, 2002) señaló que una gran complejidad gramatical podría evitar que las reglas se aprendan mediante una simple presentación de la lengua. Según Harding y Riley (1986, en d'Ydewalle, 2002), atención sostenida y motivación suficiente son componentes básicas y necesarias para que se dé el aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera, incluso en situaciones de la vida real. Además, Reber (1989, en d'Ydewalle, 2002) sostiene que, para reglas más complejas y no relevantes, el aprendizaje más apropiado sería el incidental, mientras que para reglas menos complejas y más importantes sería más apropiado el aprendizaje intencional. D'Ydewalle (2002) concluye que una secuencia de varias películas, distribuidas durante un período de tiempo más largo podría proporcionar evidencia de que la adquisición del vocabulario, que ocurre por programas de televisión subtítulos, se complementa con la adquisición de la gramática.

La investigación de Jude (2019) tenía como objetivo revelar si los subtítulos intralingüísticos o interlingüísticos ayudan más al estudiante de lenguas. La hipótesis de la autora era que los subtítulos intralingüísticos son más útiles para los estudiantes. Los participantes eran los estudiantes de una universidad de Rumanía. Fueron divididos en dos grupos y ambos grupos visualizaron la serie española *El ministerio del tiempo*, solo que el primer grupo veía los capítulos con subtítulos en español, mientras que el otro grupo tenía subtítulos en rumano. Después de cada visualización los estudiantes de los dos grupos recibían la ficha con los ejercicios. Los resultados comprobaron que, efectivamente, la subtitulación intralingüística es más útil para un estudiante de lenguas ya que posibilita al estudiante de percibir expresiones específicas y culturales de una lengua, aumentar su vocabulario, mejorar la fonética y distinguir la relación entre la forma oral y escrita de las palabras. Sin embargo, es preciso recalcar que “la subtitulación interlingüística es más útil cuando se quiere tener una visión general del contenido visionado y entenderlo más fácilmente, sin atender a razones de aprendizaje lingüístico” (Jude, 2019:54).

De acuerdo con d'Ydewalle (2002), algunos estudios (d'Ydewalle y Pavakanun, 1995; Holobow *et al.*, 1984; Lambert *et al.*, 1981; Lambert y Holobow, 1984; Pavakanun y d'Ydewalle, 1992) evidenciaron que los subtítulos inversos mejoraron aún más la adquisición de segunda lengua que los subtítulos estándar.

En resumen, las investigaciones llevadas a cabo mostraron que el período crítico puede ser una ventaja solamente en un contexto informal ya que los niños en la etapa del período crítico no tenían mejores resultados que los adultos en cuanto al aprendizaje del vocabulario a través de programas subtitulados. Además, los niños pequeños no tenían buenos resultados tampoco cuando se investigaba el aprendizaje de la gramática gracias a subtítulos, pero los niños mayores de doce años obtuvieron mucho mejores resultados cuando las reglas se les presentaron antes de la prueba. La adquisición de la gramática a través de programas con subtítulos es más complicada que la adquisición del vocabulario, pero si esos programas se ven durante un gran período de tiempo también se dará la adquisición de la gramática. Por lo que se refiere a los tipos de subtítulos, los subtítulos intralingüísticos y los subtítulos inversos resultaron ser más útiles para el estudiante que los subtítulos estándar.

3.2.2. TELENOVELAS

Mazziotti (2006:21) define la telenovela como: “el exponente televisivo del melodrama que, en sus distintas manifestaciones, tiene que ver con las emociones, las pasiones, los afectos”.

También la califica como el más importante género de ficción producido en América Latina desde hace cincuenta años y como el principal producto de la industria cultural. Covarrubias (2010:15) cita a Fernando Gaitán, exitoso guionista colombiano, quien afirma que el género “es el principal medio del continente con más penetración que el cine, la novela o el teatro”. Eso demuestra cuánta influencia pueden llegar a tener las telenovelas en la sociedad y en la vida de su público.

La autora Herrera Guerra (2019) sostiene que la telenovela atrae televidentes de todas las clases sociales de todos los rincones del mundo porque abunda de emociones y fantasías, sentidos de vida y una gama de elementos culturales, construcciones y representaciones sociales. Además, gozan del éxito ya que involucran al público con las vivencias humanas y valores universales. Delia Fiallo, importante escritora de telenovelas, en una comunicación personal a Covarrubias (2010:86), explica que “las emociones son el común denominador del género humano” y que “desde el hombre de las cavernas hasta el último hombre sobre la tierra siempre estuvo y estará el miedo, la ambición, los celos, la envidia, el amor y el odio”. La profesora venezolana Acosta Alzuru de la Universidad de Georgia, también en una comunicación personal, afirma que “como en las telenovelas se exagera ‘el show de las emociones’ y las emociones son universales, es más fácil asociar la acción con las palabras”. (Covarrubias, 2010:90)

Hay varias reglas del género que se pueden aplicar a la mayoría de las telenovelas y que se van a explicar en la continuación. Mazziotti (2006) afirma que el mundo de las telenovelas es bipolar puesto que en él reinan el Bien y el Mal y que el encuentro de esos dos polos es fruto de la casualidad, que, por cierto, sobra en las telenovelas. Los personajes buenos sufren siempre el acoso de los villanos y deben luchar valientemente para alcanzar la felicidad. Otra regla es tener una historia de amor que es imposible. Este amor, además, tiene que vencer obstáculos que hacen que sea difícil aceptarlo, mantenerlo o recuperarlo y tiene que ser más fuerte que cualquier cosa. Además, según Medina Cano (2011:87), ese amor “es la única fuerza, el único bien trascendental capaz de borrar las diferencias e igualar los individuos”. Luego, al final los buenos que han sufrido desdicha, deshonra, pobreza, olvido e incompreensión reciben su recompensa, mientras que los malos, responsables de todo lo ocurrido, reciben su castigo y de esa manera triunfa el Bien (Medina Cano, 2011). Según Mazziotti (2006), esa reparación justiciera le da el sentido a toda la historia. El final feliz es otra de las reglas de la telenovela que no representa solo una recompensa a los personajes que lucharon durante toda la historia contra toda clase de problemas, sino también a las audiencias ya que uno no sigue una telenovela todos los días durante un largo período de tiempo para que los personajes

protagónicos terminen separados o para que los villanos no reciban su castigo merecido, como observa Mazziotti (2006).

Medina Cano (2011) destaca que la telenovela es un relato flexible que admite cambios, esto es, los personajes y sus relaciones, los giros dramáticos, la lejanía o cercanía del desenlace no están predefinidos sino dependen de las reacciones y de la aceptación del público.

La telenovela se desarrolló de la radionovela que gozaba del gusto del público entre las décadas de 1940 y 1960 y en ese tiempo de éxito de las radionovelas se llegaron a producir cerca de 27 títulos por año. La primera telenovela nació en México en 1958 y fue *Senda prohibida* (Herrera Guerra, 2019). Según Mazziotti (2006), las telenovelas se producen desde los años 50 con mayor o menor continuidad, además de en México, en Colombia, Venezuela, Brasil, Argentina, Perú, Chile, Puerto Rico, Cuba, Ecuador, Nicaragua, Uruguay y Miami. Es interesante mencionar que en México hasta el 2005 se produjeron 872 telenovelas, y que en el resto del continente el promedio es de cincuenta títulos por año. Aunque ya en las décadas anteriores había telenovelas infantiles y juveniles, en los últimos tiempos surgió y se consolidó una amplia gama de subclases o de formatos de telenovela como lo son novela rosa, novela clásica, novela épica, novela de época o histórica, novela juvenil, novela-comedia, novela thriller, novela para adultos, novela de ruptura, culebrón, etc. Mazziotti (2006:26) también añade que “a nivel textual, cada variedad va construyendo su repertorio de recursos y de convenciones”.

Últimamente, la telenovela se expandió por numerosos mercados, incluyendo los países en los que nunca se habían emitido formatos similares y logró consolidarse en las parrillas de programación. Diversas son las razones que contribuyeron a esa difusión de la telenovela. De una de ellas, la que consta las audiencias, ya se ha hablado. Es porque la telenovela despierta emociones y sentimientos y porque entretiene, lo que lleva a uno encariñarse con la historia de amor, con la pareja, con la música, etc. Desde el punto de vista de la industria, tres son las razones. La primera es el carácter seriado de la telenovela. En la mayoría de los casos tiene entre 120 y 300 capítulos, lo que es muy conveniente para los programadores dado que una producción les resuelve una determinada franja horaria por varios meses. La segunda razón es porque la telenovela es barata y resulta más económico comprarla y emitirla que producir. La tercera es porque la telenovela se ha convertido, en los últimos tiempos, en una plataforma para generar o apoyar otros negocios, derivados del *merchadising*, que incluye DVD, discos compactos, *shows* en vivo, publicación de revistas, etc., como observa Mazziotti (2006).

Las principales empresas productoras y distribuidoras de las telenovelas son Televisa, TV Azteca, Argos Comunicación e Imagen Televisión en México, Caracol Televisión, RCN Televisión y RTI Televisión en Colombia, Venevisión y RCTV en Venezuela, Pol-ka, Telefó Internacional, Cris Morena Group y Canal 9 en Argentina, Telemundo, Fonovideo y Univisión en Estados Unidos, Canal 13, TVN, Mega y AGTV en Chile.

Delia Fiallo en una comunicación personal explicó a Covarrubias (2010:114) que:

los elitistas de la cultura califican a la telenovela como un género menor, asociado al folletín, y no le perdonan su melodramática intención de conmover hasta las lágrimas, quizás porque las lágrimas van pareciendo ridículas ante el avance de una sociedad mecanizada, fuerte y reprimida, que más bien busca desahogarse por los caminos de la violencia.

Además, ella recalca que la telenovela no es literatura sino entretenimiento y que no busca culturizar ya que está dirigida al hombre medio y no al hombre culto.

3.2.2.1. TELENOVELAS Y ESPAÑOL

Covarrubias (2010:13) cita al filólogo Gómez Font quien considera que las telenovelas son “escaparates del idioma” y al libretista Zelkowicz quien asegura que son “catedrales del habla popular”. También trae las palabras del lingüista Hernández quien afirma que las telenovelas “son determinantes en la actual expansión y conquista de la lengua española en el mundo. Son buenas transmisoras de la lengua española en todas sus variedades lingüísticas y están haciendo una buena promoción del español en el mundo” (Covarrubias, 2010:14). Salvador, ex subdirector de la Real Academia Española, en una entrevista para *Revista de Fundéu* cuyas palabras cita Covarrubias (2010:68-70), opinó que “las telenovelas son algo extraordinariamente beneficioso para el mantenimiento del español” ya que “el léxico nuevo que va apareciendo en cada país se va intercambiando a través de las telenovelas con el de otros países, enriqueciéndose mutuamente el español que se habla en cada lugar”, que “en nuestra Academia, algunos consideramos que gracias a las telenovelas, y a muchas otras cosas, claro está, se está nivelando y cohesionando la lengua” y añadió que las telenovelas pueden cambiar el futuro de la lengua puesto que pueden hacer mucho más para el español que una reunión de academias.

Ávila (2001) hizo un análisis de las telenovelas mexicanas y comprobó que su riqueza léxica, que se mide estableciendo una relación entre las palabras con contenido semántico y el total de las palabras del texto, a veces era superior al habla del mexicano medio y que solo aparecían del 0,2% al 0,3% de extranjerismos. Además, constató que la telenovela *Desencuentro*,

producción de Televisa en 1997, era más densa que el habla culta, pero también del ensayo *Tiempo nublado* de Octavio Paz.

3.2.2.1.1. ESPAÑOL NEUTRO DE LAS TELENÓVELAS

Llorente Pinto (2000) alude a las manifestaciones que López Morales hizo en 1990 en una reunión de la Asociación de Historia de la Lengua Española, y es que según él las primeras telenovelas que se exportaron fracasaron debido a desajustes semánticos o por palabras que eran tabúes en el país importador. Para solucionar ese problema, se contrató a asesores lingüísticos que lograron evitar esos errores. La solución era implementar el español neutro cuyo objetivo es, tal y como asegura Adair (2016), hacer que las producciones sean comprensibles para todos los hispanohablantes. Ahrens (2004, en Adair, 2016) define el español neutro como una variedad de español que no contiene modismos, palabras, jerga o conjugación de verbos propios de un país o región de habla hispana. Según Adair (2016), para poder crear el español neutro hay que tomar en cuenta todos los dialectos y coloquialismos del español y luego evitarlos. Esa es una tarea muy difícil y probablemente imposible, por lo que los productores han ajustado su definición del español neutro. De la Cuevas (2003, en Adair, 2016) afirma que el español propio de la Ciudad de México es la variedad que es considerada en el mundo como el estándar del español comprensible. Eso se debe en parte porque la mayoría de los programas de televisión, específicamente las telenovelas, se producen en México y se exportan a otros países. Y es que, en la actualidad, de acuerdo con Llorente Pinto (2000), para los papeles protagónicos en las telenovelas se buscan actores de diferentes países que tienen que neutralizar su acento local. Sin embargo, la mayoría de los actores proviene de un país determinado y es por eso que se conservan las expresiones y la pronunciación propias del país donde se producen. Además, se respetan modismos de cada país y se hacen diferencias lingüísticas entre las clases sociales, tal y como observa Llorente Pinto (2002-2004).

De acuerdo con Covarrubias (2010), muchos hispanohablantes pueden conocer en las telenovelas términos más universales, como por ejemplo *piscina* en vez del mexicano *alberca* o del argentino *pileta*. Además, las telenovelas permiten conocer diferentes significados de los términos, como se da en los casos de *coche* y *carro* que tienen valor opuesto en Colombia y en el Río de la Plata. También sirven para que los hablantes del español se enteren de que, por ejemplo, para la palabra *gasolina* en Argentina se usa *nafta* y en Chile *bencina*.

Adair (2016) asegura que varios estudios demostraron (Jacobson, 2012; Sellers, 2005; Terrell, 1993; Weyers, 1999) que el español neutro de las telenovelas es, tal vez por su simplicidad

cultural y lingüística, una herramienta educativa directa y poderosa. Esas investigaciones revelaron varios beneficios sobre el aprendizaje de los estudiantes como, por ejemplo, mejora de comprensión auditiva, disminución de la ansiedad, aumento de la motivación, aumento de la autoconfianza y, sobre todo, aumento de la competencia comunicativa.

4. TELENOVELAS EN EL AULA DE ELE

Como cualquier género televisivo, la telenovela también puede ser usada en el aula de ELE. Según Grimm (2019:144), usar telenovelas en el aula de ELE tiene varios beneficios que son:

- *input* real a nivel lingüístico y sociocultural
- desarrollo de la competencia comunicativa (MCER)
- fuente de referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales (PCIC) por el tratamiento de temas (polémicos) coherente con la sociedad mexicana tradicional-católica
- repetición continua (*flashbacks*, repasos...) que ayuda a la comprensión
- forma seriada que permite mantener el interés más tiempo
- aprendizaje camuflado de ocio
- actuación expresiva que ayuda a la comprensión
- estímulos extralingüísticos que ayudan a la comprensión
- poder adictivo que potencia la motivación y los resultados de aprendizaje.

Con la autora está de acuerdo Weyers (1998) quien acentúa que las telenovelas proporcionan una exposición episódica, contextualizada y a largo plazo al español auténtico, sin modificaciones, para una audiencia de habla nativa, exactamente cómo se usa la lengua en situaciones reales. Además, la continuidad y organización episódica son una clara ventaja que tienen las telenovelas sobre otros programas de televisión ya que se transmiten de lunes a viernes, generalmente durante una hora y son historias independientes cuyo desenlace llega después de varios meses. Por eso, los espectadores están involucrados en los giros y vueltas que da la historia, centrada, además, en los mismos personajes con los que se encariñan rápidamente, como observa Weyers (1998).

Otra cosa que ayuda a los estudiantes a comprender la telenovela es la familiaridad con el género. Por esa razón, la mayoría de los estudiantes puede predecir con bastante precisión lo que pasará en la trama. Hasta una ligera familiaridad con las telenovelas es suficiente para que adivinen que seguramente “habrá algún tipo de interés amoroso, probablemente frustrado por uno o varios personajes malvados, habrá varios momentos dramáticos de profunda desesperación, amor no correspondido y posiblemente hasta la muerte” (Weyers, 1998:18). Weyers (1998) añade que ese conocimiento de fondo de los estudiantes se activa cuando se dan cuenta de que sus predicciones se hacen realidad o se reestructura cuando la trama toma un giro inesperado. Además, a causa de la organización episódica de las telenovelas, los

estudiantes pueden recurrir a su conocimiento de eventos anteriores para comprender las acciones presentes y futuras.

4.1. INCORPORAR TELENÓVELAS EN EL AULA DE ELE

Weyers (1998) afirma que incorporar una telenovela auténtica en el plan de estudios del español no significa solo enseñarla a los estudiantes y esperar que ellos la entiendan, sino que hay que pensar en las cuestiones metodológicas y legales relacionadas con las leyes de los derechos de autor. Además, es necesario desarrollar las actividades correspondientes. Según Grimm (2019), a la hora de elegir la telenovela con la que se va a trabajar en el aula, hay que pensar en el perfil de los estudiantes, esto es, en el nivel de dificultad lingüística y ver si la temática es cercana a sus ámbitos de interés. También es importante decidir si se va a hacer un uso esporádico de escenas aisladas de una o varias telenovelas o si se va a organizar todo un curso alrededor de una telenovela completa. Además, el visionado de la telenovela puede ser individual y colectivo. Sin embargo, en muchos casos es imposible usar una telenovela completa en un curso, por lo que la solución sería centrarse en algunos capítulos claves de la trama, planificar el visionado de algunos capítulos como trabajo autónomo o usar solo escenas aisladas y compararlas con las de otras telenovelas, de acuerdo con Grimm (2019).

Tal como observa Weyers (1998), es muy importante que los estudiantes participen activamente a través de actividades antes de ver la telenovela, resolviendo ejercicios mientras la ven en vez de solo estarla viendo pasivamente y completar las actividades después de ver la telenovela. De acuerdo con Grimm (2019), las redes sociales de las telenovelas pueden representar para el profesor de ELE una fuente para la creación de materiales y tareas, sobre todo si tienen un contenido digital adicional como blogs, por ejemplo. Además, según Weyers (1998), los profesores deben explicar a los estudiantes que el propósito de la actividad es comprender el significado de la telenovela, que no entenderán todas las palabras y que tampoco tienen que esperar que las entiendan. Las actividades de previsualización son fundamentales puesto que los estudiantes deben tener un concepto básico para saber qué pueden esperar de la historia. Para eso puede servir mucho una breve sinopsis preparada sobre los personajes principales y sus historias que el profesor puede dar por escrito o explicar oralmente. De esta manera los estudiantes podrán unir nombres con caras y entenderán el porqué de los comportamientos de los personajes al principio de la historia. Los estudiantes necesitarán un poco de tiempo para determinar quién es quién, cómo son los personajes principales y qué relaciones existen entre ellos. Otra actividad típica de previsualización es lluvia de ideas, en la

que los estudiantes predicen lo que sucederá en una escena particular. También una lista de vocabulario puede resultar útil para los estudiantes ya que las telenovelas se producen para un público de habla nativa, por lo que suelen contener un lenguaje con una gran variedad de registros lingüísticos, como observa Weyers (1998). De acuerdo con Terrell (1993), la mayoría de los estudiantes no conoce las palabras más comunes de las telenovelas como lo son *engañar*, *traicionar*, *dar celos*, *heredar*, *madrastra*. Weyers (1998) asegura que a los estudiantes se les puede dar una lista de preguntas de comprensión para que las respondan mientras ven la telenovela. Esas preguntas también pueden servir como avance para el capítulo que verán. Como ya se ha destacado, las preguntas tienen que corresponder al nivel de competencia de los estudiantes. Las preguntas pueden centrarse en descripciones, resúmenes de acciones o diálogo, por ejemplo, *Cuando los personajes X y Y hablan por teléfono, ¿de qué hablan?*. Después de cada capítulo, se puede hacer una discusión sobre las preocupaciones o dudas de los estudiantes. Sus comentarios, reacciones y predicciones sobre futuros acontecimientos pueden resultar muy interesantes. Además, gracias a la familiaridad con los personajes y la trama de la telenovela se puede hacer mucho trabajo lingüístico adicional, tanto oral, como escrito. Los estudiantes pueden, por ejemplo, practicar los tiempos del pasado resumiendo lo que vieron en los capítulos anteriores o los tiempos del futuro para formular hipótesis sobre lo que sucederá en el próximo capítulo, tal y como observa Weyers (1998).

La autora Adair (2016:37) afirma que “antes (...) pensaba que la telenovela era simplemente la versión en español de *soap opera* y, por lo tanto, pensaba que no tenía cabida en un entorno educativo”. No obstante, después de investigar a fondo el tema asegura que la telenovela debería formar parte de su plan de estudio de ELE y que está ansiosa de implementarla en sus futuras clases del español en la escuela secundaria.

4.1.1. TELENOVELAS HECHAS PARA EL AULA DE ELE

Weyers (1998) acepta que incorporar el video auténtico en el plan de estudios establecido puede resultar difícil temática y gramaticalmente ya que la lengua en programas auténticos puede ser demasiado complicada para los estudiantes, especialmente para los principiantes. Además, la rapidez del discurso, las diferencias en los acentos y el ruido de fondo pueden “sobrecargar el sistema receptivo de los estudiantes” (Richardson y Scinicariello, 1989, en Weyers, 1998:18). Según Weyers (1998), los profesores también tienen a su disposición videos preparados pedagógicamente, producidos y distribuidos por las editoriales, ya sea para seguir un libro de texto específico o para complementarlo. Esos videos tienen lenguaje

contextualizado y estímulos visuales, al igual que los programas auténticos, pero en ellos se evitan la rapidez del habla y la variación en los registros, y los elementos gramaticales y léxicos son estructurados conscientemente. Por esa razón, su lenguaje puede parecer demasiado simplificado o poco natural. Omaggio Hadley (1993, en Weyers, 1998) considera que se obtendrán los mejores resultados utilizando una combinación de videos auténticos para desarrollar habilidades comunicativas y videos preparados pedagógicamente para fines educativos.

Existen dos telenovelas hechas especialmente para el aula de ELE. De acuerdo con Adair (2016), Van Patten desarrolló la primera telenovela educativa en 1992, llamada *Destinos*. La protagonista de la historia es la abogada Raquel Rodríguez, quien es contratada para localizar al autor de una misteriosa carta que recibió su cliente y para poder hacerlo viaja a España, Argentina, Puerto Rico y México, como observa Weyers (1998). Adair (2016) asegura que *Destinos* se usa todavía en la enseñanza de ELE. Weyers (1998) explica que la telenovela es rica en locaciones en las que se tratan los aspectos culturales, presentados por el narrador que, junto con el personaje principal, también proporciona explicaciones de los elementos léxicos y gramaticales utilizados en cada capítulo. De hecho, cada capítulo de media hora gira en torno a un corpus particular de vocabulario, como números, comida y miembros de la familia, así como a una o más estructuras gramaticales. Además, dos tipos de español se usan en la telenovela: el que usan el narrador y la protagonista que es gradual y comprensible y el español conversacional que es más rápido y que se usa cuando los personajes hablan entre ellos.

Según Adair (2016), Van Patten, Leiser y Keating en 2011 desarrollaron otra telenovela educativa llamada *Sol y viento*. Es similar a *Destinos* porque tienen el mismo formato, pero su principal diferencia es que *Destinos* está destinada para principiantes, mientras que *Sol y viento* lo está para estudiantes intermedios. Adair (2016) también afirma que, en ambas telenovelas educativas, la simplificación de la cultura y la lengua permite a los estudiantes enfocarse en el mensaje, comprender el contenido y adquirir la lengua. La entretenida historia motiva a los estudiantes a aprender tanto el vocabulario, como la gramática.

Como ya se ha podido ver, la telenovela puede tener cabida en el aula de ELE. Antes que nada porque se trata de un género televisivo, lo que los estudiantes relacionan con relajación y diversión. También es el material auténtico y es muy accesible. Además, con la telenovela se pueden trabajar diversos contenidos socioculturales y lingüísticos. Sin embargo, hay que

pensar en el nivel y las características de los estudiantes para que no se sientan abrumados por el número de palabras desconocidas o por la velocidad del discurso.

5. TELENOVELAS EN CROACIA

Según Peran (2012), las telenovelas llegaron a las pantallas del público croata debido a la disminución del precio de los dispositivos televisivos que se dio a principios de los años sesenta del siglo XX. Las producciones estadounidenses como *The Long Hot Summer* o *Peyton Place* fueron unas de las primeras representantes del género, pero las que empezaron el ‘boom’ de las telenovelas en Croacia (en lo que entonces era Yugoslavia) fueron *Dallas*, cuya transmisión empezó en 1979, *Dynasty* que comenzó en 1984 y *Santa Barbara*, que ocupó las pantallas a principios de los años noventa, de acuerdo con Telegram (2016).

Cabe destacar que el género al que pertenecen todas las series nombradas, en inglés se llama *soap opera*. La lengua croata distingue dos términos, lo que también sugiere *Glosario de términos radiofónicos y televisivos*¹ (2016): *sapunica*, lo que sería la traducción de *soap opera* y *telenovela* que se refiere principalmente a las producciones latinoamericanas. El término *sapunica* denota una serie que no tiene una duración determinada y que puede llegar a durar varios años o, incluso, décadas. El vocablo *telenovela*, por el contrario, indica una serie que se produce como una historia cerrada y que cuenta con un número definido de capítulos, por lo general entre los 180 y 200. Sin embargo, se suele utilizar el término *sapunica* tanto para las producciones a las que sí debería referirse así, como para telenovelas.

La primera telenovela latinoamericana que se transmitió en Croacia fue la mexicana *Rosa salvaje* de Televisa en 1994. En los años noventa siguieron otras y algunas de ellas se convirtieron en un verdadero éxito que sigue siendo vigente hoy en día como *Marisol* (1996), *Esmeralda* (1997) o *La usurpadora* (1998). Medina y Barrón (2010:82) afirman que “Europa del Este ha sido uno de los principales mercados de la telenovela latinoamericana, en 1999 representó el 40% del total de las exportaciones de los principales productores latinoamericanos”. También agregan que entre el 2000 y el 2010 se exportaron más de 200 telenovelas a Rusia, Hungría, Polonia, Bulgaria, Rumania, República Checa, Eslovenia y Croacia que generaron ingresos anuales cercanos a los 200 millones de dólares. Esas telenovelas eran mexicanas, brasileñas, colombianas y argentinas.

Hernández y Castañeda (2018) en su artículo para *La Crónica de Hoy* traen el testimonio de Ivor Martinić, dramaturgo croata, que demuestra la influencia de las telenovelas en Croacia: “En los años 90 nosotros tuvimos una guerra y Croacia creó un vínculo con México porque las

¹ *Leksikon radija i televizije* (2016)

telenovelas mexicanas nos ayudaron a escaparnos de la realidad que estábamos viviendo. Mucha gente se refugiaba en las telenovelas y por eso en Croacia la gente ha querido aprender español”. Martinić también contó que en esa época se abrió en Zagreb un exitoso lugar llamado Telenovela Bar cuyas vitrinas mostraban objetos de telenovelas y en el país se publicaba la revista *Gloria*, “prácticamente dedicada a las telenovelas latinoamericanas: los actores mexicanos son entrevistados en sus casas de Las Lomas o San Ángel, de la misma manera en que la revista *Vanity Fair* entrevistaría a Scarlett Johansson o Angelina Jolie”. Además, el periodista Pablo Helguera (2012), en su texto *La pandemia mundial de las telenovelas*, publicado en *Vice* relató que cuando estaba en Croacia “un artista local propuso que organizáramos un taller sobre la telenovela. Al anunciarlo pensé que recibiríamos a un grupo de diez personas cuando mucho. Pero el día del taller llegaron cerca de cien, así como las cámaras de televisión local. El público, extrañamente, estaba constituido por amas de casa de edad madura y artistas conceptuales locales”.

En Croacia han sido transmitidas en total 148 telenovelas latinoamericanas (sin las brasileñas por no ser relevantes para este estudio ya que son de habla portuguesa) de 15 casas productoras tanto en canales nacionales y privados como en los locales. Además, dos telenovelas no se han transmitido nunca en televisión, pero han sido disponibles con subtítulos en páginas Web de canales privados donde se pueden ver series y películas. Dos de estas casas productoras son mexicanas: Televisa y TV Azteca, tres venezolanas: Venevisión, Marte TV y RCTV, cuatro argentinas: Artear, Canal 9, Pol-ka Producciones y Telefe, tres colombianas: Caracol Televisión, RCN Televisión y RTI Televisión, una chilena: Canal 13 y dos estadounidenses: Telemundo y Univisión. Televisa es la empresa con más producciones transmitidas, en total 79. Sigue Telemundo con 29 telenovelas, TV Azteca con ocho, Venevisión, RCTV y Caracol Televisión con seis, Artear con cuatro, Univisión, Pol-ka Producciones, Telefe y RTI Televisión con dos y Marte TV, Canal 9, Canal 13 y RCN Televisión con una telenovela.

Las telenovelas se transmitían únicamente en televisión nacional hasta los años 2000 cuando surgieron varios canales privados que empezaron también a programar telenovelas. Al mismo tiempo, con el éxito creciente de las telenovelas, los canales locales comenzaron a adquirir telenovelas, sobre todo las colombianas y venezolanas. El horario predilecto de las telenovelas era siempre el de la televisión nacional a las 12:30 que transmitía solo una producción al día, pero los canales privados llegaron a transmitir varias producciones durante toda la tarde hasta el noticiario. Además, en las mañanas programaban las repeticiones de los capítulos del día

anterior. En 2010 arribaron las primeras series turcas en Croacia que conquistaron de inmediato al público y que prácticamente dejaron a un lado las telenovelas latinoamericanas. A la par, aparecieron diferentes canales especializados en series que transmitían telenovelas durante todo el día, principalmente las producciones que ya habían sido transmitidas en otros canales. Cabe destacar que las series turcas ocupaban siempre el *prime time*, mientras que las telenovelas latinoamericanas nunca han tenido ese privilegio. Hoy en día (agosto 2020), se transmiten dos telenovelas latinoamericanas en Croacia, una brasileña en televisión nacional a las 12:30 y otra, producción de Telemundo, en un canal privado especializado en series en el horario de la tarde por segunda vez.

De acuerdo con d'Ydewalle (2002), los países más pequeños importan una gran cantidad de programas de televisión del extranjero y esos programas se pueden doblar o transmitir con subtítulos en el idioma local. Sin embargo, la mayoría de los países con una comunidad lingüística más pequeña opta por la subtitulación por su bajo costo y fácil traducción. Eso sucede también en Croacia donde todas las producciones extranjeras son subtituladas. Las telenovelas no son la excepción, por lo que todas las telenovelas transmitidas tenían subtítulos tradicionales. La única producción que debía ser doblada en Croacia era *La fea más bella* en 2007. No obstante, se desistió muy pronto del doblaje puesto que desde el capítulo 36 hasta el final, la telenovela era subtitulada.

6. ESPAÑOL EN CROACIA

Es cierto que el español no tiene la tradición del italiano, francés o alemán en Croacia, pero el interés por aprenderlo está creciendo. Dentro de la enseñanza media el español aparece como segunda o tercera lengua que puede enseñarse durante los cuatro años o durante los dos últimos años y pueden ser asignatura obligatoria u optativa, tal como observa Huertas Morales (2017). De acuerdo con los datos de *Oficina de Estadísticas de Croacia*² (2018), en el año escolar 2016/2017 solo el 1.7% de los estudiantes, es decir, 2357, aprendían español como lengua extranjera en las escuelas secundarias estatales de Croacia. Para ser más precisos, 1818 estudiantes aprendía español en liceos y 539 estudiantes en institutos técnicos, mientras que el número de los profesores que les impartían las clases era 56. Cabe destacar que también en muchos centros privados se imparte el español. La autora Elías Gutiérrez (2006-2007) agrega que existe el Concurso Nacional de los Estudios de Secundaria para la lengua española que organiza el Ministerio de Educación croata. Por lo que se refiere a estudios de nivel superior o universitarios, las únicas dos instituciones que ofrecen un programa de estudios de lengua y literatura españolas es la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zagreb y la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Zadar.

Huertas Morales (2017) afirma que el español en Croacia le debe mucho a las telenovelas y a su éxito a partir de los años noventa ya que “no es de extrañar que, cuando un profesor llega al país y pregunta a sus estudiantes porqué estudian español, entre risitas tímidas se escuche algo parecido a ‘porque veía telenovelas con mi abuela y mi mamá’” (Huertas Morales, 2017:1). Con él concuerda Fernando Iwasaki (2015), famoso escritor peruano, en un artículo para *El País* en el que alega que “en realidad, si los culebrones no conservaran sus originales versiones colombianas, argentinas, venezolanas y mexicanas, sin duda habría menos alumnos de español”. Iwasaki agrega también que, en una conversación personal, Matic, profesora titular de la Universidad de Zagreb, aceptó que el hispanismo croata se mantiene gracias al encanto de las telenovelas.

De acuerdo con Huertas Morales (2017), varias asociaciones locales se ocupan de promocionar el español y de estrechar vínculos con diferentes países de habla hispana. Una de las más activas es la Asociación Hispano-Croata, fundada en Zagreb en 2001. La Oficina de Asuntos Culturales de la Embajada de España en Croacia se encarga, entre otras cosas, de organizar el Día Internacional del Libro y la lectura del Quijote en Zagreb. Además, hay dos ciclos de cine.

² *Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske* (2018)

El primero es el Ciclo de cine español contemporáneo, que organiza la Embajada de España en colaboración con la Filmoteca Croata y el segundo es el Ciclo de cine iberoamericano que organizan las Embajadas de Argentina, Brasil, Chile, Portugal y España en colaboración con la Filmoteca Croata. También las universidades contribuyen a la difusión del español y las literaturas hispánicas. La Universidad de Zadar, por ejemplo, organiza anualmente las Jornadas de Lenguas y Culturas Iberorrománicas en colaboración con el Institut Ramon Llull, la Xunta de Galicia y el Instituto Camões.

Además, según Huertas Morales (2017), el español de España goza de un mayor prestigio en el ámbito académico, aunque la mayoría de los estudiantes adquiere la pronunciación de América Latina porque están acostumbrados a las telenovelas y porque les es más sencilla. De acuerdo con Kočman (2011), Blažević (2014), Jelić y Guć (2015), en los niveles iniciales e intermedios, los estudiantes croatas suelen tener problemas con el léxico, por los calcos con el croata y el inglés o con otras lenguas que estudian, y las derivaciones, con *ser* y *estar* y las derivaciones, con los tiempos del pasado y con la *consecutio temporum*. En los niveles más avanzados, el más problemático resulta ser el subjuntivo, pero también la presencia o ausencia del artículo y el correcto uso de las preposiciones.

El autor Huertas Morales (2017) también explica que en las aulas de ELE se puede encontrar todo tipo de perfiles que tienen formación, edad e intereses diferentes. Sus motivos para aprender el español son más de naturaleza afectiva o personal que laboral o funcional. Esos motivos están relacionados con el deseo de visitar o vivir en países de habla hispana, con el gusto por el cine, las telenovelas o la música latina o simplemente con el deseo de aprender una nueva lengua. Jelić y Bajt (2016) están de acuerdo que la motivación intrínseca es la que lleva más los estudiantes croatas a aprender español y también agregan que en los estudiantes de grado prevalece la motivación comunicativo-integradora, mientras que en los estudiantes de máster predomina la motivación cultural. Los estudiantes consideran que el español no es una lengua difícil de aprender y avanzan rápidamente en el aprendizaje, según Huertas Morales (2017).

7. INVESTIGACIONES PREVIAS

No son numerosos los estudios que tienen como objetivo averiguar si se puede adquirir el español viendo telenovelas. En este capítulo se presentarán tres investigaciones llevadas a cabo por Weyers (1999), Rivera Alfaro (2016) y Cassell (2018).

El propósito de la investigación de Weyers (1999) fue medir el aumento de la comprensión auditiva que ocurriría por la exposición a la telenovela auténtica de los estudiantes universitarios que participaron en dicha investigación durante segundo semestre. En total había 37 participantes, 17 de ellos formaban parte del grupo de control y 20 participantes se encontraban en el grupo experimental. El grupo de control siguió el plan de estudios establecido para el español del segundo semestre, mientras que el grupo experimental siguió el mismo plan de estudios, pero complementado por el tratamiento experimental. Ese tratamiento experimental requirió que los estudiantes del segundo grupo vieran dos episodios por semana de la telenovela *María Mercedes*, producción de Televisa en 1994. El grupo experimental recibió una sinopsis corta del trama y listas de vocabulario básico para los primeros cinco capítulos. Además, antes de cada capítulo se les entregaba una lista de 10 preguntas de comprensión para que las contestaran mientras seguían el programa. Respondiendo a las preguntas los estudiantes tenían que recordar la trama o resumir el diálogo. Esas preguntas eran, por ejemplo, *¿De qué hablaron X e Y por teléfono?* o *¿Por qué está molesto X?* Los participantes de ambos grupos realizaron dos pruebas antes y después del experimento, una para medir la comprensión auditiva y otra para evaluar la producción oral. Los resultados demostraron que la comprensión auditiva del grupo experimental aumentó por encima de la del grupo de control y que incrementó el nivel de la confianza en producción oral del grupo experimental ya que los estudiantes de ese grupo se arriesgaron a cometer errores para comunicar una idea.

El estudio que fue la inspiración para esta tesis es *¿Aprender español de las telenovelas?: un aporte desde la perspectiva de los receptores rumanos* (2016) de Rivera Alfaro. Dicha investigación también enfatiza la carencia de estudios que tratan la relación entre las producciones latinoamericanas y la lengua. Además, pone como objetivo examinar si las telenovelas pueden ser útiles para la difusión de español, basándose en las observaciones de los telespectadores rumanos. Para llevar a cabo la investigación, había dos instrumentos, los dos publicados en línea y convertidos en encuestas semicerradas, que eran independientes una de la otra, usando Google Docs. La primera encuesta fue completada por 25 rumanos que ven

o han visto telenovelas, mientras que la segunda fue completada por cinco latinoamericanos que habían vivido en Rumanía por un período mayor a seis meses durante los últimos cinco años al momento de ser encuestados (abril, 2013). Primero se analizó separadamente la información de la primera y de la segunda encuesta y después se completaron los datos de los rumanos con los de los hablantes nativos de español. Los resultados mostraron que la mayoría de las telenovelas que vieron los rumanos provienen de América Latina. Además, casi todos los encuestados consideran que es posible aprender español viendo telenovelas y los hablantes nativos lo confirmaron asegurando que conocen varios rumanos que lo hicieron. Ellos describieron su proceso del aprendizaje del español como involuntario, fácil, natural que sucede durante el tiempo, si se ven frecuentemente los capítulos y se escuchan activamente los diálogos mientras se leen los subtítulos o sin estar atentos. También aseguraron que su aprendizaje se dio de manera inconsciente ya que apenas descubrieron que aprendieron el español en las situaciones sociales que requerían la lengua. Por lo que se refiere a la utilidad del español aprendido, algunos encuestados sostienen que les sirvió en situaciones de trabajo, en viajes y para hablar con los nativos. Los informantes latinoamericanos afirman que de sus “28 a 32 conocidos que aprendieron español de las telenovelas, el número de personas con las que se puede entablar una conversación es elevado: 22 o 23” (Rivera Alfaro, 2016:417). La autora Rivera Alfaro (2016:421) concluye que “las telenovelas no siempre impulsan el interés por la enseñanza reglada del español ni la preferencia del español americano”, pero que gracias a ellas los televidentes pueden aprender la variedad latinoamericana que se usa en ellas y emplearla en situaciones prácticas.

El objetivo de la investigación de Cassell (2018), por otra parte, fue descubrir si se pueden adquirir nuevas palabras en español viendo una telenovela con subtitulación intralingüística. Participaron 33 estudiantes universitarios que fueron divididos en dos grupos. El experimento consistía en mostrar a los estudiantes de ambos grupos los primeros diez minutos de la telenovela *Sin senos no hay paraíso*, producción de Telemundo en 2008. Un grupo veía la telenovela con subtítulos en español, mientras que el otro grupo la veía sin subtítulos. Había tres pruebas a través de las cuales se recogieron los resultados: una preprueba, prueba posterior inmediata y prueba posterior retrasada. Los resultados sugirieron que el grupo de estudiantes que veía la telenovela con subtítulos registró un promedio más alto en las pruebas que el otro grupo, es decir, adquirió más palabras en español.

Como ya se ha podido ver, las telenovelas llaman la atención de un gran número de televidentes y han logrado traspasar fronteras de tantos países alrededor del mundo puesto que provocan

emociones, despiertan sentimientos y hacen que uno siga fiel y diariamente decenas y cientos de sus capítulos. Justamente por esa razón son muy útiles para la expansión y la promoción de la lengua española en el mundo. Además, pueden servir como material didáctico porque son auténticas y contienen grandes cantidades de *input*. Utilizar telenovelas en la enseñanza de ELE puede mejorar comprensión auditiva y aumentar competencia comunicativa de los estudiantes, entre otras cosas. Uno de los países que cayó rendido ante los encantos de la telenovela es Croacia, con 148 telenovelas latinoamericanas (sin las brasileñas) transmitidas desde el 1994 hasta la fecha. Por lo tanto, se ha llevado a cabo la presente investigación, para ver cuál fue el rol de las telenovelas en la adquisición del español en el contexto croata.

8. INVESTIGACIÓN SOBRE EL ROL DE LAS TELENÓVELAS EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL

Nuestro trabajo investiga qué tan grande es el rol de los contenidos televisivos, en este caso de las telenovelas, en la adquisición del español como lengua extranjera entre los participantes que nacieron en la década de los años noventa, es decir, entre el 1990 y el 1999, que veían telenovelas y que no han estudiado nunca el español en la escuela, en el centro privado o en la universidad.

8.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos de esta investigación son varios. Uno de ellos es descubrir las experiencias de los encuestados con las telenovelas, es decir, descubrir cuántas y cuáles telenovelas vieron, cuándo empezaron a verlas, por qué, etc. Además, se pretende investigar la actitud de los participantes hacia la adquisición del español a través de las telenovelas, esto es, si los participantes consideran que eso es posible. Otro objetivo es averiguar qué ámbito de palabras y frases adquirieron más los encuestados y a qué nivel corresponde su adquisición del español. También se busca examinar la autoevaluación de los participantes del nivel de adquisición y sus actitudes hacia la lengua española.

Se supone que los participantes empezaron a ver telenovelas en la niñez y que las veían principalmente porque algún familiar las veía. Además, se cree que los encuestados consideran que es posible adquirir la lengua española viendo telenovelas. También se considera que los participantes adquirieron más las expresiones de afecto y las relacionadas con la familia y relaciones sociales y que el nivel de adquisición de los participantes es intermedio. Se supone también que los encuestados evaluarán mejor su nivel de adquisición del español en escucha, mientras que evaluarán peor su nivel de adquisición del español en escritura.

8.2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

8.2.1. PARTICIPANTES

En esta investigación participaron en total 35 personas, pero tres de ellos no pudieron seguir llenando el cuestionario porque dijeron que habían estudiado español en una institución educativa, por lo tanto, 32 participantes que nacieron en la década de los noventa, que veían telenovelas y que no han estudiado nunca el español formalmente completaron el cuestionario totalmente. Entre 35 participantes, 26 (74%) son mujeres y 9 (26%) son hombres. La mayoría

de ellos, 16 (46%) nacieron en 1995, mientras que ninguno (0%) de los participantes nació en 1991. La edad de los participantes es presentada con más detalles en Gráfico 1.

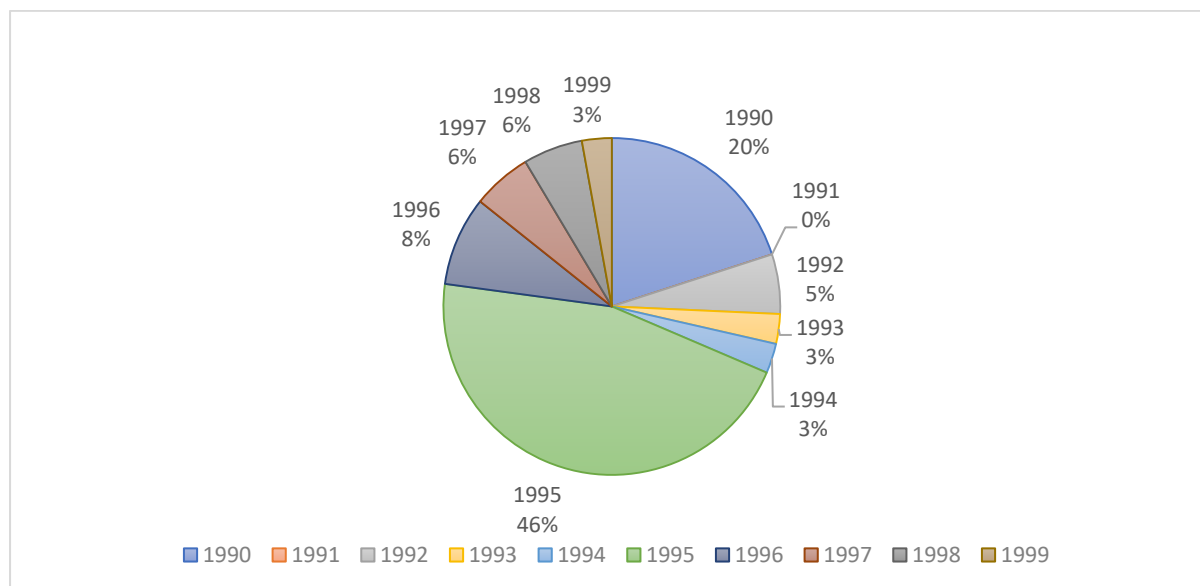


Gráfico 1: Datos generales sobre la edad los participantes

Como se puede observar en el Gráfico 1, el 46% de los participantes nacieron en 1995, el 20% nació en 1990, el 8% en 1996, el 6% en 1997, el 6% en 1998, el 5% en 1992, el 3% de los encuestados nacieron en 1993, el 3% en 1994 y el 3% en 1999.

La mayoría de los participantes, 14 (40%) obtuvieron título de máster, 13 (37%) obtuvieron título de grado y 8 (23%) terminaron la escuela secundaria. Como ya se había dicho, 32 (91%) participantes no estudiaron el español en instituciones educativas, mientras que tres (9%) participantes sí lo habían hecho. Todos (100%) dijeron que no habían estudiado español en la universidad y todos (100%) dijeron que habían visto telenovelas.

8.2.2. INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó un cuestionario en línea, Google Forms, en croata (Anexo). Empieza con tres preguntas eliminatorias —de las que ya se había hablado anteriormente— en las que los participantes tenían que indicar si habían estudiado el español en alguna institución educativa, si habían estudiado la lengua española en la universidad y si veían telenovelas. Siguen las preguntas relacionadas con las experiencias de los participantes como telespectadores de telenovelas y con su actitud hacia la adquisición del español a través de las telenovelas. Los participantes también tenían que señalar si creían que ellos habían adquirido el español viendo telenovelas, si tenían talento para aprender idiomas y tenían que

estimar cómo era el español en las telenovelas que habían visto. Para conseguir las respuestas de los participantes a esta última pregunta se usó la escala Likert de cinco puntos (1= nunca, 2= raramente, 3= a veces, 4= a menudo, 5= siempre). Además, los encuestados tenían que mencionar en una pregunta abierta el mayor número posible de frases y palabras que habían adquirido de las telenovelas e indicar las palabras que conocían de la lista de palabras que les era presentada (Gráfico 2).

robar	atroz	sentimiento
pistola	corroborar	cetrero
decencia	divorcio	destino
sufrir	arrancar	cierre
alquiler	vidente	maldito
almohada	olvidar	pasión
tiritar	beso	hija

Gráfico 2: Lista de palabras que los participantes tenían que leer e indicar las que conocían

El cuestionario también contiene tres escenas de telenovelas que los encuestados tenían que ver y responder a cuatro preguntas de comprensión. Las escenas pertenecen al capítulo 6, minuto 6:41, de *Amor real* (2003), al capítulo 84, minuto 8:05, de *Mariana de la noche* (2003) y al capítulo 11, minuto 38:37, de *La intrusa* (2001). Las respuestas podían obtener 2, 1.5, 1, 0.5 y 0 puntos, dependiendo de qué tan correctas eran. En la Tabla 1 que sigue se explica el criterio de puntuación.

2	La respuesta es correcta y precisa.
1.5	La respuesta es correcta, pero no tiene suficiente precisión.
1	La respuesta es correcta, pero no tiene precisión.
0.5	La respuesta contiene solo palabras clave.
0	La respuesta no es correcta.

Tabla 1: Criterio de puntuación

Como se puede notar, las respuestas correctas y precisas obtenían 2 puntos, las respuestas correctas, pero no lo suficientemente precisas obtenían 1.5 puntos, las respuestas correctas sin precisión obtenían 1 punto, las respuestas con palabras clave 0.5 punto y las respuestas incorrectas no obtenían ningún punto.

Al final los participantes tenían que evaluar el propio nivel de adquisición del español en las cuatro habilidades de acuerdo con sus necesidades comunicativas y para obtener las respuestas se ha empleado la escala Likert de cinco puntos que eran las notas 1, 2, 3, 4 y 5, responder si les fue útil el español que habían adquirido de las telenovelas y en cuáles situaciones, si les gustaba el español y si les gustaría aprender el español formalmente. El cuestionario fue repartido a los encuestados en el mes de mayo del año 2020 en línea.

Después de evaluar las respuestas, se sumaron los puntos de cada participante para poder ver si su nivel de adquisición del español corresponde al nivel básico, bajo, intermedio o avanzado de acuerdo con los porcentajes que se pueden ver en la Tabla 2.

Porcentaje	Puntos	Nivel
0% - 39%	0 – 9	básico
40% - 57%	9.5 – 13.5	bajo
58% - 82%	14 – 19.5	intermedio
83% - 100%	20 – 24	avanzado

Tabla 2: Criterio de la evaluación

Si el porcentaje de las respuestas correctas es entre el 0% y el 39%, el nivel de adquisición del español es básico, si es entre el 40% y el 57% el nivel es bajo, si es entre el 58% y el 82%, el nivel es intermedio y si es entre el 83% y el 100%, el nivel es avanzado.

8.3. RESULTADOS

En este apartado se pueden ver los resultados de la investigación que están divididos en experiencias de los participantes con las telenovelas, actitud de los encuestados hacia la adquisición del español a través de las telenovelas, adquisición del español de los participantes, escenas de las telenovelas y autoevaluación de los participantes del nivel de adquisición y sus actitudes hacia el español.

8.3.1. EXPERIENCIAS DE LOS PARTICIPANTES CON LAS TELENÓVELAS

Entre 32 participantes, el 78.1% ya no ve telenovelas, mientras que el 21.9% todavía las sigue. En el Gráfico 3 se puede ver cuántas telenovelas vieron los encuestados.

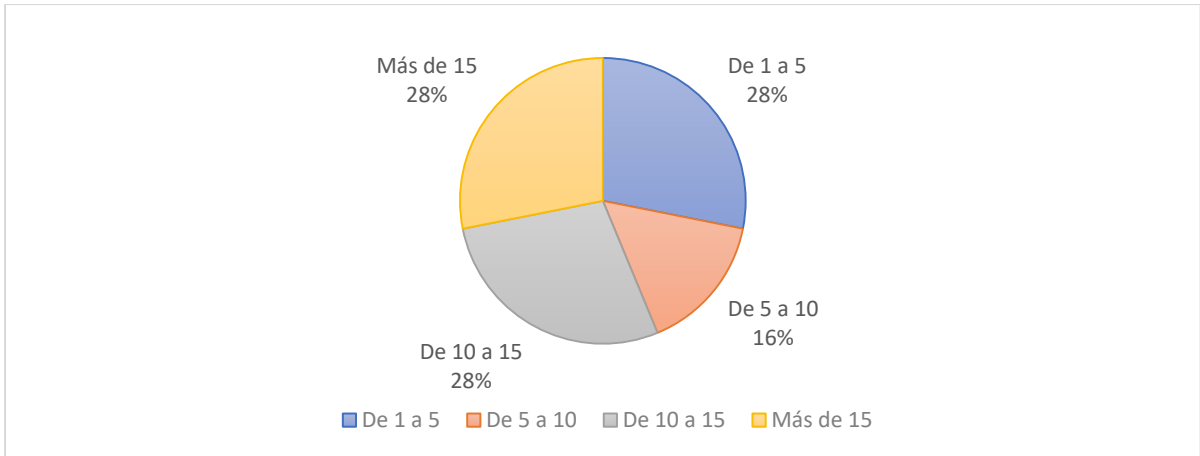


Gráfico 3: Número de telenovelas vistas

El 28% de los encuestados estimaron que habían visto más de 15 telenovelas, el 28% vio de diez a 15 telenovelas, el 28% vio de una a cinco telenovelas y el 16% de los participantes vieron de cinco a diez telenovelas (Gráfico 3).

De todos los encuestados, el 97% aseguró haber visto principalmente telenovelas con subtítulos, y el 3% dijo que principalmente las veían sin subtítulos. El 97% veía telenovelas en los canales croatas, mientras que el 3% respondió negativamente a esa pregunta. Las telenovelas en los canales de países vecinos las veían el 9% de los participantes, mientras que el 91% no las veía en esos canales. El 22% de los encuestados veían telenovelas en canales extranjeros, y el 78% no lo hizo. En el Gráfico 4 se puede ver la edad en la que los encuestados empezaron a ver telenovelas.

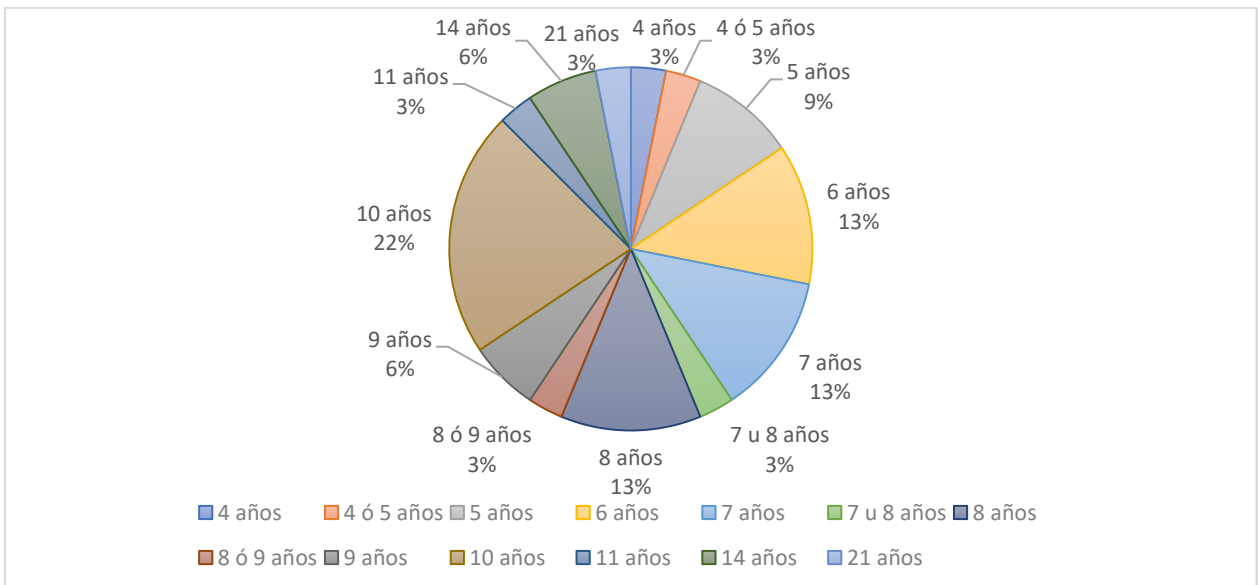


Gráfico 4: Edad de los encuestados cuando comenzaron a ver telenovelas

Como se puede observar en el Gráfico 4, el 22% de los participantes empezaron a ver telenovelas a los diez años, el 13% a los seis años, el 13% a los siete años, el 13% a los ocho años, el 9% a los cinco años, el 6% a los nueve años, el 6% a los 14 años, el 3% a los cuatro años, el 3% a los cuatro o cinco años, el 3% a los siete u ocho años, el 3% a los ocho o nueve años, el 3% a los 11 años y el 3% de los encuestados empezaron a ver telenovelas a los 21 años. El Gráfico 5 muestra cuánto tiempo en total pasaron los participantes viendo telenovelas.

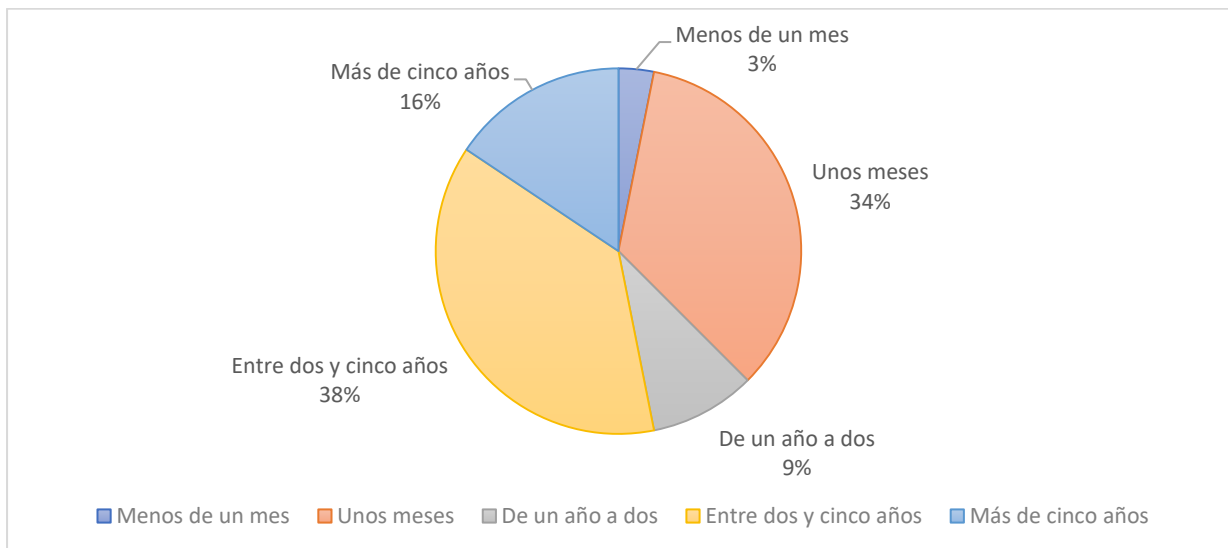


Gráfico 5: Tiempo que pasaron los encuestados viendo telenovelas

Entre todos los participantes, el 38% pasó entre dos y cinco años viendo telenovelas, el 34% pasó unos meses, el 16% pasó más de cinco años, el 9% pasó de un año a dos y el 3% pasó menos de un mes viendo telenovelas (Gráfico 5).

A la pregunta por qué vieron telenovelas, los participantes podían elegir entre varias respuestas y añadir las propias. Las respuestas proporcionadas eran: *La trama fue interesante.*, *Me gustaban los actores.*, *Las veía algún familiar.* y *No tenía otra opción.* En el Gráfico 6 se pueden ver los resultados con más detalles.

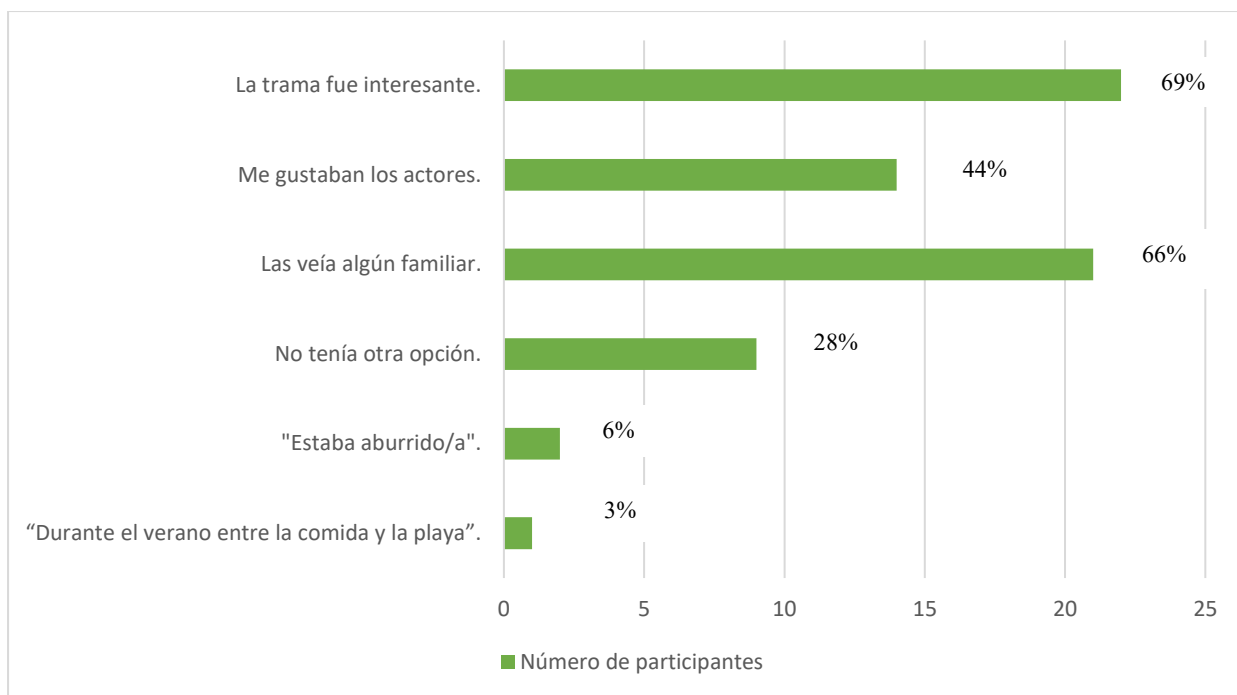


Gráfico 6: Las razones por las que los participantes veían telenovelas

Las respuestas que predominan son: *La trama fue interesante*, que eligieron el 69% de los encuestados y *Las veía algún familiar*, que escogieron el 66% de los participantes. El 44% de los participantes veían telenovelas porque les gustaban los actores y el 28% porque no tenía otra opción. Además, el 6% de los encuestados veían telenovelas porque estaban aburridos y el 3% las veía “durante el verano entre la comida y la playa”.

En cuanto a las telenovelas que vieron, el 97% de los participantes nombraron 56 telenovelas diferentes, mientras que el 3% no mencionó ninguna telenovela. En la Tabla 3 se pueden ver los títulos que indicaron y su país de origen.

País de origen	Títulos de telenovelas	Número de menciones
México	Cuidado con el ángel (14), Esmeralda (10), La usurpadora (9), Rubí (9), Mariana de la noche (7), Rebelde (7), Marisol (5), Por tu amor (5), El amor no tiene precio (4), Sortilegio (2), Pasión (2), Triunfo del amor (2), Las dos caras de Ana (2), Teresa (2), La madrastra (2), La heredera (1), Pobre niña rica (1), Mañana es para siempre (1), Corazón que miente (1), La otra cara del alma (1), Contra viento y marea (1), Laberintos de pasión (1), Amar sin límites (1), La mentira (1), Duelo de pasiones (1), Camaleones (1), La fuerza del destino (1), La gata (1), La mujer del Vendaval (1), Juro que te amo (1), Amor real (1), Soy tu dueña (1), Querida enemiga (1), Cuando me enamoro (1), Mi pecado (1), Mar de amor (1), La tempestad (1), Emperatriz (1), Apuesta por un amor (1)	106
Colombia	La mujer en el espejo (1)	1
Estados Unidos	Pasión de gavilanes (8), Doña Bárbara (5), El rostro de Analía (4), Dame chocolate (3), Gitanas (3), Marina (3), Prisionera (2), Los Victorinos (2), El clon (2), Aurora (1), Más sabe el diablo (1), Perro amor (1), La tormenta (1)	36
Chile	Machos (1)	1
Argentina	Sos mi vida (1)	1
Venezuela	Valeria (1)	1
Total		146

Tabla 3: Telenovelas por país

Como se puede ver en la Tabla 3, predominan las telenovelas mexicanas con 106 menciones de 39 títulos diferentes, de las que destacan *Cuidado con el ángel* (2008) con 14 menciones, *Esmeralda* (1997) con diez menciones, *La usurpadora* (1998) con nueve menciones, al igual que *Rubí* (2004), después siguen *Mariana de la noche* (2003) y *Rebelde* (2004) con siete menciones y *Marisol* (1996) y *Por tu amor* (1999) con cinco menciones, todas producidas por Televisa y transmitidas —algunas hasta retransmitidas— en Croacia. Siguen las telenovelas estadounidenses con 36 menciones de 13 producciones, y las que más se repitieron fueron *Pasión de gavilanes* (2003) con ocho menciones y *Doña Bárbara* (2008) con cinco, mientras que las telenovelas colombianas, chilenas, argentinas y venezolanas han sido mencionadas solo una vez. El 6% de los encuestados nombraron también cinco series, que no son telenovelas: *La*

casa de papel (1), *Élite* (1), *Vis a vis* (1), *Narcos* (1) y *La casa de las flores* (1). El Gráfico 7 muestra el origen de las telenovelas que vieron los participantes.

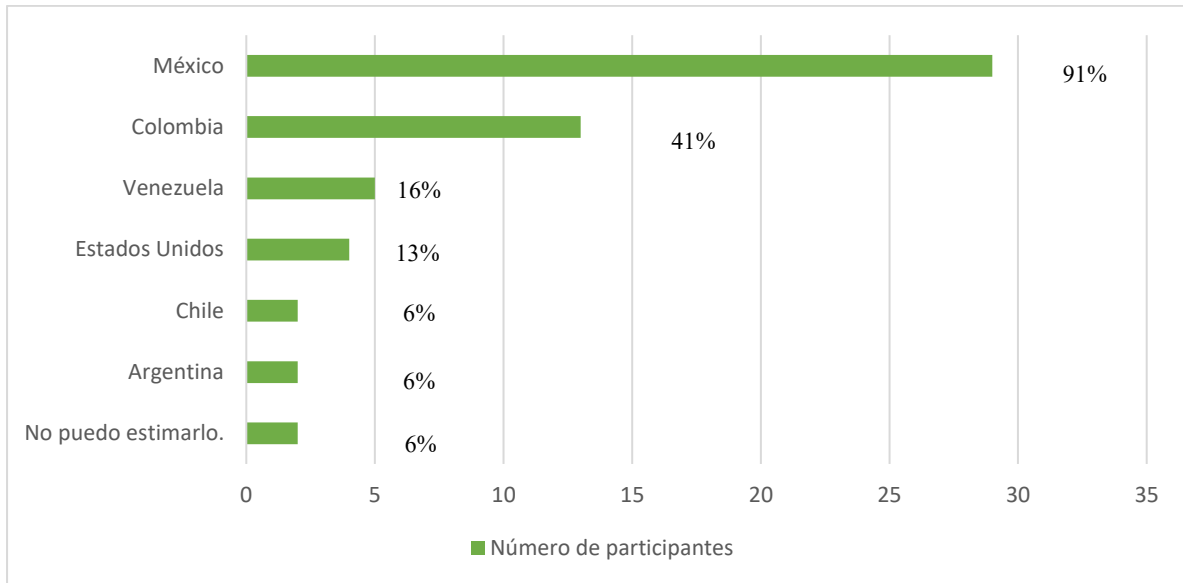


Gráfico 7: Origen de las telenovelas que vieron los participantes

Como se puede observar en el Gráfico 7, entre 32 participantes, el 91% aseguró haber visto telenovelas de México, el 41% dijo que habían visto telenovelas colombianas, el 16% que había visto telenovelas de Venezuela, el 13% indicó haber visto telenovelas estadounidenses, el 6% vio telenovelas chilenas y el 6% vio telenovelas argentinas. Además, el 6% de los participantes señalaron que no podían estimarlo. El Gráfico 8 muestra el origen de las telenovelas que más vieron los participantes.

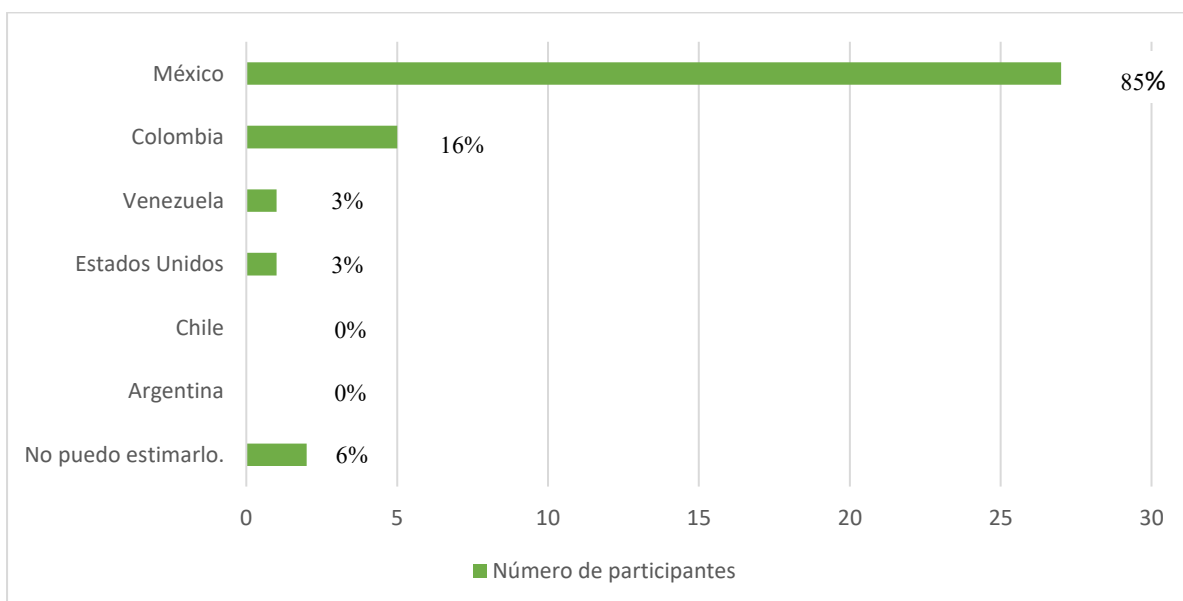


Gráfico 8: Origen de las telenovelas que más vieron los participantes

Como se puede ver en el Gráfico 8, en primer lugar está México, que escogieron el 84% de los encuestados, el 16% de ellos indicaron que habían visto más telenovelas de Colombia, el 3% escogió Estados Unidos y el 3% indicó que la mayoría de telenovelas que habían visto provenía de Venezuela. Ningún (0%) encuestado eligió Chile y Argentina. Además, el 6% de los participantes indicaron que no podían estimarlo.

8.3.2. ACTITUD DE LOS ENCUESTADOS HACIA LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL A TRAVÉS DE LAS TELENÓVELAS

El 78% de los participantes piensan que es posible adquirir el español viendo telenovelas, mientras que el 22% sostiene que eso no se puede. El 75% de los encuestados afirman que tienen amigos o conocidos que adquirieron el español a través de las telenovelas, mientras que el 25% de los participantes aseguran que no conocen a nadie quien haya adquirido el español viendo telenovelas. En el Gráfico 9 se puede ver el número de amigos o conocidos de los participantes que adquirieron el español viendo telenovelas.

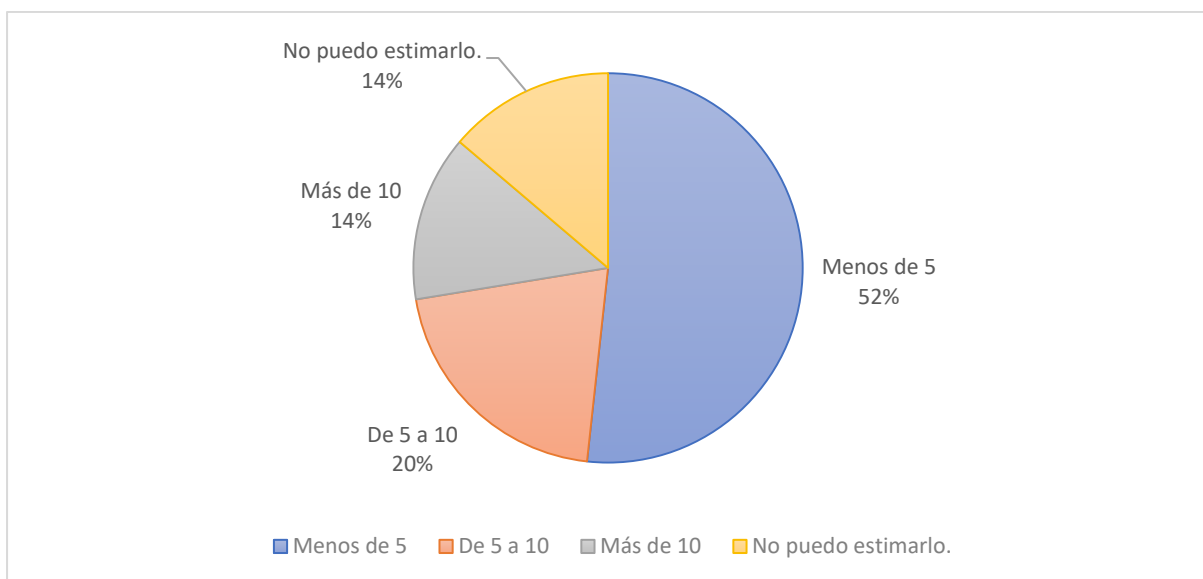


Gráfico 9: Número de amigos o conocidos de los participantes que adquirieron el español viendo telenovelas

De los 29 participantes que respondieron a esta pregunta, el 52% de ellos afirman que tienen menos de cinco amigos o conocidos que adquirieron el español a través de las telenovelas, el 20% conoce entre cinco y 10 personas que lo hicieron, el 14% conoce más de 10 amigos o conocidos que adquirieron el español viendo telenovelas, y el 14% de los encuestados no pueden estimarlo (Gráfico 9).

8.3.3. ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL DE LOS PARTICIPANTES

Entre 32 participantes, el 50% cree que ellos adquirieron el español gracias a las telenovelas, mientras que el otro 50% de los encuestados consideran que ellos no lo hicieron. El 72% de los participantes piensan que tienen talento para aprender idiomas, y el 28% asegura no tener esa aptitud. El Gráfico 10 muestra la actitud de los encuestados hacia la lengua en las telenovelas, es decir, si es y en qué medida simple, comprensible, rápida y clara.

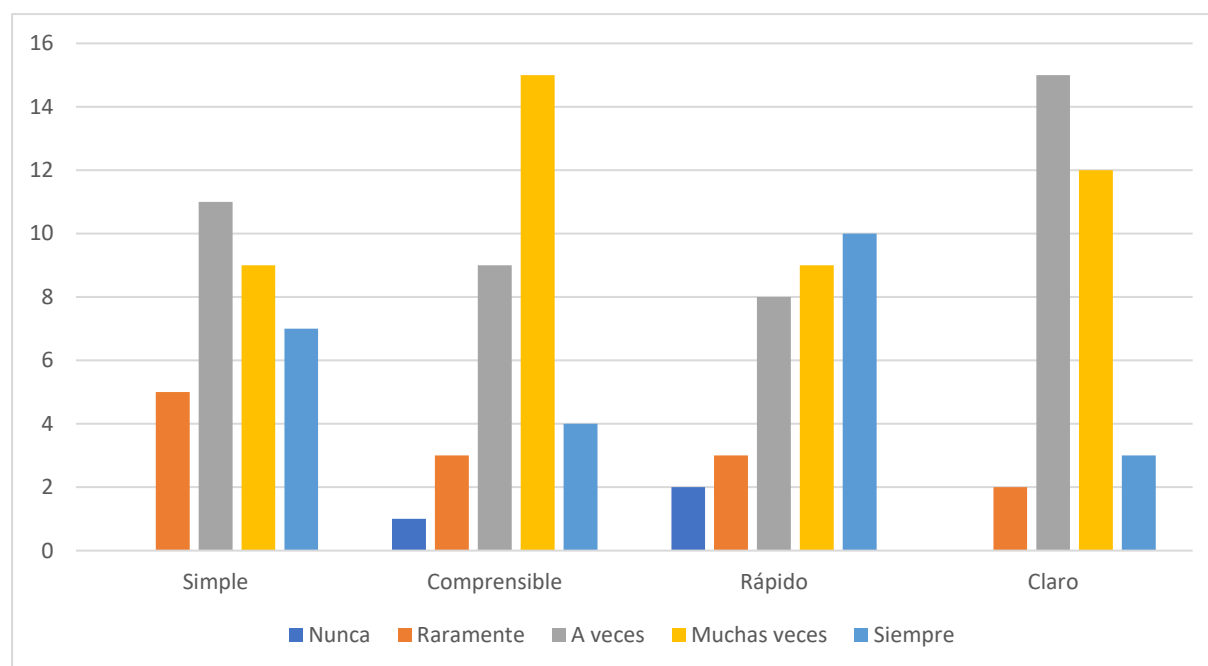


Gráfico 10: El español en las telenovelas según los participantes

Como se puede observar en el Gráfico 10, el 34% de los participantes consideran que la lengua en las telenovelas es simple a veces, el 28% cree que muchas veces es simple, el 22% piensa que es simple siempre, el 16% cree que es simple raramente, mientras que ninguno (0%) considera que nunca es simple. Según el 47% de los encuestados, el español en las telenovelas es muchas veces comprensible, el 28% piensa que es comprensible a veces, el 13% cree que es comprensible siempre, el 9% piensa que es comprensible raramente, y el 3% considera que nunca es comprensible. El 31% de los encuestados piensa que en las telenovelas la lengua es rápida siempre, el 28% considera que es muchas veces rápida, el 25% de los participantes consideran que es rápida a veces, según el 10% es rápida raramente, mientras que el 6% cree que no es rápida nunca. Entre 32 participantes, el 47% considera que el español de las telenovelas es claro a veces, el 38% piensa que es muchas veces claro, el 9% cree que es claro siempre, según el 6% es raramente claro, mientras que ninguno (0%) considera que nunca es claro.

El 91% de los participantes indicaron cuáles palabras y frases adquirieron viendo telenovelas, mientras que el 9% de los encuestados no proporcionaron ningún vocablo alegando lo siguiente: “No, olvidé muchas”., “No sé cómo se escriben, pero puedo decir que si apartaba la vista de la televisión, entendía casi todo lo que decían”. y “Hay muchas”. Tres participantes añadieron también a su respuesta estas explicaciones: “(...) y muchas más”, “(...) etc. Recuerdo mal las frases, eso fue hace mucho tiempo”. y “Hay muchas palabras y frases, ni siquiera puedo acordarme de todas“. Los encuestados indicaron en total 213 palabras y frases diferentes. Todas sus respuestas fueron copiadas tal y como fueron escritas y pegadas en la Tabla 4.

Ámbito	Palabra o frase	Número de menciones
Saludos y despedidas	jo soi*, Como* te llamas?, me llamo (2), Como* estas?*(2), buenos días*, yo soy, hola, encantado, buenas noches*	11
Expresiones de afecto	beso (2), Te quiero (7), Te quiero mucho (2), yo te quiero*, Te amo (4), TE AMO MUCHO., corazon* (4), corason*, corrazon* [korason], amor (4), Tu* eres mi vida, mi vida (2), jo* te amo, alma (2), Besa me.*, ai* mi amor, El amor, te necesito	37
Familia y relaciones sociales	padre (6), madre (7), hijo (7), hija (7), matrimonio (2), papa* (2), senjorita*, senjora*, familia, hermano (2), hermanó*, hermana (2), armana*, muher*, nieto, nieta, chico, chica, yo soy tu madre, Jo* soy tu madre., madrina (2), esposa (2), amante, divorcio, mujer (4), señor, señor, señorita, YO NO SOY TU PADRE!!!, amigo, muchacho, [iho], Tu* non* eres mi iho*, yo stoj* tu madre, iha*, iho*, Tu* no eres mia* hija., hombre (2), mi amiga, muchaca*, ella es tu madre, tu* no eres mi madre, hijomi* hijo, senorita*, nina*, nino*, madrastra, abuelo, abuela, embarazada (3), soy embarazada (2), yo estoy embarazada, No estoy embarazada.	90
Acciones en general y otras frases complejas	Te quiero ver, No tengo ganas, Eso me duele, No me tocas, me voy, questa* pasando, no te atrebes*, que* es lo que quieres de mi, estudio ingles*, que* haces, andale* (2), Nunca mas.*, perdona me*, olvida me*, no me importa un pepino, no me busques porque me vas encontrar*, que* quieres, ni* puedo mas*, me quiero ir, donde* estas*, que* demonio estás haciendo*, porque* no, deja me* sola, fijese, deja me* in* pas*, no me interesa, Que* esta* pasando?, Estoy muerto., no entiendo, Por favor juan no me agas* eso, yo no tango* ambre*, Que* estas* haciendo/diciendo?, no me estas* oyendo, lo sabes, me oyes, no quiero irme, yo no voy a irme contigo, eres tan hermosa, que* vamos a comer, que* tu* quieres, yo no tengo dinero e* si lo tenia* no te li*	60

	daria*, de mujer a mujer, tu* no puedes hacer eso, no puedes quitarme mi casa, estas* sola, otro trago, me dio una cachetada, es la fuerza de una mujer, es tu* destino, que* pasa (2), lo siento, me encanta, no joras*, no me interesa nada, yo no tengo mas*, no me importa, ayuda me*, que* guapo	
Expresiones de pelea, desamor y sufrimiento	maldita (3), maldito (2), loco (2), loca, basta, bruja (5), BRUJAAAAAAAA, Bruja vieja, mentir, mentiroso (2), mentirosa, MENTIDOSA.*, muerto (2), muerta, Maldita sea, MALDITA SEA!!, Maldita [seja], maledetta* sea, largate* de aqui* (2), largate* de aqí*, larga te*, callate* la boca, pistola (2), miente, no te mientas, TU ERES MUERRRRRTAAA!, Largate* perfavor*, te odio (2), callate*, tonta, tontería*, mentira, no lo soporto, desgraciado, usurpadora*, matalo*, pobresita*, yo no te quiero, eres inutil*, no me toques imbecil, eres loco, que te vayas, no te queiro*, tu estas* loca	57
Verbos	comprar, olvidar (2), enseñar, acusar, escuchar, asusto	7
Adverbios	Esto* bien, mucho, muy bien (2)	4
Negaciones y afirmaciones	no (2), si* (2), claro que si*, por supuesto, por supuesto che* si*	7
Palabrotas	fendejo*, maricon*, puto, puta (2), hijo de puta, coño, cojones, carajo	9
Otros	dinero (2), porke*, manzana, trabajo, felicidad, dueña, espacio, cuidado, libertad, patron*, adelante, Televisa presenta., tambien*, [ninjo], gracias (2), coche [koče], palabra, guapo, viejo, cabeza*, de nada (2), mañana, virjencita* de Guadalupe, noche, sentimiento, vida, muchas gracias, felicidad*, doctor, por favor, prisionera, mariposa	35
Total		317

Tabla 4: Palabras y frases que los participantes adquirieron viendo telenovelas

Como se puede notar en la Tabla 4, las respuestas de los participantes se han dividido en diferentes ámbitos, esto es, en saludos y despedidas con 11 menciones, expresiones de afecto con 37 menciones, familia y relaciones sociales con 90 menciones, acciones en general y otras frases complejas con 60 menciones, expresiones de pelea, desamor y sufrimiento con 57 menciones, verbos con 7 menciones, adverbios con 4 menciones, negaciones y afirmaciones con 7 menciones, palabrotas con 9 menciones y en otros con 35 menciones.

En cuanto a la lista de palabras que los participantes tenían que ver e indicar las que conocían, el 87% de ellos lo hicieron, mientras que el 13% solamente indicó el número de palabras que conocían: “13”, “3”, “Me son conocidas todas, y puedo traducir la mitad” y “Todas menos 5”.

En la Tabla 5 se pueden ver las palabras que aparecían en el cuestionario y los porcentajes de los participantes que las conocían y de los que no.

Palabras	Porcentaje de los participantes que las conocen	Porcentaje de los participantes que no las conocen
robar	68%	32%
pistola	74%	26%
decencia	50%	50%
sufrir	86%	14%
alquiler	11%	89%
almohada	14%	86%
tiritar	21%	79%
atroz	18%	82%
corroborar	29%	71%
divorcio	93%	7%
arrancar	18%	82%
vidente	25%	75%
olvidar	71%	29%
beso	86%	14%
sentimiento	86%	14%
cetrero	11%	89%
destino	86%	14%
cierre	25%	75%
maldito	86%	14%
pasión	86%	14%
hija	82%	18%

Tabla 5: Los porcentajes de los participantes que conocen y no conocen las palabras indicadas

Como se puede notar, las palabras que más conocen los participantes son *divorcio*, *sufrir*, *beso*, *sentimiento*, *destino*, *maldito* y *pasión*.

8.3.4. ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL POR NIVELES A TRAVÉS DE ESCENAS DE TELENOVELAS

La primera escena pertenecía, como ya se ha dicho, a la telenovela *Amor real* (2003). La primera pregunta fue: *Hilario, Matilde y Manuel hablan. ¿Cuál es el tema de su conversación?*

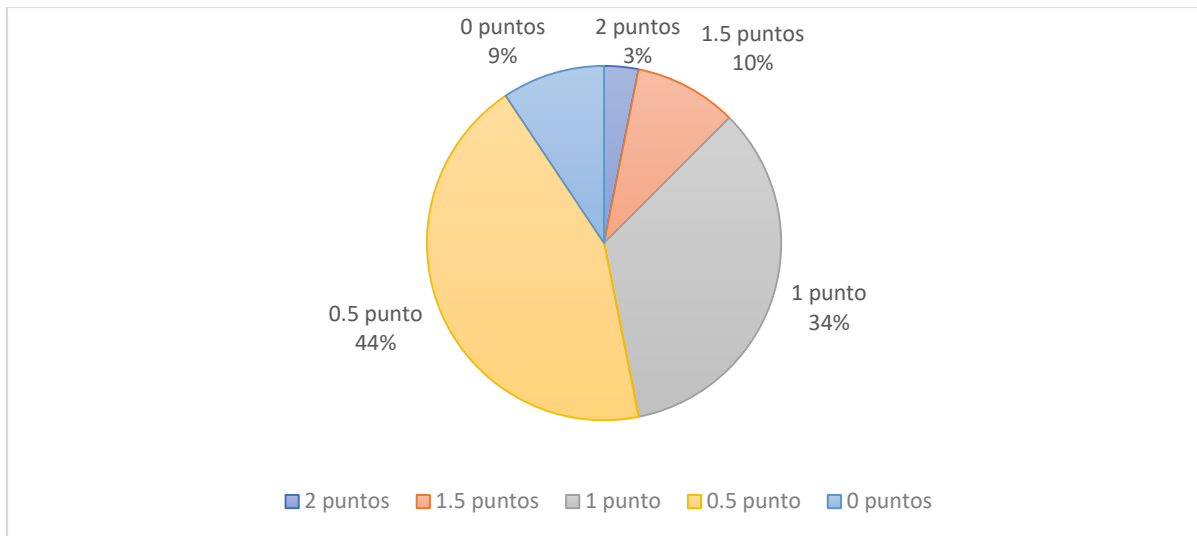


Gráfico 11: Número de puntos obtenidos a la primera pregunta a la escena de *Amor real*

A esa pregunta el 3% de los participantes obtuvo 2 puntos, el 10% 1.5 puntos, el 34% 1 punto, el 44% 0.5 punto y el 9% obtuvo 0 puntos (Gráfico 11). La mayoría de los participantes, es decir, los que obtuvieron 0.5 punto, indicaron que el tema era la política y que los personajes hablaban de un gobernador llamado Juan Álvarez.

La segunda pregunta a la escena de *Amor real* (2003) fue: *¿Algunos personajes son familia? ¿Cuáles?*

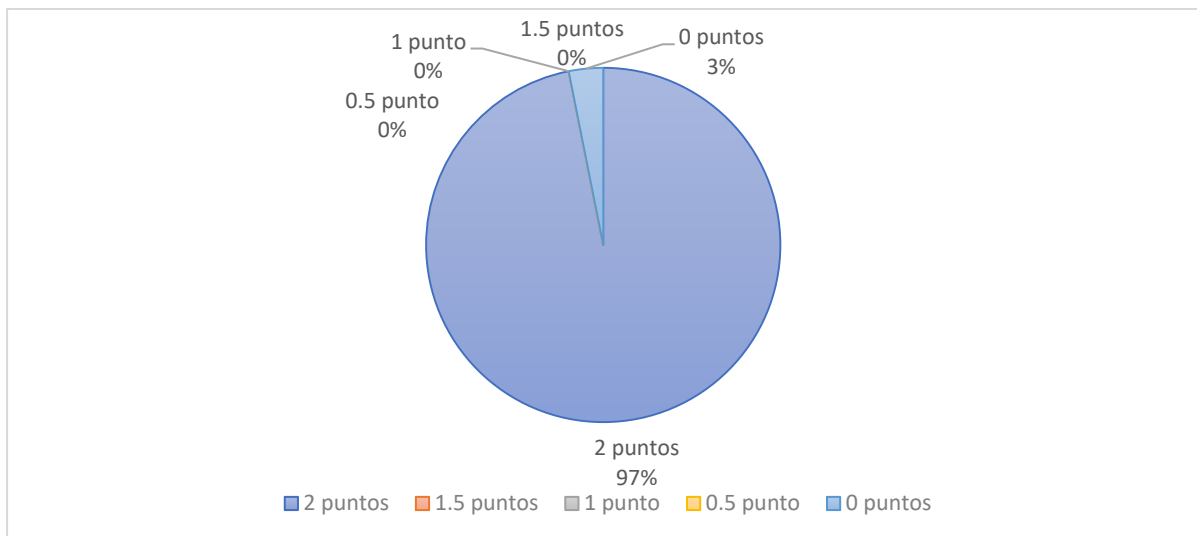


Gráfico 12: Número de puntos obtenidos a la segunda pregunta a la escena de *Amor real*

A esa pregunta el 97% de los encuestados obtuvieron 2 puntos, mientras que el 3% obtuvo 0 puntos (Gráfico 12). Como se puede notar, casi todos los participantes indicaron que los personajes de Hilario y Matilde son padre e hija.

La tercera pregunta a la escena de *Amor real* (2003) fue: *¿De qué habla Matilde la segunda vez que habla?*

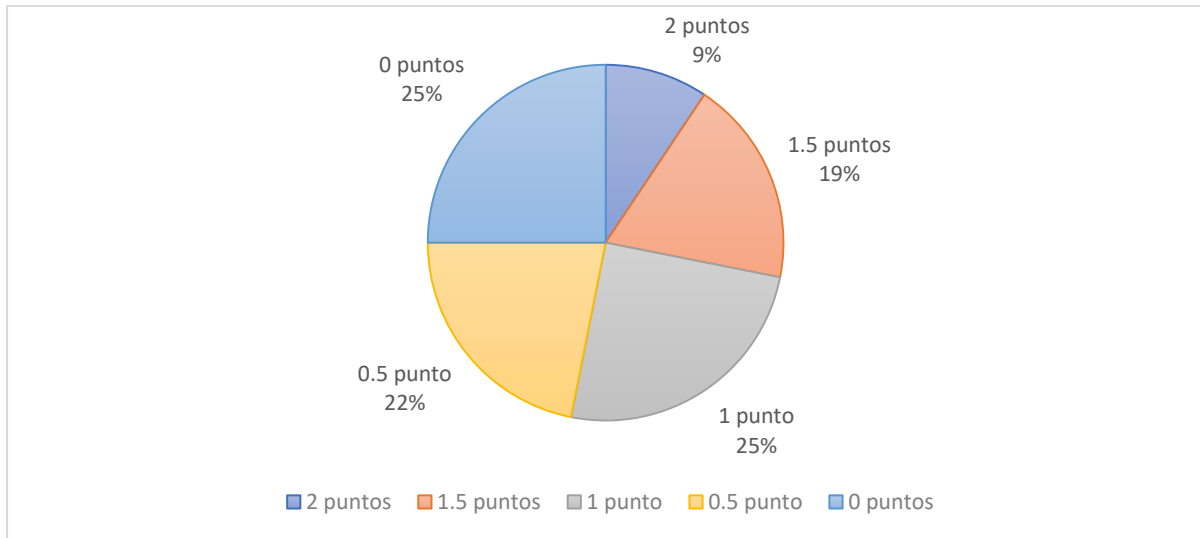


Gráfico 13: Número de puntos obtenidos a la tercera pregunta a la escena de *Amor real*

A esa pregunta el 9% de los participantes obtuvieron 2 puntos, el 19% obtuvo 1.5 puntos, el 25% obtuvo 1 punto, el 22% 0.5 punto y el 25% obtuvo 0 puntos (Gráfico 13). El 25% de los encuestados que obtuvieron 1 punto contestaron que el personaje de Matilde decía que al pueblo pobre había que darle trabajo y educación para que no sufrieran hambre y que si era cierto que Juan Álvarez quería ayudar a los pobres había que darle una oportunidad.

La cuarta y la última pregunta a la escena de *Amor real* (2003) fue: *¿Cuál es el comentario de Manuel (personaje más joven) sobre sus opiniones?*

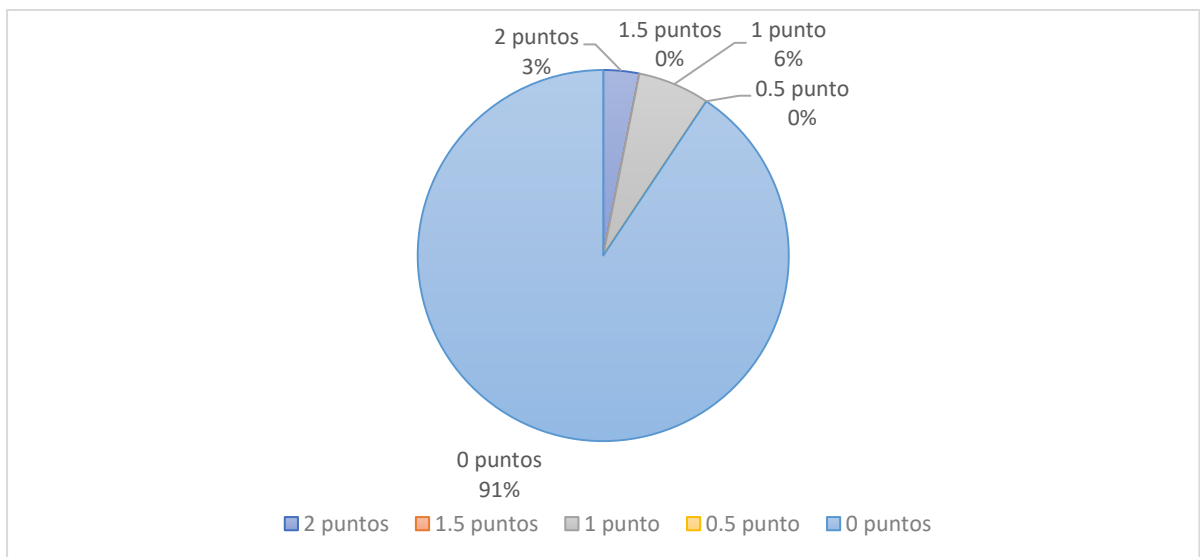


Gráfico 14: Número de puntos obtenidos a la cuarta pregunta a la escena de *Amor real*

A esa pregunta el 3% de los participantes obtuvieron 2 puntos, el 6% obtuvo 1 punto, mientras que el 91% no obtuvo ningún punto (Gráfico 14). El 91% de los encuestados respondieron incorrectamente que el personaje de Manuel comentó que las opiniones del personaje de Matilde eran las más bonitas que había escuchado y que las respetaba mucho, al igual que a ella.

La segunda escena pertenecía a *Mariana de la noche* (2003) y la primera pregunta fue: *Lucrecia y Atilio pelean. ¿Cuál es la razón de su disputa?*

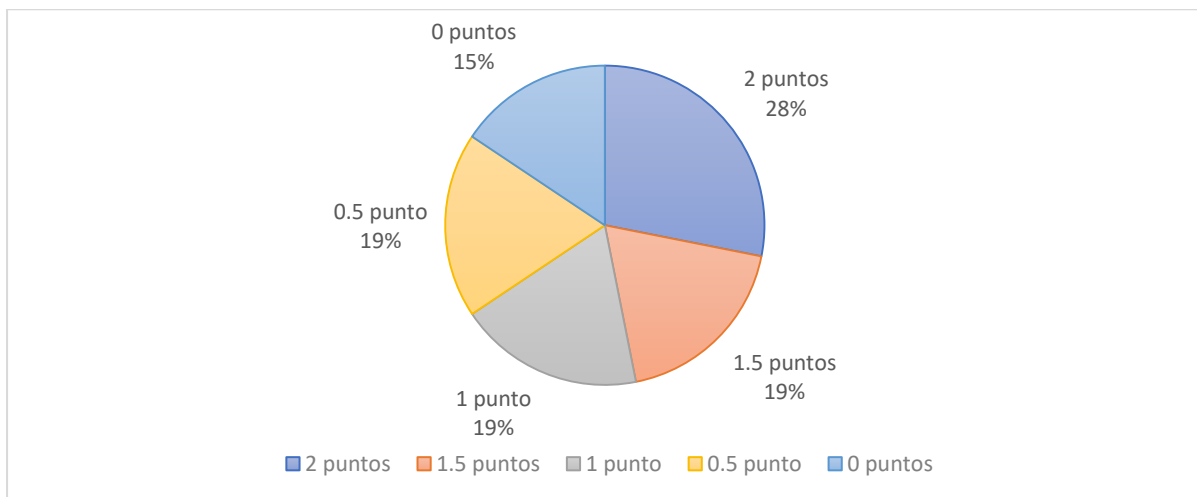


Gráfico 15: Número de puntos obtenidos a la primera pregunta a la escena de *Mariana de la noche*

A esa pregunta el 28% de los encuestados obtuvieron 2 puntos, el 19% obtuvo 1.5 puntos, el 19% obtuvo 1 punto, el 19% obtuvo 0.5 punto y el 15% obtuvo 0 puntos (Gráfico 15). El 28% de los participantes que obtuvieron 2 puntos respondieron que la razón de la disputa de estos dos personajes era que el personaje de Atilio no quería aceptar que el personaje de Ignacio es su hijo.

La segunda pregunta a la escena de *Mariana de la noche* (2003) fue: *¿Qué personajes mencionan y qué relación tienen esos personajes?*

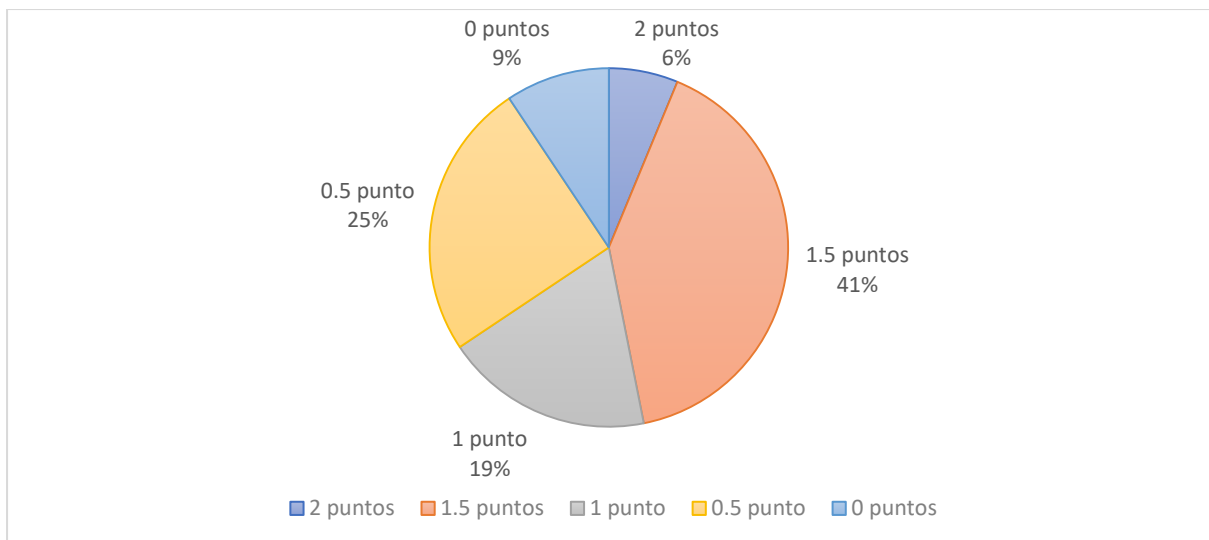


Gráfico 16: Número de puntos obtenidos a la segunda pregunta a la escena de *Mariana de la noche*

A esa pregunta el 6% de los participantes obtuvieron 2 puntos, el 41% obtuvo 1.5 puntos, el 19% obtuvo 1 punto, el 25% obtuvo 0.5 punto y 9% no obtuvo ningún punto (Gráfico 16). La mayoría de los encuestados, que obtuvieron 1.5 puntos, contestaron que los personajes de Lucrecia y Atilio mencionaban a los personajes de Ignacio que es el hijo de Atilio y a Mariana que es la esposa de Ignacio.

La tercera pregunta a la escena de *Mariana de la noche* (2003) fue: *¿Atilio tiene sentimientos románticos hacia alguno de los personajes mencionados? Si es así, ¿hay algún problema con eso?*

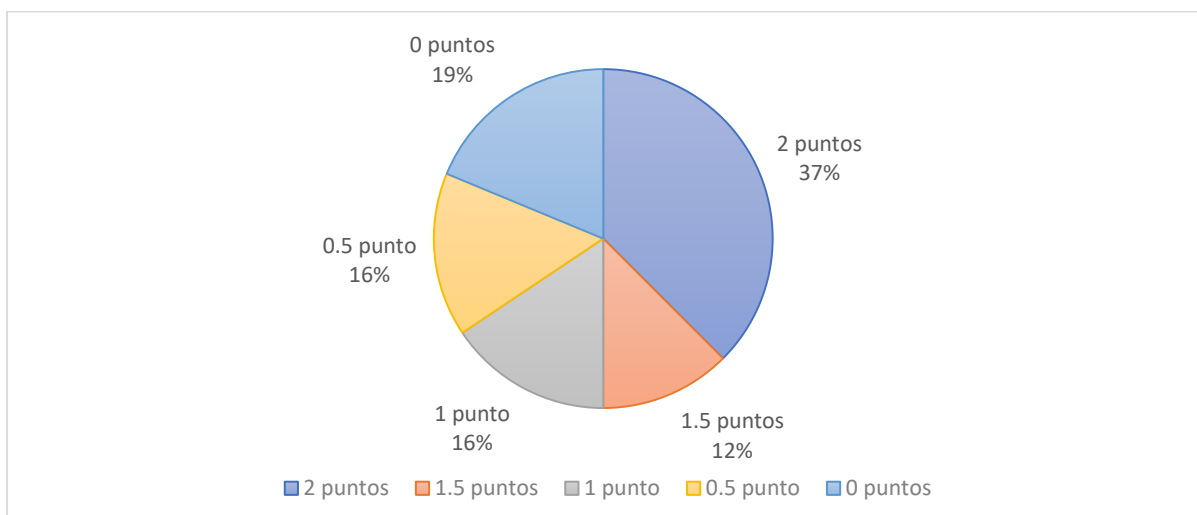


Gráfico 17: Número de puntos obtenidos a la tercera pregunta a la escena de *Mariana de la noche*

A esa pregunta el 37% de los encuestados obtuvieron 2 puntos, el 12% obtuvo 1.5 puntos, el 16% obtuvo 1 punto, el 16% obtuvo 0.5 punto y el 19% obtuvo 0 puntos (Gráfico 17). El 37%

de los participantes que obtuvieron 2 puntos respondieron que el personaje de Atilio tenía sentimientos románticos hacia el personaje de Mariana y que el problema radicaba en el hecho de que ella está casada con su hijo.

La cuarta y la última pregunta a la escena de *Mariana de la noche* (2003) fue: *¿Qué le dice Atilio a Lucrecia al final de la discusión?*

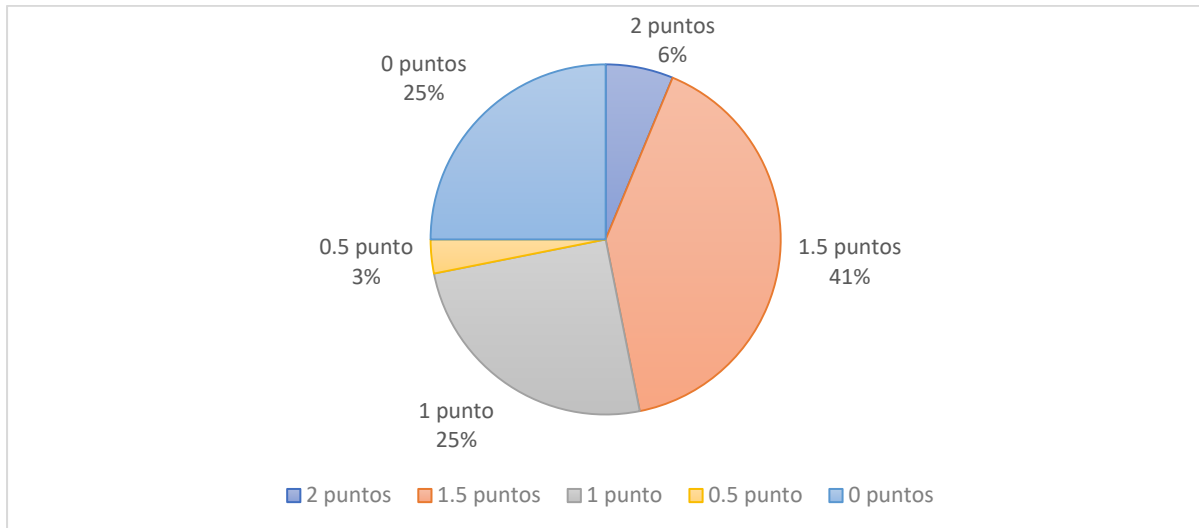


Gráfico 18: Número de puntos obtenidos a la cuarta pregunta a la escena de *Mariana de la noche*

A esa pregunta el 6% de los encuestados obtuvieron 2 puntos, el 41% obtuvo 1.5 puntos, el 25% obtuvo 1 punto, el 3% obtuvo 0.5 punto y el 25% no obtuvo ningún punto (Gráfico 18). La respuesta del 41% de los participantes que obtuvieron 1.5 puntos fue que el personaje de Atilio al final de la discusión le había dicho al personaje de Lucrecia que dijera a Ignacio que se alejara de Mariana porque de lo contrario lo iba a matar.

La tercera escena pertenecía a *La intrusa* (2001) y la primera pregunta fue: *Anabella entra en la sala de estar donde se encuentran Maximiliana y Alirio. ¿Qué le reclama Maximiliana a Anabella y por qué?*

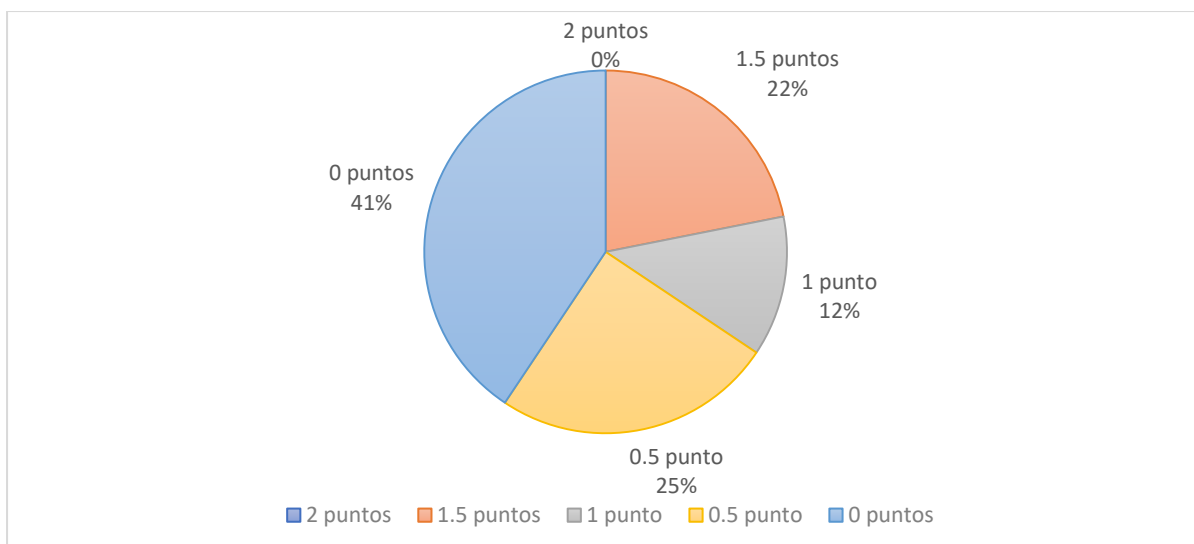


Gráfico 19: Número de puntos obtenidos a la primera pregunta a la escena de *La intrusa*

A esa pregunta el 22% de los encuestados obtuvieron 1.5 puntos, el 12% obtuvo 1 punto, el 25% obtuvo 0.5 punto y el 41% no obtuvo ningún punto (Gráfico 19). Entre las respuestas que no obtuvieron ningún punto destacaban: “No sé” y “No entiendo”. El 25% de los participantes que obtuvieron 0.5 punto respondieron que el personaje de Maximiliana le reclamaba a Anabella que les hubiera mentado.

La segunda pregunta a la escena de *La intrusa* (2001) fue: *¿Por qué mencionan a Danilo? ¿Qué dicen de él?*

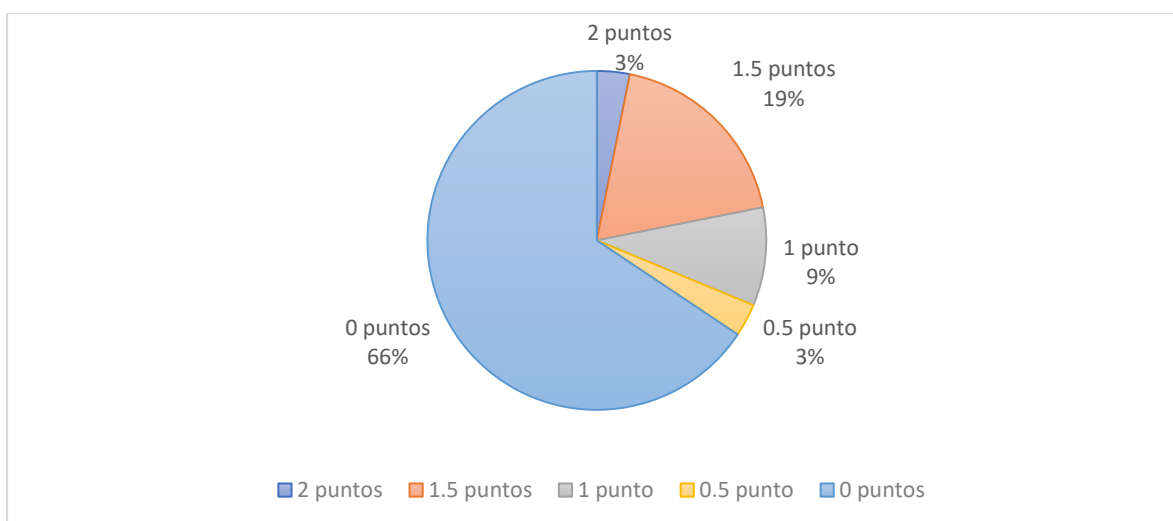


Gráfico 20: Número de puntos obtenidos a la segunda pregunta de la escena de *La intrusa*

A esa pregunta el 3% de los participantes obtuvieron 2 puntos, el 19% obtuvo 1.5 puntos, el 9% obtuvo 1 punto, el 3% obtuvo 0.5 punto y el 66% no obtuvo ningún punto (Gráfico 20). Entre las respuestas incorrectas predominaban: “No entendí bien”. El 19% de los encuestados

que obtuvieron 1.5 puntos contestaron que los personajes mencionaban al personaje de Danilo porque se veía con la viuda de los Junquera.

La tercera pregunta a la escena de *La intrusa* (2001) fue: *¿Cuál es la relación entre Anabella, Maximiliana y Alirio? ¿Tienen algún nexo familiar? ¿Cuál?*

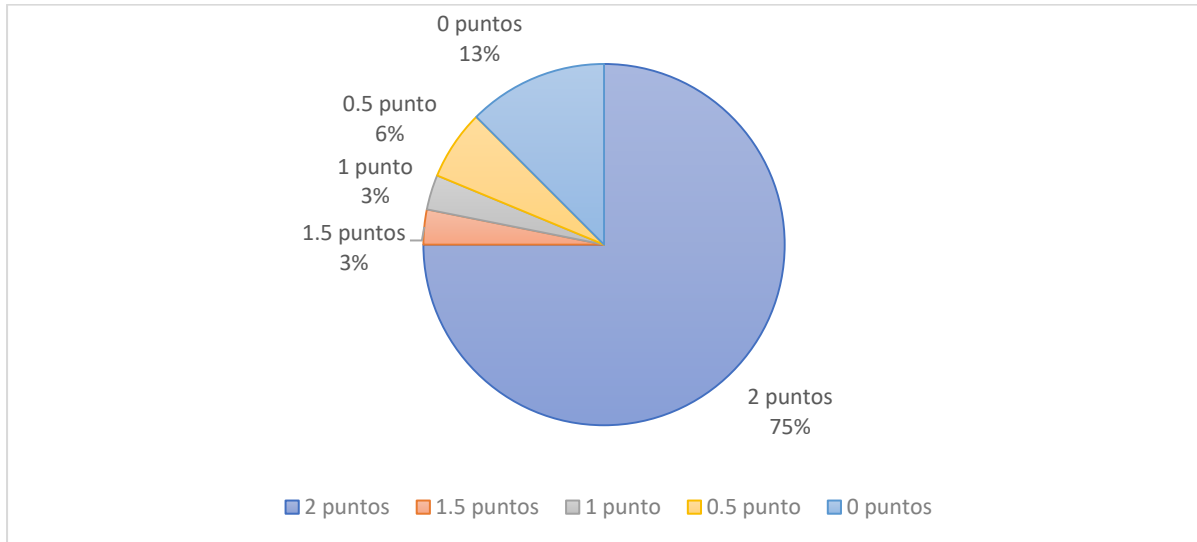


Gráfico 21: Número de puntos obtenidos a la tercera pregunta a la escena de *La intrusa*

A esa pregunta el 75% de los participantes obtuvo 2 puntos, el 3% obtuvo 1.5 puntos, el 3% obtuvo 1 punto, el 6% obtuvo 0.5 punto y el 13% obtuvo 0 puntos (Gráfico 21). El 75% de los encuestados que obtuvieron el número máximo de puntos respondieron que los personajes de Maximiliana y Alirio son los padres de Anabella.

La cuarta y la última pregunta a la escena de *La intrusa* (2001) fue: *¿Qué les dice Anabella a Maximiliana y Alirio?*

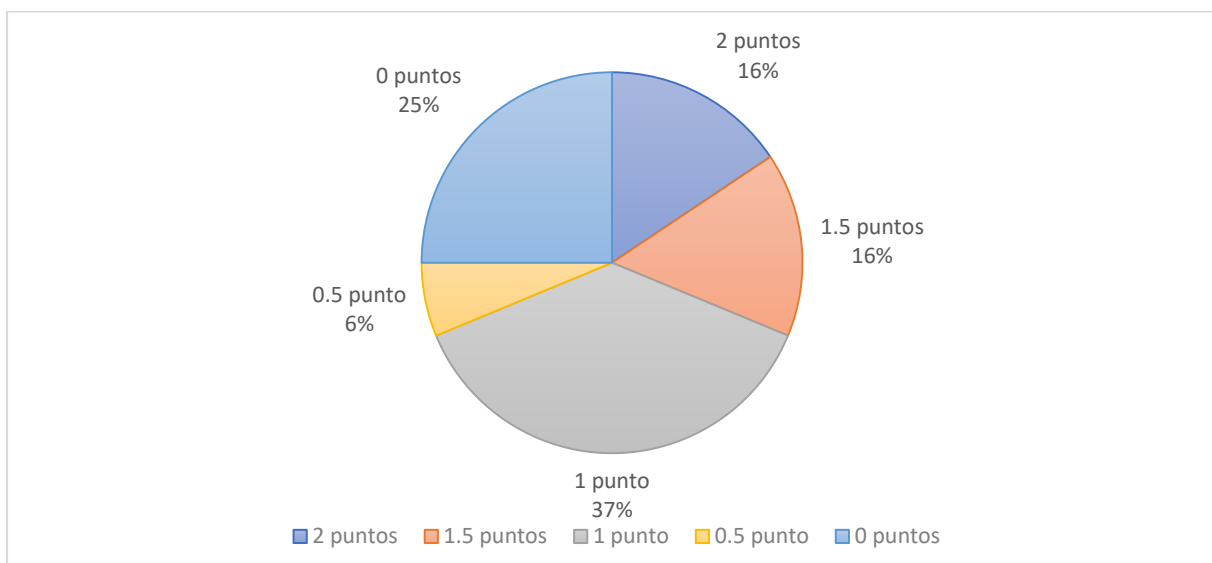


Gráfico 22: Número de puntos obtenidos a la cuarta pregunta a la escena de *La intrusa*

A esa pregunta el 16% de los encuestados obtuvieron 2 puntos, el 16% obtuvo 1.5 puntos, el 37% obtuvo 1 punto, el 6% obtuvo 0.5 punto y el 25% no obtuvo ningún punto (Gráfico 22). El 37% de los participantes que obtuvieron 1 punto contestaron que el personaje de Anabella les decía a Maximiliana y Alirio que estaría siempre con Carlos Alberto a pesar de todo.

En el Gráfico 23 se pueden ver los niveles de adquisición del español de los participantes de acuerdo con nuestros criterios de evaluación.

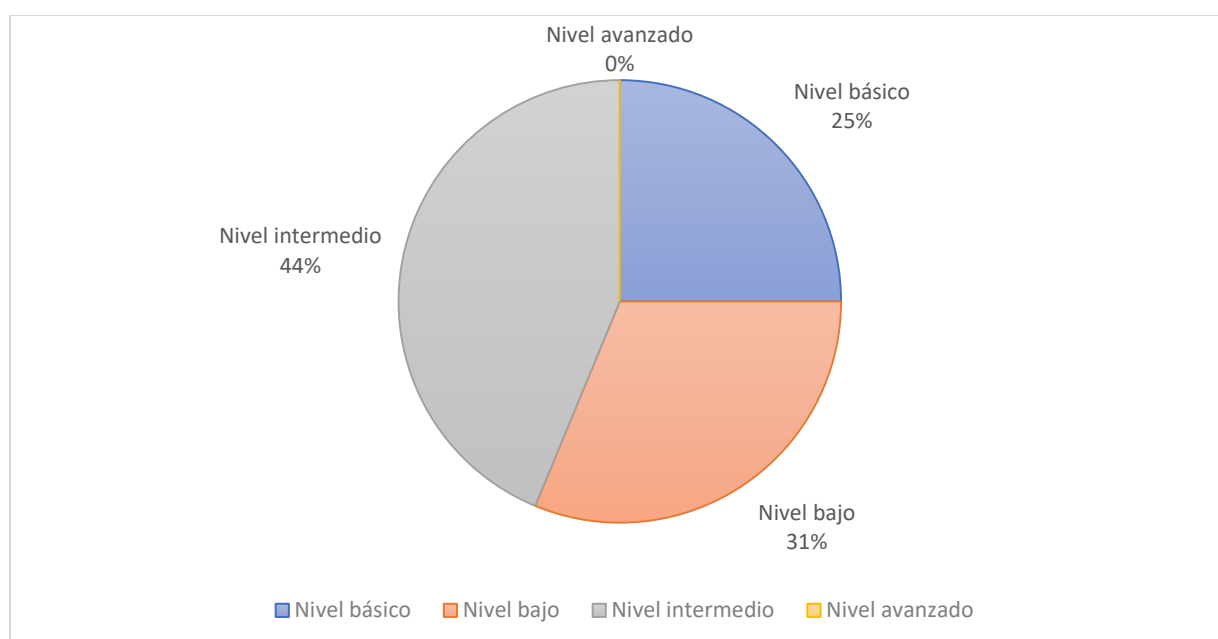


Gráfico 23: Niveles de adquisición de los participantes

Entre 32 encuestados, el 25% tiene el nivel básico de adquisición, el 31% tiene el nivel bajo, el 44% tiene el nivel intermedio y ningún (0%) participante tiene el nivel avanzado.

8.3.5. AUTOEVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES DEL NIVEL DE ADQUISICIÓN Y SUS ACTITUDES HACIA EL ESPAÑOL

A los encuestados se les pidió evaluar el propio nivel de adquisición del español en escucha, habla, escritura y lectura, pero cabe destacar que eso habría que examinarlo con más detalles.

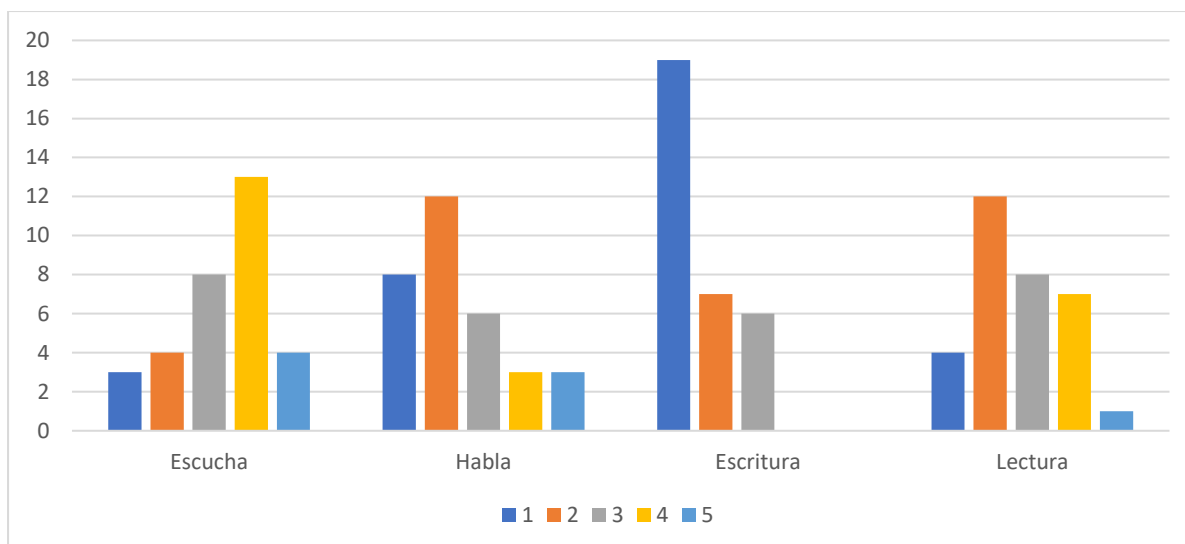


Gráfico 24: Evaluación de las habilidades aprendidas

El 9% de los participantes evaluaron el propio nivel de adquisición del español en escucha de acuerdo con sus necesidades comunicativas con la nota 1, el 12% lo evaluó con la nota 2, el 25% escogió la nota 3, el 41% optó por la nota 4, y el 13% lo evaluó con la nota 5. En cuanto al nivel de habla del español de acuerdo con sus necesidades comunicativas, el 25% de los participantes lo evaluaron con la nota 1, el 38% con la nota 2, el 19% con la nota 3, el 9% con la nota 4 y el 9% con la nota 5. El 59% de los encuestados evaluaron el propio nivel de adquisición del español en escritura de acuerdo con sus necesidades comunicativas con la nota 1, el 22% lo evaluó con la nota 2, el 19% optó por la nota 3, mientras que 0% de los participantes eligieron las notas 4 y 5. Por lo que se refiere al nivel de lectura del español de acuerdo con sus necesidades comunicativas, el 12% lo evaluó con la nota 1, el 38% con la nota 2, el 25% con la nota 3, el 22% con la nota 4 y el 3% con la nota 5 (Gráfico 24).

De todos los participantes, el 72% asegura que utilizó el español que había adquirido de las telenovelas en situaciones cotidianas, mientras que el 28% afirma no haberlo hecho. En el Gráfico 25 se pueden ver esas situaciones en las que los participantes emplearon la lengua española que habían adquirido a través de las telenovelas.

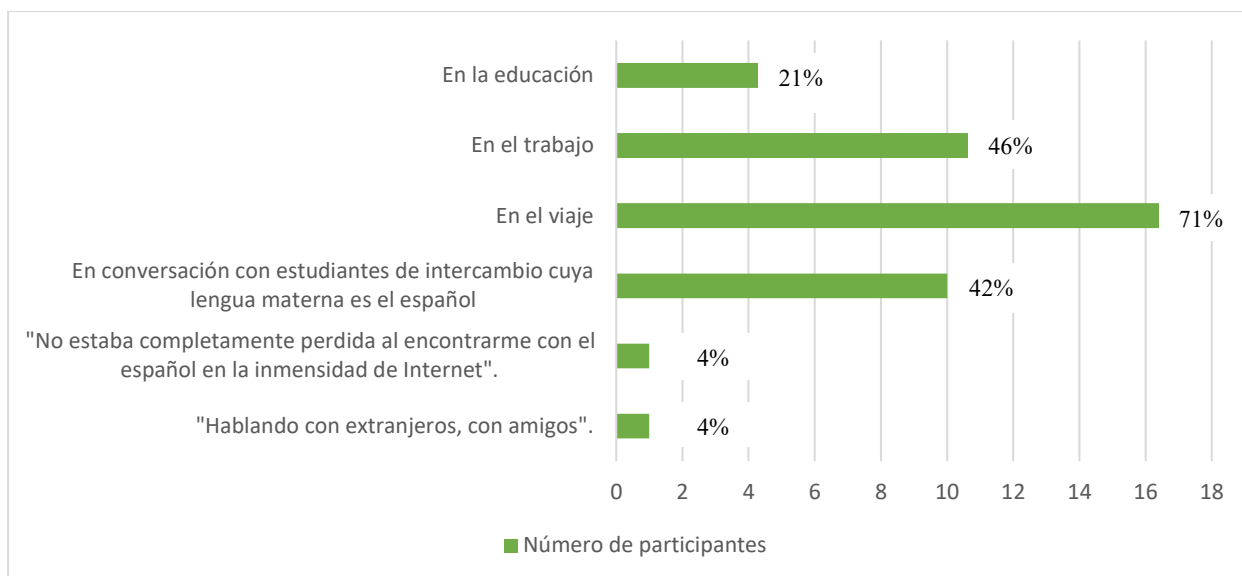


Gráfico 25: Las situaciones en las que los participantes usaron el español que habían adquirido a través de las telenovelas

Las respuestas proporcionadas eran: en la educación, en el trabajo, en el viaje y en conversación con estudiantes de intercambio cuya lengua materna es el español. El 71% de los participantes emplearon el español que habían adquirido a través de las telenovelas en el viaje, el 46% en el trabajo, el 42% en conversación con estudiantes de intercambio cuya lengua materna es el español y el 21% en la educación. Dos participantes también añadieron las siguientes respuestas: “No estaba completamente perdida al encontrarme con el español en la inmensidad de Internet” y “Hablando con extranjeros, con amigos”.

Al 88% de los encuestados les gusta el español, y al 13% de los participantes no les gusta. Entre 32 participantes, al 75% les gustaría aprender el español formalmente, mientras que al 25% no les gustaría aprender el español en una institución educativa.

8.4. DISCUSIÓN

De los resultados de la encuesta se puede ver que casi todos los participantes sí empezaron a ver telenovelas en la niñez, y la mayoría comenzó a los diez años. En cuanto a las razones por las que los encuestados veían telenovelas, casi el mismo porcentaje tienen la trama interesante y algún familiar que las veía, aunque el motivo que prevalece es el gusto por la trama. Eso corrobora que las telenovelas tienen el poder de interesar y conquistar a los televidentes, lo que se puede aprovechar en el aprendizaje y enseñanza. Es importante notar que casi todos los encuestados veían telenovelas con subtítulos estándar en lengua materna, esto es, en croata, lo que confirma la utilidad de los subtítulos en la adquisición de una lengua extranjera.

Como se esperaba, la mayoría de los participantes cree que es posible adquirir la lengua española viendo telenovelas. Además, exactamente la mitad de los participantes considera haber adquirido el español viendo telenovelas y se puede decir que los encuestados sí adquirieron por lo menos algunas palabras del español ya que casi todos los participantes escribieron algunas palabras o frases que conocían de las telenovelas y todos tenían al menos una respuesta correcta a las preguntas de comprensión. Al momento de escribir las palabras y frases que adquirieron de las telenovelas, los participantes indicaron 317 veces en total 213 palabras y frases diferentes. Predominan las palabras y frases que pertenecen al ámbito de familia y relaciones sociales con 90 menciones, lo que confirma en parte lo que se esperaba antes de llevar a cabo la investigación. En el dicho ámbito sobresalen las palabras *madre* con doce menciones, *hijo* con once menciones, *hija* con nueve menciones y *padre* con siete menciones. También destaca *embarazada* con siete menciones. Siguen las palabras y frases que pertenecen al ámbito de acciones en general y otras frases complejas con 60 menciones en las que se pueden encontrar diferentes preguntas, peticiones, declaraciones o piropos y expresiones de pelea, desamor y sufrimiento con 57 menciones en las que, entre diversos insultos y amenazas, sobresale *maldita* con siete menciones. Contrario a lo que se esperaba, las expresiones de afecto fueron mencionadas solo 37 veces, y las frases más mencionadas son declaraciones de amor. Como era de esperarse, hay muchos errores ortográficos en las respuestas, por ejemplo, palabras sin tilde: “tambien” o “patron”, palabras escritas con *n* o *nj* en vez de con *ñ*: “senjorita” o “nina”, con *j* o *i* en vez de con *y*: “jo soi” o “jo te amo”, con *h* en vez de con *j*: “iha”, sin *h*: “iho”, *agas* en “Por favor juan no me agas eso” o *ambre* en “yo no tango ambre”, el imperativo separado de los pronombres: “Besa me”, “deja me sola” o “ajuda me”, para mencionar algunos. En algunas respuestas es visible la influencia del italiano como, por ejemplo, *incontrar* en “no me busques porque me vas encontrar”, *maledetta* en “maledetta sea” y *che* en “por supuesto che si”. Las palabras de la lista que era mostrada a los participantes que más conocen son *robar*, *pistola*, *sufrir*, *divorcio*, *olvidar*, *beso*, *sentimiento*, *destino*, *maldito*, *pasión* e *hija* que, al contrario de *decencia*, *alquiler*, *almohada*, *tiritar*, *atroz*, *corroborar*, *arrancar*, *vidente*, *cetrero* y *cierre*, aparecen muy a menudo en todas las telenovelas.

De los resultados también se puede observar que la mayoría de los participantes, es decir, el 44%, tiene el nivel intermedio de adquisición del español, según nuestros criterios, por lo que se puede decir que se confirmó lo que se esperaba. Como ya se ha dicho, ningún encuestado tenía 0 puntos, mientras que el número máximo de puntos obtenidos fue 18.5. Es curioso

recaltar que de las tres telenovelas cuyas escenas eran presentadas en la encuesta, dos eran conocidas a los participantes ya que entre las telenovelas que habían visto, nombraron siete veces *Mariana de la noche* (2003) y una vez *Amor real* (2003). Además, es posible notar que los encuestados contestaron con más detalles a las preguntas relacionadas con la primera escena, mientras que las respuestas que más carecían de detalles eran las que se referían a la última escena, seguramente porque los participantes se cansaron un poco de responder. A la hora de escribir los nombres de los personajes, surgieron varios errores como: Albares, Alvares o Alvaros en vez de Álvarez, Ignazio o Ignatio en vez de Ignacio, Atilo en vez de Atilio, Marijana y Matilda en vez de Mariana y Matilde, Hunquera en vez de Junquera o Karlos en vez de Carlos. En cuanto a respuestas relacionadas con la escena de *Amor real* (2003), es interesante señalar que varios participantes traducían las palabras *gobernador* y *campo* como *guverner* y *kamp*, respectivamente. Además, varios encuestados conocían solamente una acepción de la palabra *pueblo*, que es *selo*. También casi todos los encuestados pensaron que *al respecto* es relacionado con *respeto* y la acción de respetar a alguien, probablemente por la influencia de otros idiomas. Por lo que se refiere a las respuestas a la escena de *Mariana de la noche* (2003), algunos participantes respondían según sus recuerdos de lo que pasaba en la trama ya que escribieron cosas que no se mencionaron en la escena presentada, como por ejemplo que Mariana es hija de Atilio: “Marijani, on je njegova kcer, ne bioloska”. También cabe destacar que las dos preguntas con el mayor número de respuestas correctas eran sobre el parentesco de los personajes, es decir, si los personajes eran padres e hijos, lo que corrobora los resultados presentados anteriormente, que los participantes conocen más las palabras pertenecientes al ámbito de la familia.

Como esperábamos, la mayoría de los encuestados evaluó el propio nivel de adquisición del español en escucha con la nota 4, mientras que la nota que predomina en el nivel de adquisición del español en escritura es 1. Analizando los resultados de la autoevaluación del nivel de adquisición del español de los participantes es posible notar que la mayoría cree poder comprender bastante bien la lengua española cuando la escucha, que cree no saber escribir en español, que considera poder hablar poco en español y comprender bien el español cuando lee en él. Según los encuestados, sí les fue útil ese conocimiento del español en situaciones cotidianas, sobre todo en los viajes y en el trabajo, lo que significa que los participantes pueden comprender y producir en español lo suficiente para poder emplearlo en situaciones cotidianas.

9. CONCLUSIÓN

En nuestra tesis se da un repaso teórico del proceso de la adquisición de segundas lenguas y del rol de los materiales audiovisuales en este proceso, sobre todo el de los subtítulos y la televisión, con especial énfasis en un género televisivo, esto es, en la telenovela. Además, se trata el tema de las telenovelas y del español en Croacia.

Para averiguar cuál es el rol de las telenovelas en la adquisición del español entre los televidentes croatas, nacidos en la década de los noventa y sin estudios formales del español, se hizo la investigación entre 32 participantes que mostró experiencias de los participantes como telespectadores de telenovelas y su actitud hacia la adquisición del español a través de las telenovelas. Además, la investigación evidenció la autoevaluación de los participantes del nivel de adquisición del español en las cuatro habilidades de acuerdo con sus necesidades comunicativas y sus actitudes hacia la lengua española. Como se esperaba, los resultados revelaron la utilidad de las telenovelas en la adquisición del español como lengua extranjera ya que los encuestados adquirieron palabras y frases de diferentes ámbitos, sobre todo las pertenecientes al ámbito de la familia y relaciones sociales, y su nivel de adquisición del español resultó ser intermedio, según nuestros criterios de evaluación. Los participantes también afirman que había situaciones prácticas en las que utilizaron el español que adquirieron a través de las telenovelas.

Para concluir, la televisión puede ser un medio muy útil para el aprendizaje de segundas lenguas ya que proporciona grandes cantidades de *input* en una segunda lengua y contiene valiosos estímulos visuales y pistas extralingüísticas, lo que facilita la comprensión a los estudiantes. La telenovela tiene algunas ventajas sobre otros programas televisivos y esos son su continuidad, organización episódica, lo que contribuye a que los televidentes se encariñen con ella, y la familiaridad de los estudiantes con el género, por lo que pueden predecir cosas que pasarán en la trama, esto es, amor, obstáculos, villanos, momentos dramáticos. Además, la telenovela atrae todas las clases sociales porque se trata de emociones y fantasías.

No existen muchas investigaciones cuyo objetivo es averiguar si es posible adquirir el español viendo telenovelas, tal vez por los prejuicios que siempre están alrededor de las telenovelas, pero las que fueron llevadas a cabo, incluso la investigación de esta tesis, evidencian la utilidad de ese género televisivo. Por esa razón, se podrían usar más las telenovelas en la enseñanza del español como lengua extranjera.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Adair, A. (2016), «Language Teaching in the Secondary Education Classroom: Strategies for Teaching Spanish and English», *All Graduate Plan B and other Reports*, 842. [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: <https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1852&context=gradreports>
- Adamé Tomás, A. (2009), «Medios audiovisuales en el aula». [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: http://online.aliat.edu.mx/Desarrollo/Maestria/TecEducV2/Sesion5/txt/ANTONIO_ADAME_TOMAS01.pdf
- Ávila, R. (2001), «Los medios de comunicación masiva y el español internacional». *II Congreso Internacional de la Lengua Española*, Valladolid.
- Blažević, A. G. (2014), «Análisis de errores en la expresión e interacción orales de los alumnos croatas de ELE del nivel B1 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*», *Studia Romanica et Anglica Zagrabienisa*, 58: 221-245.
- Cassell, W. (2018), «Telenovelas, subtítulos y la adquisición del español: Los beneficios lingüísticos de mirar programas de televisión con subtítulos intralingüísticos (Sin revisiones)». Estudio independiente.
- Chaume, F. (2013), «The turn of audiovisual translation: New audiences and new technologies», *Translation Spaces*, 2: 105-123
- Covarrubias, J. I. (2010), «Las «telenovelas ejemplares»: Thalía, Betty la fea y el idioma de Cervantes». *Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de la Lengua*, Valparaíso.
- d'Ydewalle, G. (2002), «Foreign-Language Acquisition by Watching Subtitled Television Programs», *Journal of Foreign Language Education and Research*, 12: 59-77
- Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2018), «Srednje škole, kraj šk. g. 2016./2017. i početak šk. g. 2017./2018.», *Priopćenje* 8.1.3. [enlínea]. [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2018/08-01-03_01_2018.htm
- Edmondson, R. y los miembros de la AVAPIN (1998), *Filosofía y principios de los archivos audiovisuales*. París: Unesco.

Elías Gutiérrez, C. (2007), «El español en Croacia». En *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes.

Galić M. (2016), *Leksikon radija i televizije*. Zagreb: Hrvatska radiotelevizija, Naklada Ljevak.

Grimm, A. (2019), «Los marcadores de realidad en las telenovelas mexicanas y su uso en el aula de ELE», *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 19: 119-149.

Helguera, P. (2012), «La pandemia mundial de las telenovelas». En *Vice* (30/08/2012). [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: https://www.vice.com/es_latam/article/9bng3p/la-pandemia-mundial-de-las-telenovelas-00004-v1n1

Hernández, L. y Castañeda, U. (2018), «Telenovelas mexicanas: Del fenómeno cultural a la crisis de la no innovación». En *La Crónica de Hoy* (22/03/2018). [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: <http://www.cronica.com.mx/notas/2018/1070696.html>

Herrera Guerra, S. (2019), «Orígenes, desarrollo y actualidad de la telenovela mexicana», *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21(1): 163-191.

Huertas Morales, A. (2017), «Enseñar español en Croacia: Presente y futuro». En Méndez Santos, M. y Galindo-Merino, M. (coords.) (2017): *Atlas de ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*. Madrid: enClave-ELE.

Iwasaki, F. (2015), «Español de gavilanes». En *El País Semanal* (21/07/2005). [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2015/07/17/eps/1437127908_698478.html

Jelić, A.–B. y Bajt, A. (2016), «Orientaciones motivacionales de los estudiantes universitarios croatas de ELE», *Studia Romanica et Anglica Zagrabienisa*, 61: 161-174.

Jelić, A.–B. y Guć, A. (2015), «Análisis de errores verbales y su implicación comunicativa en la producción escrita de los alumnos croatas de ELE», *Studia Romanica et Anglica Zagrabienisa*, 59: 95-121.

Jude, D. I. (2019), «La subtitulación como estrategia de aprendizaje del español como LE». Trabajo de Fin de Máster. [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en:

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/96928/1/La_subtitulacion_como_estrategia_de_aprendizaje_del_espanol_Jude_Diana_Ioana.pdf

Kočman, A. (2011), «Errores gramaticales comunes en alumnos croatas de español como segunda lengua en la producción escrita», *MarcoELE*, 13: 1-12.

Llorente Pinto, M. (2000), «El español de las telenovelas hispanoamericanas». En Santos Río, L. et al. (coords.) (2000): *Cuestiones de actualidad en lengua española*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Llorente Pinto, M. (2002-2004), «La nueva cohesión del español y la influencia de las telenovelas», *Archivo de filología aragonesa*, 59-60(1): 577-586.

Maini, L. (2016), «La serie televisiva *Cuéntame cómo pasó* come strumento didattico per l'insegnamento dello spagnolo LS». Trabajo de Fin de Máster. [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: https://amslaurea.unibo.it/12106/1/Maini_Laura_Tesi.pdf

Manga, A.-M. (2008), « Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje», *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 16.

Martín Martín, J. M. (2000), *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Martín Martín, J. M. (2004), «La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes». En Sánchez, J. y Santos, I. (Eds.) (2008): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) - lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería.

Mazziotti, N. (2006), *Telenovela: industria y prácticas sociales*. Bogotá: Editorial Norma.

Medina, M. y Barrón, L. (2010), «La telenovela en el mundo», *Palabra-Clave*, 13(1): 77-97.

Medina Cano, F. (2011), «La telenovela: un género en transformación», *Comunicación*, 28: 81-101.

Muntzel, M. C. (1995), «Aprendizaje vs. Adquisición de segunda lengua ¿Un conflicto de intereses?», *Estudios de lingüística aplicada*, 21-22: 27-43.

Peran, S. (2012), «Sapunice, telenovele i slika obitelji», *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, X(3): 443-457.

Rivera Alfaro, S. (2016), «¿Aprender español de las telenovelas?: un aporte desde la perspectiva de receptores rumanos», *Revista de Lenguas Modernas*, 25: 411-423.

Rodgers, M. P. H. (2013), «English language learning through viewing television: An investigation of comprehension, incidental vocabulary acquisition, lexical coverage, attitudes, and captions». Tesis doctoral. [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: <http://researcharchive.vuw.ac.nz/bitstream/handle/10063/2870/thesis.pdf?sequence=2>

Soler Pardo, B. (2017), «La traducción audiovisual en la enseñanza de una LE: la subtitulación como herramienta metodológica para la adquisición de léxico», *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 26: 163-192.

Talaván Zanón, N. (2017), «Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras», *TRANS. Revista de Traductología*, 0(16): 23-37.

Telegram redakcija (2016), «Sjetili smo se kako smo nekad buljili u ove sapunice, a onda svima malo lagali da to ne bi gledali ni mrtvi». En *Telegram* (03/07/2016). [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: <https://www.telegram.hr/zivot/sjetili-smo-se-kako-smo-nekad-buljili-u-ove-sapunice-a-onda-svima-malo-lagali-da-to-ne-bi-gledali-ni-mrtvi/#>

Terrell, T. (1993), «Comprehensible Input for Intermediate Foreign Language Students via Video», *IALL Journal of Language Learning Technologies*, 26(2): 17-23.

Varón López, A. (2008), «Fosilización y Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)». [fecha de consulta 4 septiembre 2020]. Disponible en: <http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf>

Webb, S. (2015), «Extensive viewing: language learning through watching television» En D. Nunan, D. y Richards J.C. (coords.) (2015): *Language Learning Beyond the Classroom*. New York: Routledge.

Weyers, J. (1998), «Telenovelas as a Tool for Teaching», *IALL Journal of Language Learning Technologies*, 30(3): 15-26.

Weyers, J. (1999), «The Effect of Authentic Video on Communicative Competence», *The Modern Language Journal*, 83(3): 339-349.

Williams Zambrano, M. S. *et al.* (2018), «Recursos didácticos audiovisuales y su impacto en el aprendizaje del idioma inglés», *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(1): 37-54.

11. ANEXO

Opći podaci

Spol:

- muški
- ženski

Godina rođenja:

- 1990
- 1991
- 1992
- 1993
- 1994
- 1995
- 1996
- 1997
- 1998
- 1999

Koji je Vaš stupanj obrazovanja?

- Završena osnovna škola
- Završena srednja škola
- Završena viša škola
- Završen preddiplomski studij
- Završen diplomski studij
- Završen poslijediplomski studij

Jeste li ikada učili španjolski jezik u nekoj obrazovnoj ustanovi?

- Da
- Ne

Jeste li ikada studirali španjolski jezik?

- Da

- Ne

Jeste li ikada gledali telenovele?

- Da
- Ne

Gledate li još uvijek telenovele?

- Da
- Ne

Možete li procijeniti koliko ste ukupno različitih telenovela pogledali?

- 1-5
- 5-10
- 10-15
- Više od 15

Jeste li uglavnom gledali telenovele s titlovima ili bez titlova?

- S titlovima
- Bez titlova

Jeste li gledali telenovele na hrvatskim programima?

- Da
- Ne

Jeste li gledali telenovele na programima iz susjednih zemalja?

- Da
- Ne

Jeste li gledali telenovele na stranim programima?

- Da
- Ne

S koliko ste godina počeli gledati telenovele?

Možete li procijeniti koliko ste ukupno vremena proveli gledajući telenovele?

- Manje od mjesec dana
- Nekoliko mjeseci
- Godinu do dvije
- Između dvije i pet godina
- Više od pet godina

Zašto ste gledali telenovele? Moguće je označiti više odgovora.

- Radnja mi je bila zanimljiva
- Sviđali su mi se glumci
- Gledao ih je neki član obitelji
- Nisam imao/la izbora
- Ostalo _____

Možete li navesti naslove nekih telenovela koje ste gledali?

Možete li procijeniti iz kojih država ste gledali telenovele? Moguće je označiti više odgovora.

- Meksiko
- Kolumbija
- SAD
- Čile
- Argentina
- Venezuela
- Ne mogu procijeniti

Možete li procijeniti iz kojih država ste gledali najviše telenovela? Moguće je označiti više odgovora.

- Meksiko

- Kolumbija
- SAD
- Čile
- Argentina
- Venezuela
- Ne mogu procijeniti

Mislite li da se španjolski jezik može usvojiti gledajući telenovele?

- Da
- Ne

Imate li poznanika ili prijatelja koji su usvojili španjolski jezik gledajući telenovele?

- Da
- Ne

Možete li procijeniti broj tih poznanika ili prijatelja?

- Manje od 5
- 5-10
- Više od 10
- Ne mogu procijeniti

Smatrate li da ste Vi usvojili španjolski jezik gledajući telenovele?

- Da
- Ne

Smatrate li da imate dara za jezike?

- Da
- Ne

Možete li procijeniti kakav je bio jezik u telenovelama koje ste gledali? Kraj svake tvrdnje označite broj koji smatrate najtočnijim za sebe. Brojevi znače sljedeće: 1 - nikad, 2 - rijetko, 3 - ponekad, 4 - često, 5 - uvijek.

	1	2	3	4	5
Jednostavan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Razumljiv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Razgovijetan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Možete li navesti što više riječi i rečenica koje ste usvojili gledajući telenovele?

Pogledajte riječi sa slike i odgovorite na sljedeće pitanje.

robar	atroz	sentimiento
pistola	corroborar	cetrero
decencia	divorcio	destino
sufrir	arrancar	cierre
alquiler	vidente	maldito
almohada	olvidar	pasión
tiritar	beso	hija

Koje od navedenih riječi poznajete?

Scene iz telenovela

Pogledajte sljedeće scene i odgovorite što detaljnije na pitanja.

<https://www.youtube.com/watch?v=siEobTyC1GE>

Hilario, Matilde i Manuel razgovaraju. Koja je tema razgovora?

Je li itko od likova u rodbinskome odnosu i ako je, u kojem?

O čemu govori Matilde u svom drugom izlaganju?

Koji je Manuelov (mlađi lik) komentar na njezino izlaganje?

<https://www.youtube.com/watch?v=fAseVoMu6BE&t>

Lucrecia i Atilio se prepiru. Koji je razlog njihove prepirke?

Koje likove spominju i u kojim su odnosima ti likovi?

Gaji li Atilio romantične osjećaje prema nekom od spomenutih likova? Ako da, postoji li neki problem zbog toga?

Što Atilio poručuje Lucreciji na kraju prepirke?

<https://www.youtube.com/watch?v=GIAHaTq8bzA>

Anabella ulazi u dnevni boravak u kojem se nalaze Maximiliana i Alirio. Što Maximiliana predbacuje Anabelli i zašto?

Zašto spominju Danila? Što govore o njemu?

U kojem su odnosu Anabella, Maximiliana i Alirio? Jesu li u rodbinskom odnosu? Ako da, u kojem?

Što Anabella priopćava Maximiliani i Aliriju?

Možete li ocijeniti od 1 do 5 svoj stupanj usvojenosti španjolskoga jezika u skladu sa svojim komunikacijskim potrebama po jezičnim vještinama?

	1	2	3	4	5
Slušanje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Govor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pisanje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Čitanje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Je li Vam ikad koristio u svakodnevnim situacijama španjolski jezik kojega ste usvojili gledajući telenovele?

- Da
- Ne

Možete li navesti u kojim situacijama Vam je koristio? Moguće je označiti više odgovora.

- U obrazovanju
- U poslu
- Na putovanju
- U razgovoru sa studentima na razmjeni kojima je španjolski materinski jezik
- Ostalo _____

Sviđa li Vam se španjolski jezik?

- Da
- Ne

Biste li voljeli učiti španjolski jezik u nekoj obrazovnoj ustanovi?

- Da
- Ne