



Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua  
Extranjera (ELE)

**Del atraco al aula: propuesta didáctica  
para la enseñanza del lenguaje coloquial a  
estudiantes de ELE de nivel B2 a través de  
la serie *La casa de papel***

Trabajo fin de estudio presentado por:	Laura Mor Polo
Tipo de trabajo:	Propuesta didáctica de intervención
Director/a:	Andreas Kyriakou
Fecha:	16-07-2025

## Resumen

El presente TFM pone de relieve una problemática muy frecuente entre los estudiantes de español: la presencia de malentendidos y de interpretaciones erróneas en sus conversaciones, como consecuencia de la escasa identificación y comprensión del lenguaje coloquial. En este sentido, el trabajo destaca la necesidad de incorporar y trabajar el lenguaje coloquial en el aula de ELE para mejorar la competencia léxica y comunicativa del alumnado. Asimismo, resalta la utilidad de los recursos audiovisuales —en particular, las series de televisión— para enseñar el lenguaje coloquial en contextos reales. Con el fin de abordar esta problemática, se presenta una propuesta didáctica destinada a estudiantes de ELE de nivel B2, basada en la explotación de fragmentos de la serie *La casa de papel* como material didáctico. La metodología adoptada se sustenta en los enfoques comunicativo e intercultural, si bien la estructura de la propuesta responde a los principios del enfoque por tareas. En conjunto, esta propuesta busca familiarizar al alumnado con el lenguaje coloquial presente en productos audiovisuales, el cual rara vez tienen ocasión de practicar o emplear con seguridad en su vida diaria.

**Palabras clave:** ELE, lenguaje coloquial, competencia léxica, recursos audiovisuales, series de televisión.

## Abstract

This master's dissertation highlights a prevalent issue among SFL students: misunderstandings and misinterpretations that arise in conversation due to their limited ability to identify and understand colloquial language. In this context, this paper sheds light on the need to incorporate and work on colloquial language in the SFL classroom in order to improve students' lexical and communicative competence. It also draws attention to the usefulness of audiovisual resources—particularly television series—as an effective tool for teaching colloquial language in real contexts. In order to address this problem, this dissertation presents a didactic proposal for B2-level SFL students, based on the use of clips from the series *Money Heist (La Casa de Papel)* as teaching material. The methodology adopted is based on the communicative and intercultural approaches, although the structure of the proposal responds to the principles of the task-based approach. Overall, this proposal seeks to familiarise students with the colloquial language present in audiovisual products, which they rarely have the opportunity to practise or use confidently in their daily lives.

**Keywords:** SFL, colloquial language, lexical competence, audiovisual resources, television series.

## Índice de contenidos

1.	Introducción .....	8
1.1.	Justificación.....	9
1.2.	Objetivos del TFM .....	11
1.2.1.	Objetivo general .....	11
1.2.2.	Objetivos específicos.....	11
2.	Marco teórico .....	12
2.1.	La competencia léxica .....	12
2.1.1.	¿Qué es la competencia léxica? .....	12
2.1.2.	La competencia léxica en el nivel B2.....	12
2.2.	El lenguaje coloquial .....	14
2.2.1.	Definición del lenguaje coloquial .....	14
2.2.2.	El lenguaje coloquial y su confusión terminológica.....	15
2.2.3.	Rasgos del lenguaje coloquial .....	16
2.2.4.	Desafíos del lenguaje coloquial.....	19
2.2.5.	El lenguaje coloquial en el aula de ELE.....	20
2.3.	Las series de televisión como material didáctico .....	23
2.3.1.	La contribución de los materiales audiovisuales al desarrollo de la competencia léxica.....	23
2.3.2.	La contribución de las series de televisión al desarrollo del lenguaje coloquial	24
2.3.3.	Ventajas de usar las series como recurso didáctico .....	25
3.	Propuesta didáctica de intervención .....	27
3.1.	Presentación .....	27

3.2.	Objetivos de la propuesta didáctica .....	28
3.2.1.	Objetivo general .....	28
3.2.2.	Objetivos específicos .....	28
3.3.	Contexto .....	29
3.4.	Actividades.....	30
3.4.1.	Sesión 1: Chavales, ¿aprendemos algo nuevo?.....	30
3.4.2.	Sesión 2: Del diccionario a la calle: el léxico coloquial en uso.....	37
3.4.3.	Sesión 3: Español de andar por casa: expresiones idiomáticas para el día a día.....	42
3.4.4.	Sesión 4: ¿Eso se puede decir? El español más directo.....	46
3.5.	Evaluación .....	53
3.6.	Cronograma .....	55
4.	Conclusiones.....	56
5.	Limitaciones y prospectiva .....	59
6.	Referencias bibliográficas.....	60
7.	Anexos.....	66

## Índice de tablas

Tabla 1. Elementos de la sesión 1 .....	31
Tabla 2. Elementos de la sesión 2 .....	37
Tabla 3. Elementos de la sesión 3 .....	42
Tabla 4. Elementos de la sesión 4 .....	47

## Índice de abreviaturas

ELE – Español como Lengua Extranjera

IC – Instituto Cervantes

LE – Lengua Extranjera

L2 – Segunda Lengua

MCER – Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

PCIC – Plan Curricular del Instituto Cervantes

RAE – Real Academia Española

SFL – Spanish as a Foreign Language

TFM – Trabajo Fin de Máster

TIC – Tecnologías de la Información y la Comunicación

## 1. Introducción

Se observa con relativa frecuencia que en contextos comunicativos reales se producen malentendidos entre estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) y hablantes nativos, especialmente cuando se hace uso de variedades lingüísticas propias de registros informales. Un ejemplo ilustrativo de esta situación es el siguiente:

Hablante nativo: “Estoy hasta las narices del trabajo.”

Aprendiente de ELE: “¿Te duele la nariz? ¿Estás resfriado?”

En este caso, el estudiante de ELE no logra identificar el carácter figurado de la locución idiomática “estar hasta las narices” y la interpreta literalmente, lo cual genera una ruptura de comunicación. Ejemplos como este ponen de relieve la importancia de abordar el lenguaje coloquial en el aula de ELE, ya que su conocimiento no solo garantiza una comunicación más exitosa y eficaz, sino que también contribuye a evitar malentendidos que podrían incidir de forma negativa en las relaciones interpersonales. En esta línea, Tusón (2002) señala que el aprendizaje de variedades lingüísticas no normativas, como el lenguaje coloquial, puede favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE.

El lenguaje coloquial aparece en contextos informales y cotidianos, donde la comunicación se produce de forma espontánea, cercana y relajada. Entre los contextos más comunes donde se emplea este tipo de registro se encuentran las conversaciones cotidianas entre amigos y familiares, las interacciones informales en el ámbito educativo, la comunicación a través de las redes sociales, así como los intercambios en entornos sociales de la vida cotidiana, por ejemplo, las conversaciones con vecinos. Asimismo, este tipo de lenguaje está presente con frecuencia en obras de literatura o funciones de teatro de carácter realista o popular —por ejemplo, obras que imitan el habla cotidiana— y programas de entretenimiento, como pódcast, películas o series de televisión. Este último contexto, particularmente el de las series televisivas, ha adquirido mucha popularidad en la enseñanza de ELE durante los últimos años, debido a la frecuencia con la que aparece el lenguaje coloquial en sus diálogos, lo que convierte este tipo de material en un recurso pedagógico muy eficaz para su enseñanza y práctica.



En este marco, el presente TFM tiene como objetivo presentar una propuesta didáctica destinada a estudiantes de ELE cuyo nivel de competencia lingüística corresponde al B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Esta propuesta está basada en el uso de escenas seleccionadas de la serie *La casa de papel*, con el fin de introducir y trabajar el lenguaje coloquial de manera contextualizada. A través de la visualización de determinadas escenas y la realización de distintas actividades comunicativas, se abordarán aspectos propios del español coloquial, como el uso de apelativos, expresiones idiomáticas, palabras malsonantes y léxico coloquial en general.

### 1.1. Justificación

El lenguaje coloquial forma parte del sistema lingüístico del español y, por ello, no debería seguir siendo excluido de la enseñanza, tal y como ha ocurrido durante muchos años, según advierte Belmonte Ortega (2016). Del mismo modo que se enseñan otros aspectos del español, como la gramática, la morfología o la fonética, resulta igualmente importante abordar el lenguaje coloquial en la clase de ELE, puesto que su aprendizaje permite a los estudiantes expresarse con mayor eficacia, naturalidad y adecuación al contexto comunicativo. El uso exclusivo del español estándar puede dar lugar a una comunicación muy limitada, poco natural e incluso ineficaz en determinadas situaciones de la vida cotidiana. En esta línea, autores como Blanco Gadañón y de Pablos Ortega (2005) advierten sobre la escasa presencia de este tipo de lenguaje en los contenidos de ELE y destacan la necesidad de incorporarlo en clase como un componente sustancial del desarrollo de la competencia comunicativa.

A lo largo de mi trayectoria como profesora de ELE, he observado en muchas ocasiones que mis alumnos de niveles intermedios (B2, en su mayoría) se sienten frustrados al no poder comunicarse fluidamente con nativos en contextos coloquiales. Esta misma frustración se manifiesta cuando no pueden entender parte de la letra de algunas canciones y del contenido de productos audiovisuales, como películas y series de televisión. En sus propias palabras, sienten que su nivel es más bajo de lo que creían y que aún les queda mucho por aprender.

Este ejemplo no constituye un caso aislado. Cualquier persona que haya aprendido una lengua extranjera (LE) se ha encontrado en algún momento con la siguiente situación: los libros y los manuales de gramática y vocabulario no son suficientes para desenvolverse de manera eficaz en situaciones reales. La expresión “esto no sale en el libro” resume esta percepción compartida por numerosos estudiantes. Por ello, resulta necesario incorporar de forma frecuente y motivadora el lenguaje coloquial en el aula de ELE, ya que solo así se podrá reducir este sentimiento de frustración que afecta a los estudiantes y, al mismo tiempo, se les proporcionará la confianza suficiente para desenvolverse en situaciones comunicativas de la vida cotidiana con eficacia y seguridad.

En el presente TFM se pretende abordar el tema del lenguaje coloquial desde una perspectiva motivadora para el aprendizaje, a través del uso de una serie de televisión, un recurso que, por lo general, resulta más ameno y atractivo para el alumnado que un manual o un simple listado de expresiones. Tal y como indican numerosos estudios (Abreu Márquez et al., 2021; Almeida Calderón y Fuentes Bayona, 2011), los materiales audiovisuales, como las películas y las series de televisión, constituyen un recurso muy motivador, capaz de despertar el interés de los alumnos y proporcionarles conocimientos de manera contextualizada y dinámica. Además, con el desarrollo actual de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los materiales audiovisuales se han convertido en una herramienta ampliamente accesible para todos los estudiantes.

Este trabajo ha optado por utilizar la serie *La casa de papel* como recurso didáctico, dado su carácter actual, su popularidad internacional —es la serie española más vista a nivel global— y su potencial motivador para el alumnado, especialmente entre estudiantes jóvenes interesados en las producciones audiovisuales españolas. Además, *La casa de papel* constituye una fuente especialmente adecuada para trabajar el lenguaje coloquial en el aula de ELE, puesto que presenta un registro predominantemente informal, evidente en el uso de apelativos, expresiones idiomáticas, palabras malsonantes y léxico propio del español peninsular cotidiano. Este tono contribuye a generar muestras auténticas de la lengua en uso, facilitando el contacto del estudiante con la variedad coloquial del español.

## 1.2. Objetivos del TFM

### 1.2.1. Objetivo general

El objetivo general del presente TFM es diseñar una propuesta didáctica para trabajar el lenguaje coloquial en el aula de ELE con alumnos de nivel B2 a través de la serie de televisión española *La casa de papel*.

### 1.2.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos que se persiguen en este trabajo son los siguientes:

- Definir la competencia léxica y especificar los contenidos que deben enseñarse en el nivel B2, de acuerdo con el MCER.
- Revisar las principales teorías relacionadas con la enseñanza del lenguaje coloquial en el ámbito de ELE.
- Delimitar el concepto de lenguaje coloquial y justificar su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.
- Analizar la contribución de las series al desarrollo de la competencia léxica en general y del lenguaje coloquial en particular.
- Enumerar las ventajas didácticas del uso de series en la enseñanza de ELE.
- Analizar el uso del lenguaje coloquial en la serie *La casa de papel* y proponer estrategias para su integración en la clase de ELE.

## 2. Marco teórico

### 2.1. La competencia léxica

#### 2.1.1. ¿Qué es la competencia léxica?

El MCER (2002) incluye la competencia léxica dentro de la competencia lingüística comunicativa de los hablantes y la define como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (p. 108). No obstante, como apunta Baralo (2005), el conocimiento del léxico es un proceso mucho más complejo y gradual de lo que puede parecer. Se trata de un aprendizaje que no implica solo la forma y el significado de un término, sino también una serie de relaciones formales y semánticas entre dicho término y otros ítems que lo acompañan. En este sentido, Sanjuán (2004) lo expresa con claridad al afirmar que “la progresión en la adquisición de la competencia léxica supone, pues, crear redes asociativas cada vez más trabadas, e integrar esas redes en esquemas de conocimiento que formen parte de la cultura” (p. 117). Así pues, desde la perspectiva del alumno de ELE, la competencia léxica abarca otros aspectos y niveles de la competencia lingüística.

De acuerdo con el MCER (2002), la competencia léxica se compone de elementos léxicos, como expresiones hechas y palabras polisémicas, y gramaticales, entre los que se incluyen artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales, pronombres relativos, adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones.

#### 2.1.2. La competencia léxica en el nivel B2

El MCER (2002) elabora escalas ilustrativas para la gradación del conocimiento del vocabulario, estableciendo así los distintos niveles. En lo que concierne a la riqueza léxica, se determina que un alumno de nivel B2 “dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.” (p. 109). Con respecto al dominio del vocabulario conocido, el MCER (2002) afirma que el alumnado de este nivel presenta una precisión léxica generalmente alta y que, aunque pueda

confundirse o cometer algún error al seleccionar las palabras, ello no obstaculiza la comunicación.

En definitiva, a partir de estos descriptores y en función de las necesidades de los alumnos, corresponde al docente decidir qué tipo de léxico les enseñará, de qué modo los capacitará para ello y qué les exigirá al respecto. El MCER (2002) menciona el lenguaje coloquial más específicamente a partir de los niveles intermedios. Con respecto al nivel B2, considera que el hablante puede comprender la lengua estándar y la coloquial, reconociendo significados implícitos y matices en una variedad de situaciones.

La primera decisión que debe tomar el docente con respecto al lenguaje coloquial es determinar el momento oportuno para introducirlo en el aula de ELE. Para ello, es fundamental que se base en las pautas proporcionadas por el MCER (2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006). Estos documentos constituyen referentes normativos para determinar los niveles de competencia lingüística en los que resulta más pertinente introducir el español coloquial en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo las directrices del MCER y las sugerencias de Briz (2002), se recomienda la incorporación del registro coloquial en las clases de ELE a partir de los niveles intermedios, abordándolo de forma introductoria en el nivel B1 y con mayor profundidad a partir del nivel B2. Sin embargo, si las características del grupo lo permiten, puede ser conveniente introducir ciertos elementos coloquiales incluso en niveles previos al B1.

Es importante precisar que, para poder identificar correctamente el tipo de registro, es necesario conocer ambos: el formal y el coloquial. Solo a través de la enseñanza conjunta de la variedad coloquial y la formal, el estudiante de ELE puede distinguir entre las dos y aprender a adaptarse a cada una de ellas (Briz, 1996). En este sentido, el PCIC, en los objetivos establecidos para el nivel B2, señala que los estudiantes son conscientes del impacto que pueden generar sus intervenciones y ajustan su lenguaje a las características del contexto comunicativo y de sus interlocutores, adecuando el registro y el grado de formalidad según la situación. Esta afirmación pone de manifiesto que, en el nivel intermedio, se espera que los estudiantes tengan un buen dominio de ambos registros lingüísticos, lo cual les permitirá desenvolverse de manera adecuada en diferentes contextos comunicativos. En el siguiente

apartado, se abordará específicamente el lenguaje coloquial, que constituye el eje central del presente trabajo.

## 2.2. El lenguaje coloquial

### 2.2.1. Definición del lenguaje coloquial

La variedad coloquial de un idioma ha sido, durante muchos años, la menos estudiada y, por lo tanto, la más desatendida en el proceso de adquisición de una LE (Fernández Colomer y Albelda Marco, 2008). No obstante, en las últimas tres décadas, el interés por este tipo de lenguaje ha ido aumentando de forma significativa, hasta convertirse, en la actualidad, en uno de los temas más relevantes tanto en el ámbito de la lingüística como en el de la didáctica de lenguas. De hecho, diversos autores han abordado el estudio del lenguaje coloquial, destacando la importancia de incorporarlo en la enseñanza de LE con el fin de lograr una competencia comunicativa plena. Entre ellos destacan Beinhauer (1991), Briz (1996), Vigara Tauste (2005), Narbona (2015) y Albesa Pedrola (2021).

Ahora bien, ¿qué se entiende exactamente por lenguaje coloquial? Pese a su uso extendido en la comunicación cotidiana, su definición puede resultar ambigua, ya que varía según el contexto cultural, social e incluso geográfico. Uno de los primeros en investigar el lenguaje coloquial fue Beinhauer (1991), quien lo definió como "el habla tal como brota natural y espontáneamente en la conversación diaria" (p. 9). Más tarde, Briz (1996) lo describió como un uso común en la comunicación diaria, no limitado a un nivel específico de la lengua, y en el que los vulgarismos y los dialectalismos pueden aparecer según las características de los hablantes.

Para los fines del presente trabajo, se adopta la definición de López Serena (2023), quien ofrece una visión más funcional y contemporánea del lenguaje coloquial que otras definiciones más tradicionales. La autora señala que el español coloquial se emplea principalmente en contextos comunicativos informales y cotidianos, y se distingue por su estructura conceptual flexible y por la notable variación en sus características lingüísticas. Esta definición destaca la naturaleza dinámica y adaptable del lenguaje coloquial, reflejando su

función en la comunicación diaria y su capacidad para ajustarse a diferentes contextos y necesidades expresivas.

### 2.2.2. El lenguaje coloquial y su confusión terminológica

El empleo del término *coloquial* ha causado una confusión terminológica desde el primer momento, al haber sido considerado como sinónimo de diferentes términos, como *popular*, *vulgar*, *conversacional*, *familiar*, e, incluso, de *jerga*. No obstante, se debe aclarar que estos términos no son equivalentes ni pueden utilizarse de manera intercambiable, ya que cada uno posee características propias y responde a matices diferentes dentro del estudio de las variedades lingüísticas.

Con respecto al término *popular*, Briz (1996) recalca que se asocia a un nivel lingüístico y sociocultural necesariamente bajo o medio-bajo. En cambio, el término *vulgar* se refiere a usos lingüísticos no contemplados en la norma estándar o de las normas regionales, y es el resultado de un nivel de lengua bajo. En cuanto al adjetivo *familiar*, el mismo autor advierte que puede ser equívoco o bastante restrictivo, puesto que remite principalmente a las relaciones de parentesco y a los vínculos personales estrechos. Sin embargo, es importante tener en consideración que el uso del lenguaje coloquial no está limitado a contextos íntimos, sino que puede producirse entre personas desconocidas, como ocurre, por ejemplo, en una conversación espontánea entre dos viajeros en un autobús.

Asimismo, resulta necesario diferenciar los términos *coloquial*, *oral* y *conversacional*, dado que el primero hace referencia al registro lingüístico, el segundo al canal de comunicación y el tercero al tipo de discurso. Si bien es cierto que el vocabulario coloquial se manifiesta predominantemente en el lenguaje verbal y, más concretamente, en contextos conversacionales, esto no significa que sean exclusivos entre ellos. De hecho, lo oral y lo conversacional pueden aparecer también en contextos formales, como, por ejemplo, en conferencias científicas, discursos políticos, entrevistas de trabajo y debates académicos (Briz, 1996). Del mismo modo, el lenguaje coloquial no se limita únicamente al canal oral, ya que

puede encontrarse en producciones escritas menos formales, que imitan la oralidad. Esto ocurre en mensajes instantáneos, foros, blogs y determinados textos literarios.

Por otro lado, el término *jerga* (también conocido como *tecnolecto*) hace referencia al lenguaje especializado que utilizan determinados grupos sociales, culturales y profesionales. En palabras de Fernández Colomer y Albelda Marco (2008), las jergas son “lenguajes de especialidad, diferentes terminologías empleadas por un grupo de personas [...] por razones sociales, culturales, gremiales o profesionales” (p. 25).

Por último, conviene señalar que la confusión más habitual y extendida es la que se produce entre los términos *coloquial* y *vulgar*. Según Briz (1996), los vulgarismos son usos lingüísticos incorrectos, inusuales o fuera de las normas estándar y regionales, que provienen de un nivel de lengua menos formal o culto. En cambio, los coloquialismos resultan de un uso informal y natural de la lengua que no contraviene las normas lingüísticas establecidas. En otras palabras, es erróneo pensar que el lenguaje coloquial es exclusivamente utilizado por los hablantes procedentes de un estrato sociocultural bajo.

En realidad, todas las personas recurren al registro coloquial en determinados contextos y momentos. Así ocurre, por ejemplo, en las conversaciones informales que mantiene un catedrático con sus amigos y su familia fuera del contexto académico. Como bien apunta Vellón Lahoz (2021), el lenguaje coloquial es una herramienta clave para mantener una competencia comunicativa eficaz y adaptada a las exigencias de la interacción real en diversos contextos.

### 2.2.3. Rasgos del lenguaje coloquial

Para caracterizar *lo coloquial*, Briz (1996) distingue entre rasgos *coloquializadores* y rasgos primarios. Entre los *coloquializadores* se incluye, en primer lugar, la relación de igualdad social o funcional entre los interlocutores, dado que el lenguaje coloquial tiende a usarse entre personas que se encuentran en un nivel similar de jerarquía o función social. En segundo lugar, se encuentra la relación vivencial de proximidad, conocimientos y saberes compartidos, lo cual propicia el uso del lenguaje coloquial en situaciones donde los hablantes comparten



experiencias o información previa. Un tercer rasgo es el marco discursivo familiar, que se refiere al contexto informal y cotidiano, como una conversación entre amigos o familiares. Y, por último, se indica el tema no especializado, es decir, la tendencia a abordar los temas sencillos, cotidianos, accesibles para todo el mundo y alejados del ámbito académico.

En lo que concierne a los rasgos primarios, Briz (1996) recalca, en primer lugar, la ausencia de planificación, ya que el lenguaje coloquial suele ser espontáneo y no planeado. En segundo lugar, establece la finalidad interpersonal del discurso (el propósito principal del lenguaje coloquial es establecer y mantener relaciones sociales, más que transmitir información específica o técnica). Por último, destaca el tono informal que caracteriza este registro, marcado por un estilo relajado y sin formalidades, en el que predominan expresiones comunes y de uso cotidiano.

En cuanto a los rasgos lingüísticos, siguiendo la línea de Briz (1996), se pueden clasificar en fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxico-semánticos. Dado que el tema del presente trabajo es el lenguaje coloquial, se centrará la atención principalmente en los rasgos léxicos.

Briz (1996) destaca el uso de palabras comodín como uno de los rasgos del discurso coloquial. Fernández Colomer y Albelda Marco (2008) las definen como palabras que, “por su valor abstracto y/o por su referencia contextual, sirven para aludir a otros términos, expresiones o enunciados más específicos” (p. 78). Beinhauer (1991) las bautizó como *verba omnibus*. Se trata de verbos como *hacer*, *haber*, *tener* y *poner* y de sustantivos como *cosa*, *hecho*, *esto*, *eso* y *rollo*.

Las frases hechas y lexicalizadas son otro de los rasgos propios del lenguaje coloquial. En ellas se incluyen los refranes, las locuciones idiomáticas y las expresiones metafóricas. Como explican Sevilla Muñoz y Cantera Ortiz de Urbina (2008), el refrán es una unidad fraseológica que cumple una función expresiva, educativa y, en ocasiones, moralizante, utilizada para ilustrar o resumir situaciones de la vida diaria. Un ejemplo de esta categoría sería: *Más vale tarde que nunca*.

Las expresiones idiomáticas —también denominadas *modismos*— son combinaciones fijas de dos o más palabras que funcionan como una única unidad semántica y cuyo significado no

puede deducirse de las palabras que las componen (Gómez Molina, 2004). Ejemplos de este tipo son las expresiones *tirar la casa por la ventana* o *ser un gallina*.

En el ámbito del lenguaje coloquial, también es común encontrar términos argóticos y jergales, principalmente de la jerga juvenil, como *flipar*, *mangui* o *pasta*. Estas palabras reflejan identidad grupal, especialmente entre jóvenes, y funcionan como marcadores sociales y generacionales (Lledó-Guillem, 2013). Asimismo, es habitual el uso de expresiones vulgares o groseras, como *joder* o *cabrón*, que, si bien pueden resultar ofensivas en contextos formales, en la conversación informal sirven para enfatizar emociones o crear cercanía (Briz, 1996).

Otro rasgo destacable es la presencia de muletillas, como *en plan*, *bueno* o *qué quieres que te diga*. Se trata de palabras o expresiones que se repiten con frecuencia en el discurso informal, sin aportar información concreta. De hecho, los hablantes suelen usarlas de forma inconsciente como recurso para ganar tiempo y organizar sus ideas. Aunque estas unidades léxicas pueden ayudar a mantener la fluidez comunicativa y estructurar el discurso, su uso excesivo puede empobrecer la calidad expresiva del hablante y evidenciar una escasa variedad léxica (Álvarez, 2023).

Por último, el uso de dialectalismos y extranjerismos también puede considerarse un rasgo característico del lenguaje coloquial. La Real Academia Española (RAE) define el término *dialectalismo* como "voz o giro dialectal", es decir, una palabra o expresión propia de una región o variante del idioma. Un ejemplo de ello sería el término *mistos*, empleado en algunas zonas en lugar de *cerillas*. Por su parte, la RAE define el término *extranjerismo* como "préstamo, especialmente el no adaptado"; es decir, una palabra, frase o expresión procedente de una LE incorporada a otra sin adaptación gráfica ni fonética, como sucede con *vintage* en vez de *clásico*. Este tipo de unidades léxicas muestran la diversidad lingüística y la influencia del contacto con otras lenguas y culturas en el uso cotidiano de la lengua (Moreno Fernández, 2009).

#### 2.2.4. Desafíos del lenguaje coloquial

Debido a sus características particulares, el lenguaje coloquial constituye una de las variedades más complejas de abordar en el aula de ELE. A continuación, se especificarán las dificultades más comunes a las que se enfrentan los alumnos de ELE ante un diálogo coloquial, tal y como exponen Fernández Colomer y Albelda Marco (2008).

En la comunicación cotidiana, elementos como la parcelación, el rodeo explicativo y la redundancia pueden dificultar la comprensión y provocar la pérdida del hilo de la conversación. Estas estrategias discursivas, aunque a veces necesarias para aclarar o enfatizar ideas, tienden a interrumpir la fluidez del mensaje, creando desconcierto y ralentizando el ritmo del diálogo.

Otro aspecto relevante, según los autores, es el orden semántico-pragmático, que, al diferir del orden sintáctico tradicional, puede generar confusión en los oyentes. La estructura de las oraciones en función de los significados que se desean transmitir puede alterar el flujo lógico de la conversación, provocando que los receptores necesiten un tiempo adicional para procesar el mensaje.

La alternancia de turnos y el habla simultánea también juegan un papel importante en el ritmo del diálogo. Si bien son comunes en las conversaciones informales, estos recursos pueden hacer que la comunicación se vuelva frenética y, en ocasiones, difícil de seguir, dado que los interlocutores tienden a interrumpirse y hablar al mismo tiempo.

Asimismo, la descortesía verbal puede resultar desconcertante. Esta se refleja en el uso del imperativo, que, aunque es parte de un estilo directo, puede resultar brusco si no se adapta al contexto. En ambientes familiares o amistosos, el uso del imperativo no suele percibirse como agresivo, pero en otros escenarios más formales, puede ser interpretado como falta de respeto o autoritarismo.

El paralenguaje, entendido como el conjunto de elementos no verbales que acompañan al discurso verbal, también desempeña un papel relevante en la interacción comunicativa. Aunque estos refuerzan el mensaje, su interpretación no es universal, lo que puede generar

malentendidos, especialmente entre personas de diferentes culturas donde el mismo gesto puede tener significados opuestos.

Otro aspecto a considerar, según Fernández Colomer y Albelda Marco (2008), es la descodificación de los significados de un mismo enunciado, en la que es fundamental tener en cuenta el contexto. Frases como *estar bueno* pueden tener distintos sentidos según la situación, hecho que puede generar interpretaciones erróneas si no se contextualizan adecuadamente.

Finalmente, las unidades fraseológicas y las expresiones argóticas son otro desafío. Frases como *te quiero un huevo* o *nos está tomando el pelo* tienen significados específicos que no se corresponden con el significado de las palabras que las integran, lo que puede dificultar la comunicación si se desconocen.

#### 2.2.5. El lenguaje coloquial en el aula de ELE

A lo largo de los años, en el ámbito de la enseñanza de ELE, se ha dado preferencia a la enseñanza de la variedad estándar. En cambio, las demás variantes han sido tradicionalmente relegadas a un segundo plano y, en el mejor de los casos, incluidas únicamente en secciones complementarias de los libros de texto o reservadas para los niveles más avanzados de aprendizaje (Moreno Fernández, 2010).

Por todos los desafíos mencionados en el apartado anterior, puede afirmarse que no es solo conveniente, sino necesario, enseñar la variedad coloquial en el aula de ELE. La incorporación de esta variedad en las clases de ELE constituye un recurso altamente valioso y enriquecedor para los estudiantes. Como señalan Laguna Campos y Porroche Ballesteros (2007), el dominio de una LE requiere el aprendizaje y el manejo de la variedad coloquial. Esto se debe a que, a diferencia de los dialectos y sociolectos que están estrechamente relacionados con la procedencia y las características individuales del hablante, el registro coloquial se define, ante todo, por el contexto comunicativo. Por lo tanto, se trata de una modalidad lingüística que todos los hablantes nativos dominan y usan en su vida cotidiana.

Asimismo, si se pretende preparar a los estudiantes para interactuar en situaciones comunicativas auténticas, es esencial que la enseñanza de ELE incluya, junto con la variedad formal, el registro coloquial (Fernández Jódar, 2023). En esta línea, resulta importante recordar que una lengua no se limita a lo que aparece en las gramáticas o manuales, sino que es, sobre todo, el reflejo del uso que hacen de ella sus hablantes (Borrego Nieto, 2016). Por ello, este trabajo defiende la necesidad de que el alumno de ELE no se centre únicamente en el aprendizaje de la variedad estándar y formal, sino que adquiera también competencia en el uso real de la lengua, como parte fundamental de una comunicación auténtica, eficaz y contextualizada.

Idealmente, la enseñanza del lenguaje coloquial en el aula de ELE deberá adaptarse siempre a las variedades geográficas que los estudiantes encontrarán en su entorno. Es decir, el profesor deberá tener en cuenta la región en la que los alumnos prevén usar el idioma, ya sea en España o en países de América Latina. Asimismo, deberá considerar las variaciones, puesto que dentro de un mismo país pueden encontrarse diferencias notables (Al-Momani, 2013).

Por supuesto, también es imprescindible tener en cuenta el nivel de los estudiantes. Si los estudiantes se encuentran al inicio de un curso de B1 y el lenguaje coloquial enseñado es excesivamente específico, como el propio de la jerga juvenil o delictiva, es poco probable que se interiorice y utilice de forma pertinente en una situación real (Fernández Jódar, 2023). Además, el profesor debe considerar las necesidades, las expectativas y las motivaciones de su grupo de estudiantes (Mora Núñez y Jiménez Palmero, 2019). Por ejemplo, si su objetivo es mudarse a un país latinoamericano por motivos laborales, el aprendizaje de expresiones coloquiales propias del español peninsular será de utilidad limitada.

La última decisión que debe tomar el docente antes de introducir el lenguaje coloquial en el aula de ELE es la manera de abordarlo pedagógicamente. A este respecto, diversos autores han propuesto diferentes enfoques didácticos, entre los que destacan los de Porroche Ballesteros (1998), Briz (2002), Fernández Colomer y Albelda Marco (2008), Di Franco (2007) y García Rodríguez (2015). En este trabajo se adopta la propuesta de Porroche Ballesteros (1998), quien sostiene que el aprendizaje de la variedad coloquial por parte de los estudiantes de ELE debe transitar por tres etapas. Se ha optado por este enfoque porque propone

introducir el lenguaje coloquial de manera escalonada, lo cual facilita la comprensión progresiva y natural por parte del alumnado.

La primera etapa propuesta por Porroche Ballesteros (1998) corresponde a un periodo de aproximación a la variedad, también denominado *uso receptivo*. En esta fase inicial, el profesor presenta el objeto de estudio a los estudiantes y les muestra textos coloquiales, guiándolos en su comprensión y centrándose en los rasgos distintivos de este registro. La autora recomienda comenzar con textos escritos, ya que estos permiten a los estudiantes identificar con mayor facilidad los elementos coloquiales, reflexionar sobre ellos y disponer de un soporte escrito que facilite el análisis. Aunque en esta primera etapa no se abordan características fonéticas del español coloquial, el trabajo con textos escritos facilita la familiarización con elementos recurrentes del lenguaje coloquial.

Tras esta primera aproximación, el docente puede guiar a los alumnos a través de reflexiones analíticas y realizar ejercicios de imitación y repetición que les permitan practicar estas formas. En palabras de Laguna Campos y Porroche Ballesteros (2007), estos ejercicios incluyen “transformación de enunciados, micro conversaciones y prácticas de entonación expresiva, ejercicios de creatividad y de situación en los que los alumnos produzcan diálogos, discutan sobre temas diversos y representen distintas situaciones” (p. 694). Una actividad útil podría ser la conversión de un texto formal en uno informal o la adición de rasgos coloquiales a los textos presentes en los libros empleados en clase.

Esta segunda fase es fundamental para que los estudiantes adquieran hábitos y asimilen las características del español coloquial, facilitando su uso de forma espontánea y natural. Una vez que los estudiantes han trabajado con textos escritos, se puede pasar a textos orales, como escenas de películas en versión original, cortometrajes, episodios de series de televisión, tertulias televisivas, programas de radio o grabaciones de conversaciones reales (siempre acompañados de transcripciones o subtítulos). Estos recursos son útiles, entre otras cosas, para exponer a los estudiantes a las características fonéticas del español coloquial, que no están presentes en los textos escritos.

La tercera y última fase en el proceso de aprendizaje de la variedad coloquial es la fase *productiva*. En esta etapa, los estudiantes han alcanzado tal nivel de familiaridad con el

español coloquial que, en situaciones determinadas, son capaces de producir y utilizar adecuadamente los mecanismos coloquiales aprendidos. Algunas actividades adecuadas para esta última fase podrían ser un juego de rol en el que los estudiantes simulen una conversación entre amigos o una discusión en pareja y crear un breve podcast o vídeo donde los estudiantes hablen sobre un tema cotidiano.

## 2.3. Las series de televisión como material didáctico

### 2.3.1. La contribución de los materiales audiovisuales al desarrollo de la competencia léxica

El impacto positivo de los recursos audiovisuales en el aprendizaje de una LE ha sido ampliamente investigado y respaldado por diversos estudios en las últimas décadas. Investigaciones como las de Sherman (2003), Webb y Rodgers (2009) y Kaiser (2011) destacan que la exposición constante a contenidos audiovisuales contribuye significativamente al desarrollo de la competencia léxica, favoreciendo, en particular, la ampliación y consolidación del vocabulario en diversos contextos comunicativos.

Según diversos estudios (Nation, 2015; Schmitt, 2008), la lectura de materiales escritos fuera del aula, como periódicos, revistas y libros en versión original, puede favorecer la adquisición de vocabulario por parte de los estudiantes de una LE. Sin embargo, en lo que respecta a la variedad lingüística que se aborda en el presente trabajo —el lenguaje coloquial—, conviene señalar que este tipo de materiales no constituyen una fuente particularmente eficaz para el aprendizaje de palabras, expresiones y formas propias del registro coloquial, ya que tienden a estar marcados por un uso más normativo y formal de la lengua. En contraste, el lenguaje coloquial se caracteriza por rasgos de oralidad, interacción espontánea e inmediatez que difícilmente se ven reflejados en los textos escritos convencionales (Van Dijk, 2000).

Ante las limitaciones de la lectura como herramienta para adquirir vocabulario en una LE, Webb y Rodgers (2009) proponen como alternativa el uso de materiales audiovisuales para mejorar el desarrollo de las habilidades lingüísticas, en particular la competencia léxica. Estos autores destacan el valor de las películas y los programas de televisión como recursos clave para el aprendizaje del vocabulario, debido a su gran riqueza léxica, la repetición de términos

de baja frecuencia y el apoyo visual proporcionado por las imágenes. Las imágenes que acompañan al discurso verbal ofrecen una serie de elementos cruciales para la comunicación, como el contexto situacional, los gestos, las expresiones faciales, las posturas, los movimientos corporales, entre otros. Todos estos componentes extralingüísticos facilitan la interpretación de las palabras desconocidas y contribuyen a una mejor comprensión del contenido.

En definitiva, los materiales audiovisuales tienen la capacidad de enriquecer la información limitada que aporta un audio o un texto. Gracias a su componente visual, los estudiantes pueden complementar la información verbal con los detalles proporcionados por las escenas y los contextos en los que estas se desarrollan (García Martín, 2021).

### 2.3.2. La contribución de las series de televisión al desarrollo del lenguaje coloquial

Como punto de partida, puede afirmarse que el lenguaje televisivo tiene un impacto significativo en la configuración y evolución del lenguaje coloquial. En particular, el lenguaje utilizado en las series de televisión tiene potencial para integrarse en el repertorio léxico de los espectadores, dado que, como señala García Fanlo (2017), “[...] la serie de televisión, como ningún otro medio masivo de comunicación de masas, está en el negocio de gobernar las almas, producir gustos, inducir conductas, generar adicción a un personaje [...]” (p. 30).

Mapelli (2016) sostiene que es esencial abordar las series de televisión desde una perspectiva lingüística, ya que sus diálogos, aunque planificados y guionizados, incorporan elementos característicos de la conversación coloquial, los cuales pueden servir como recurso educativo para familiarizar al alumnado con rasgos propios de oralidad real. El lenguaje coloquial, además, tiene una gran presencia en la ficción audiovisual, donde cumple funciones clave en la caracterización de los personajes y en la formación de diálogos verosímiles y auténticos. Asimismo, la autora indica que muchas de las expresiones utilizadas por los personajes acaban convirtiéndose en clichés que definen su forma de hablar y, con el tiempo, se incorporan al uso común de la lengua, generando así un constante intercambio entre la lengua espontánea y la lengua representada en los medios audiovisuales.



En resumidas cuentas, a través de las series televisivas, los estudiantes no solo amplían su vocabulario, sino que también infieren el significado de las expresiones coloquiales desconocidas a partir del contexto en el que se desarrollan las situaciones comunicativas, de manera similar a como ocurre en una conversación real (Medina García, 2022). En este sentido, la posibilidad de adquirir el lenguaje coloquial en el aprendizaje de ELE a través de contextos que simulan interacciones reales representa una ventaja notable frente a los métodos de enseñanza más tradicionales (Suárez Hernández, 2011).

### 2.3.3. Ventajas de usar las series como recurso didáctico

El empleo de las series de televisión en el aula de ELE constituye una herramienta especialmente beneficiosa para los estudiantes a la hora de adquirir el lenguaje coloquial. En primer lugar, el visionado de películas y series televisivas en versión original brinda a los alumnos la oportunidad de enfrentarse a la lengua en su uso real, es decir, al uso genuino que los hablantes nativos hacen del idioma. Los diálogos entre los personajes reflejan de manera fiel este uso auténtico, a diferencia de los materiales diseñados específicamente para la enseñanza, que en muchos casos presentan un lenguaje artificial (Gutiérrez Rubio, 2019).

Cucinotta (2020) sostiene que cuando las actividades didácticas se basan en materiales auténticos, los estudiantes tienden a concentrarse más en el contenido de la lección y muestran una mayor disposición para su estudio. Esto conduce a una ventaja clave: la motivación. Existe un consenso general en torno a que el aprendizaje de los estudiantes está estrechamente vinculado a su nivel de motivación (Lozano Fernández et al., 2000). El uso de materiales auténticos en el aula y, en particular, el de series televisivas en el contexto de este trabajo, permite a los estudiantes interactuar con la lengua de forma lúdica. Este hecho aumenta su motivación y convierte el aprendizaje en una experiencia más entretenida e interesante (Jiménez Sarza, 2024).

Además de su impacto positivo en la motivación de los estudiantes, es fundamental destacar que la visualización de materiales audiovisuales auténticos ofrece a los alumnos la oportunidad de adentrarse en la cultura de la LE. Las series de televisión no solo reflejan la

vida cotidiana de los hablantes nativos, sino también sus costumbres, tradiciones y comportamientos sociales, aspectos difícilmente accesibles a través de un libro de texto o de una explicación del docente. Este contacto con otra cultura permite a los estudiantes enfrentarse a una realidad distinta a la propia y, al mismo tiempo, cuestionar y cambiar los estereotipos que suelen surgir cuando se desconoce algo (Moreno García, 2004). Desde esta perspectiva, las series televisivas son una valiosa puerta de entrada a la dimensión sociocultural de la lengua, cuyo conocimiento resulta crucial no solo para comprender la LE que se está aprendiendo, sino también para evitar malentendidos o interpretaciones erróneas al interactuar con hablantes nativos.

Otra ventaja de las series radica en su capacidad para ilustrar los aspectos no verbales del lenguaje. En efecto, el vídeo se presenta como una herramienta valiosa para fomentar la reflexión de los estudiantes sobre el lenguaje no verbal en situaciones y contextos concretos (Cabanes Pérez, 2019). A través de materiales audiovisuales, los alumnos pueden observar gestos, posturas, miradas o entonaciones que acompañan al discurso verbal y que, en muchos casos, resultan clave para interpretar correctamente el significado de una interacción. Se trata de un aspecto que, aunque frecuentemente subestimado en la enseñanza de LE, es fundamental en el proceso comunicativo, ya que gran parte del significado en la comunicación cotidiana se transmite a través de canales no verbales (Marcos Llinàs, 2001).

Por último, una ventaja estrechamente vinculada al enfoque de este trabajo es el hecho de que las series de televisión ofrecen una variedad de registros lingüísticos. Gracias a ello, los estudiantes pueden familiarizarse con las distintas variantes de la lengua, y, en particular, con la variedad coloquial, que es la que se aborda en este estudio y la más común en este tipo de materiales (Suárez Hernández, 2011). De este modo, al exponer a los alumnos a las variantes más utilizadas por los hablantes nativos según su procedencia geográfica, el visionado de series de televisión en versión original en la clase de ELE proporciona una valiosa experiencia de inmersión lingüística sin la necesidad de encontrarse realmente en una situación de inmersión. Este es precisamente el caso de los alumnos meta de este trabajo, que no tienen la oportunidad de aprender lenguaje coloquial en su vida cotidiana al no encontrarse en un contexto de inmersión.

### 3. Propuesta didáctica de intervención

#### 3.1. Presentación

La presente propuesta tiene como finalidad proporcionar un material didáctico que promueva el aprovechamiento pedagógico de una serie de televisión como herramienta para la introducción y el desarrollo del lenguaje coloquial en una clase de ELE de nivel B2. La secuencia consta de cinco sesiones de 90 minutos que se impartirán una vez por semana durante cinco semanas en una academia de idiomas en línea. Las cuatro primeras sesiones se estructuran a partir del análisis de distintas escenas de una serie española en las que aparecen diversos aspectos del lenguaje coloquial. La quinta y última, por su parte, está destinada a la realización de la tarea final de la unidad didáctica.

La metodología empleada en esta secuencia didáctica se fundamenta en los enfoques comunicativo e intercultural. Sin embargo, se adoptará una estructura propia del enfoque por tareas, con el objetivo de seguir una secuenciación que conduzca a la realización de una tarea final al terminar la unidad didáctica. Es importante señalar que, a lo largo de estas cinco sesiones, se trabajarán todas las destrezas lingüísticas, aunque se dará especial importancia a las orales, a fin de mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes y fomentar el uso de la lengua real en intercambios comunicativos auténticos. Además, se promoverá de manera constante la interacción en el aula, así como el trabajo colaborativo en parejas y grupos pequeños.

La serie elegida es *La casa de papel*, más concretamente, su primera temporada. Se trata de una producción española de cinco temporadas que se estrenó en España por primera vez en 2017 y se enmarca en los géneros de acción, *thriller*, drama, misterio y suspense. La serie ha sido emitida en más de 190 países y ha recibido varios premios, tanto nacionales como internacionales. De hecho, se ha convertido en la serie de habla no inglesa más vista de la historia de la plataforma *Netflix* y su éxito ha propiciado su doblaje a un gran número de idiomas.

La trama gira en torno a un enigmático individuo, conocido como *El Profesor*, que idea el atraco más ambicioso de la historia de España. Para ejecutarlo, recluta a un grupo de personas con habilidades específicas y una característica en común: no tienen nada que perder. El objetivo no es robar dinero, sino fabricarlo dentro de la Fábrica Nacional de Moneda y Timbre, lo que implica permanecer encerrados allí durante unos días. Una vez dentro, manipulan a la policía para llevar a cabo su plan. Permanecen once días recluidos en la fábrica, rodeados por los cuerpos de élite de la policía española y observados por una audiencia que, en muchos casos, termina simpatizando con el grupo.

### 3.2. Objetivos de la propuesta didáctica

#### 3.2.1. Objetivo general

Esta propuesta didáctica tiene como objetivo capacitar a los estudiantes para identificar, comprender y usar el lenguaje coloquial en contextos reales, con el fin de comunicarse en español de manera más eficaz, natural y adecuada a la situación.

#### 3.2.2. Objetivos específicos

A continuación, se exponen los objetivos específicos:

- Comprender textos audiovisuales en español y analizarlos de forma crítica y constructiva.
- Reconocer y comprender el uso real del español en contextos comunicativos cotidianos.
- Distinguir entre el lenguaje coloquial y el lenguaje formal en distintas situaciones comunicativas.
- Conocer y utilizar un amplio repertorio de lenguaje coloquial, con el objetivo de enriquecer sus conversaciones con palabras y expresiones genuinas.
- Inferir significados y comprender matices del discurso a partir del contexto.
- Reflexionar sobre los distintos registros del español y su uso según la situación

comunicativa.

- Desarrollar la competencia intercultural mediante la comparación entre el lenguaje coloquial en España y en su propia cultura.

### 3.3. Contexto

Esta propuesta didáctica está diseñada para ser implementada en una academia de idiomas en línea. Los destinatarios son un grupo de 8 alumnos, de entre 20 y 30 años, con un nivel B2 de competencia en español, que desean mejorar su dominio del idioma para poder desenvolverse mejor en situaciones de ocio como viajes e intercambios lingüísticos.

El origen de los estudiantes es europeo, más concretamente eslavo, dado que proceden de Polonia, Eslovaquia, Bulgaria y Rusia. La mitad de ellos reside en su país de origen, mientras que la otra mitad en distintos países europeos. Es decir, ninguno se encuentra en contexto de inmersión. A pesar de que la mayoría ha visitado España en alguna ocasión y ha tenido contacto con situaciones comunicativas reales, no cuentan con el mismo grado de competencia comunicativa que los estudiantes de ELE de nivel B2 en inmersión. Aunque tienen perfiles laborales y/o formativos muy distintos, todos presentan un particular interés por las series y las canciones españolas. Asimismo, todo el grupo ha visto la serie *La casa de papel*, lo que ha motivado su incorporación como herramienta educativa en clase.

Las clases, que forman parte de un curso de tres meses, tienen una duración de 90 minutos y se llevan a cabo una vez a la semana, los jueves. Dado que la mayoría de estudiantes disponen de poco tiempo entre semana para estudiar, normalmente realizan los deberes durante el fin de semana. Cabe mencionar que el profesor siempre explica la tarea de deberes después de la clase (el mismo día o, como muy tarde, al día siguiente) mediante un correo muy detallado enviado a través de la plataforma virtual de la academia. De este modo, se optimiza el tiempo en clase para realizar las distintas actividades.

La academia opera en horario peninsular español (CET/CEST). Si bien ofrece clases tanto para niños como para adultos, la mayoría del alumnado está compuesto por personas adultas de

entre 20 y 60 años, procedentes de distintas nacionalidades y con perfiles socioculturales diversos. Con respecto a su metodología, combina elementos de los enfoques comunicativo e intercultural, aunque se articula predominantemente en torno a una estructura propia del enfoque por tareas. Este modelo permite ofrecer a los estudiantes oportunidades reales para desenvolverse en situaciones comunicativas auténticas y significativas.

Al tratarse de una academia en línea, todas las clases se llevan a cabo a través de la plataforma virtual del centro. En esta plataforma, el profesor habilitará salas de trabajo permanentes para que los estudiantes puedan reunirse fuera del horario de clase siempre que lo necesiten, ya sea para realizar una tarea de deberes, resolver dudas o, incluso, practicar la expresión e interacción orales.

### 3.4. Actividades

Cabe mencionar que las cuatro primeras sesiones —las incluidas en esta propuesta— se organizan en tres fases de actividades: actividades previas al visionado, actividades durante el visionado y actividades posteriores al visionado. Las sesiones concluyen con una tarea de deberes que realizarán los estudiantes en casa. La quinta sesión, que no se detalla en esta propuesta, está destinada a la realización de la tarea final, en la que el alumnado deberá aplicar de forma integrada los contenidos trabajados a lo largo de las sesiones anteriores. La descripción de dicha tarea final se puede consultar en la [página 53](#). Antes de abordar este apartado, se recomienda al lector revisar el cronograma (véase [apartado 3.6.](#)) para obtener una visión general de la distribución de las cinco sesiones.

#### 3.4.1. Sesión 1: Chavales, ¿aprendemos algo nuevo?

En esta primera sesión, se introducirá a los estudiantes el nuevo tema a tratar (el lenguaje coloquial) y la herramienta didáctica utilizada (la serie *La casa de papel*). Se les indicará que la secuencia didáctica se llevará a cabo en cinco sesiones y que en cada una de las cuatro primeras se tratará un aspecto del lenguaje coloquial: los apelativos en la primera sesión, el

léxico coloquial en la segunda, las expresiones idiomáticas en la tercera y las palabras malsonantes en la cuarta. En cuanto a la quinta sesión, se destinará a la realización de la tarea final de la unidad didáctica.

También se les comunicará que deberán elaborar un diario de aprendizaje, mediante la aplicación *WhatsApp*. Para ello, el profesor creará un grupo de *WhatsApp*, al que añadirá a todos los estudiantes y a sí mismo. Cada semana, después de la clase, los estudiantes deberán enviar un mensaje de audio con una duración máxima de tres minutos en el que expongan los siguientes tres aspectos:

- 1) Qué es lo que más les ha sorprendido de las escenas y los aspectos tratados en la última clase;
- 2) Si lo han oído en alguna otra serie o película o, incluso, en alguna de sus visitas a España;
- 3)Cuál es la principal diferencia o similitud entre lo observado en clase y la realidad de su país.

Se les informará, además, de que esta tarea será evaluada y formará parte de la evaluación continua de la secuencia didáctica. Se estima que esta explicación requerirá aproximadamente 5 minutos. Tras esta presentación, se procederá a la primera actividad de la sesión inicial.

**Tabla 1.**

***Elementos de la sesión 1***

<b>SESIÓN 1: Chavales, ¿aprendemos algo nuevo?</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender el concepto de apelativo coloquial y reconocer las situaciones comunicativas en las que se suele emplear.</li> <li>• Identificar apelativos coloquiales en contextos reales.</li> <li>• Interpretar el significado y la función pragmática de apelativos</li> </ul>

	<p>coloquiales en escenas audiovisuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vincular el uso de los apelativos coloquiales con el grado de cercanía entre los interlocutores.</li> <li>• Usar adecuadamente apelativos coloquiales en interacciones orales, adaptándolos al contexto comunicativo.</li> <li>• Identificar preferencias personales en el uso de los apelativos coloquiales.</li> <li>• Analizar y comparar apelativos coloquiales en español y en su lengua materna como parte del desarrollo de su competencia intercultural.</li> </ul>
<b>Destrezas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión oral</li> <li>• Comprensión escrita</li> <li>• Interacción oral</li> <li>• Expresión escrita</li> <li>• Comprensión oral</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Léxicos</u>: Adjetivos para describir personajes y escenas de la serie; apelativos coloquiales; vocabulario coloquial en general.</li> <li>• <u>Gramaticales</u>: Vocativos para acompañar a los apelativos.</li> <li>• <u>Funcionales</u>: Expresar opiniones; dirigirse a otros; mostrar cercanía, afecto o enfado; formular hipótesis; justificar respuestas; discutir.</li> <li>• <u>Socioculturales</u>: Uso y comprensión de los apelativos coloquiales en relación con el contexto social y cultural español; relación cercana entre los hablantes, propia de la cultura española; diferencias interculturales en el uso de los apelativos coloquiales entre España y los países eslavos.</li> <li>• <u>Pragmáticos</u>: Adecuación al registro y al contexto comunicativo; identificación de la intención comunicativa; diferencias entre lo que se dice y cómo se dice; interpretación del significado contextual de los apelativos.</li> </ul>



Del atraco al aula: propuesta didáctica para la enseñanza del lenguaje coloquial a estudiantes de ELE de nivel B2 a través de la serie *La casa de papel*

<b>Agrupamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo-clase</li> <li>• Grupos pequeños</li> <li>• Individual</li> <li>• Parejas</li> </ul>		
<b>Recursos y materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenador con conexión a internet</li> <li>• Plataforma virtual de la academia</li> <li>• Lista de apelativos coloquiales</li> <li>• Cuestionario de Kahoot</li> <li>• Serie <i>La casa de papel</i> (diferentes fragmentos de la 1.ª temporada)</li> <li>• Transcripción de algunos fragmentos</li> <li>• Lista de preguntas</li> <li>• Padlet</li> <li>• <i>Flashcards</i> digitales con situaciones</li> <li>• Instrucciones de la tarea de deberes</li> <li>• Programa para grabar audio o la grabadora del ordenador o del móvil</li> </ul>		
<b>Duración</b>	Duración total	90 minutos	
	Duración de las actividades	Intr.: 5 min Act. 1: 10 min Act. 2: 15 min Act. 3: 10 min Act. 4: 5 min	Act. 5: 10 min Act. 6: 15 min Act. 7: 10 min Act. 8: 10 min
<b>Evaluación</b>	El profesor usará la observación como estrategia de evaluación durante las actividades realizadas en clase y la llevará a cabo mediante la toma de notas. En cuanto a la tarea de deberes, se servirá de una rúbrica (véase <a href="#">Anexo 7.5.1.</a> ) para evaluarla.		

### *Actividades previas al visionado*

#### Actividad 1: ¿Recuerdas a los personajes?

El profesor comenzará la actividad preguntando a los estudiantes sobre sus personajes favoritos o las escenas más memorables de la serie *La casa de papel*. Los animará a compartir brevemente, en grupo-clase, sus opiniones sobre la trama, los giros de la historia o momentos icónicos (5 min). A continuación, para introducir el tema de la clase, les preguntará si hay algo que les llamó la atención en cuanto al vocabulario utilizado por los personajes. Se espera que los alumnos comenten que no entendían ciertos términos. Entonces, el docente puede aprovechar para preguntar por qué ocurre esto y realizar una comparación entre el léxico que se emplea en una serie y el que se utiliza en un libro (5 min).

#### Actividad 2: ¿Te suena esto?

El profesor presenta algunos ejemplos de los apelativos coloquiales más usados en España (véase [Anexo 7.1.1.](#)) y los estudiantes, en grupo-clase, deben deducir su función y el modo en que se usan para dirigirse a otras personas de manera informal (5 min). A continuación, individualmente, hacen un breve cuestionario en Kahoot (véase [Anexo 7.1.2.](#)) para que indiquen qué personajes de la serie creen que usan cada uno de esos apelativos (5 min). Luego, el docente mostrará las respuestas de forma anónima en grupo-clase y desvelará la solución (5 min).

### *Actividades durante el visionado*

#### Actividad 3: Apelativos de cine

El profesor muestra a los estudiantes varios fragmentos muy breves de la primera temporada de la serie (T1 E1 *Efectuar lo acordado*: 02:02-02:11, 01:17:50-01:17:53. T1 E3 *Error al disparar*: 27:49-27:55. T1 E6 *La cálida Guerra Fría*: 52:14-52:20, 01:03:39-01:03:44, 01:06:37-01:06:42) en los que se utilizan apelativos coloquiales. Durante el visionado, de manera individual, los estudiantes deben tomar nota de los apelativos que escuchan y de quién los usa (5 min). Al final, exponen sus respuestas en grupo-clase (5 min).

#### Actividad 4: Tíos, ¿qué creéis?

El profesor les muestra a los estudiantes la transcripción de los fragmentos que acaban de ver, pero sin identificar a los personajes (véase [Anexo 7.1.3.](#)). A continuación, reproduce de nuevo los fragmentos y esta vez, durante el visionado, los alumnos deben responder individualmente a una serie de preguntas sobre los apelativos que se usan en dichas escenas (véase [Anexo 7.1.4.](#)) (5 min).

#### *Actividades posteriores al visionado*

#### Actividad 5: Chavales, ¿nos reunimos?

Los estudiantes se dividen en grupos pequeños (dos de tres personas y uno de dos personas), usando *breakout rooms* (salas para grupos pequeños), para comentar quién dice cada apelativo en los fragmentos vistos en la actividad anterior y para discutir las preguntas planteadas por el profesor (5 min). Responden a las preguntas en Padlet y así el profesor puede verlas todas juntas y comentarlas. La puesta en común tendrá una duración de 5 minutos.

#### Actividad 6: Guapos, sois los nuevos guionistas

Los estudiantes se agrupan en parejas en *breakout rooms* y, mediante un pequeño juego de rol, deben crear y representar una continuación alternativa, diferente a la original, para una de las escenas visionadas. Para ello, primero deben elegir una escena, decidir qué personaje representará cada uno y escribir un breve guion para la continuación de la escena en el que incluyan algún apelativo coloquial (10 min). Luego, deberán dramatizar la escena (5 min). El profesor entra y sale libremente de las *breakout rooms* para supervisar y ayudar a los alumnos durante la actividad.

#### Actividad 7: Vuestra propia escena coloquial

Para seguir desarrollando la interacción oral, los estudiantes cambian de pareja y realizan otro juego de rol basado en las escenas visualizadas. Esta vez deben usar apelativos coloquiales para recrear situaciones similares, pero independientes de la serie (una conversación entre

madre e hija, entre amigos, etc.). Cada pareja recibe una *flashcard* digital con una situación (véase [Anexo 7.1.5.](#)) y a partir de ella prepara una breve conversación utilizando al menos 3 apelativos coloquiales de los aprendidos durante la sesión (5 min). Tras la preparación, dispone de 5 minutos para dramatizarla. En esta actividad, el docente también supervisa y apoya el trabajo de los estudiantes accediendo a las *breakout rooms*.

#### Actividad 8: Cierre: Troncos, ¿qué hemos aprendido hoy?

Los estudiantes regresan a la sala principal y el profesor guía una reflexión grupal. Les pide que compartan lo que han aprendido sobre el uso de los apelativos coloquiales. Para fomentar la reflexión, el profesor puede plantearles algunas preguntas (véase [Anexo 7.1.6.](#)) (5 min). Además, promueve la interculturalidad preguntándoles por el uso de apelativos parecidos en su lengua materna (5 min).

#### Tarea de deberes: Tío/Tía, ¡ahora te toca a ti!

Esta tarea consta de dos partes. En primer lugar, los estudiantes deben crear y grabar un breve monólogo (de entre 5 y 10 frases) que incluya al menos 5 apelativos coloquiales (por ejemplo, "tío", "chaval", "guapa", "nene", "cariño", etc.). El monólogo debe estar contextualizado en una situación cotidiana en la que se empleen estos apelativos de manera natural, como un mensaje de voz que se deja en el contestador de un familiar o un audio de *WhatsApp* que se le envía a un amigo.

La segunda parte de la tarea consiste en escribir una breve reflexión (de 100-150 palabras) explicando por qué han elegido esos apelativos, cómo los han usado en su monólogo y cómo los entienden en relación con el contexto social y cultural español. Deben enviarle esta reflexión al profesor junto con el enlace a la grabación de audio. Véase [Anexo 7.1.7.](#) para conocer más detalles de la tarea.

### 3.4.2. Sesión 2: Del diccionario a la calle: el léxico coloquial en uso

En esta sesión se pondrá el foco en el léxico coloquial y se usarán distintos fragmentos de la serie para aportar ejemplos. El objetivo es que los estudiantes enriquezcan su vocabulario coloquial y aprendan distintas formas de expresar un mismo concepto según el contexto.

**Tabla 2.**

#### ***Elementos de la sesión 2***

<b>SESIÓN 2: Del diccionario a la calle: el léxico coloquial en uso</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender y utilizar léxico coloquial en contextos comunicativos reales como conversaciones con los compañeros de trabajo, los amigos o la pareja.</li> <li>• Distinguir el registro coloquial del estándar o formal.</li> <li>• Transformar frases coloquiales en formales y viceversa.</li> <li>• Resumir e interpretar escenas audiovisuales mediante la expresión oral espontánea.</li> <li>• Improvisar diálogos orales empleando léxico coloquial de forma natural.</li> <li>• Identificar equivalencias léxicas de términos coloquiales en su lengua materna para favorecer la conciencia intercultural.</li> </ul>
<b>Destrezas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión oral</li> <li>• Interacción oral</li> <li>• Expresión escrita</li> <li>• Comprensión oral</li> <li>• Comprensión escrita</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Léxicos</u>: Vocabulario coloquial y su equivalente formal; jerga delictiva.</li> <li>• <u>Gramaticales</u>: Estructuras sintácticas sencillas propias del registro oral (imperativos, repeticiones, elipsis, oraciones simples).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Funcionales:</b> Interpretar significados en contexto; reformular enunciados; valorar y reaccionar; planificar acciones en grupo; contar y dramatizar escenas breves; formular hipótesis; deducir significados; justificar ideas y elecciones.</li> <li>• <b>Socioculturales:</b> Uso del registro coloquial y la variante del español peninsular; los contrastes entre el registro coloquial y el formal/estándar del español peninsular; uso del humor, la ironía y la exageración, propios de la cultura española.</li> <li>• <b>Pragmáticos:</b> Identificación del registro coloquial y correcta diferenciación con respecto al formal y/o estándar; adecuación del lenguaje al contexto comunicativo y a la relación entre los hablantes; gestión de los turnos de palabra.</li> </ul>	
<b>Agrupamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individual</li> <li>• Grupo-clase</li> <li>• Parejas</li> <li>• Grupos pequeños</li> </ul>	
<b>Recursos y materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenador con conexión a internet</li> <li>• Plataforma virtual de la academia</li> <li>• Diapositivas con palabras coloquiales e imágenes</li> <li>• Padlet</li> <li>• Serie <i>La casa de papel</i> (diferentes fragmentos de la 1.ª temporada)</li> <li>• Subtítulos incompletos de algunos fragmentos</li> <li>• Transcripción incompleta de algunos fragmentos</li> <li>• Breve diálogo de estilo neutral</li> <li>• <i>Flashcards</i> digitales con situaciones</li> <li>• Glosario interactivo de Quizlet</li> <li>• Instrucciones de la tarea de deberes</li> </ul>	
<b>Duración</b>	Duración total	90 minutos

	Duración de las actividades	Act. 1: 10 min	Act. 5: 10 min
		Act. 2: 15 min	Act. 6: 15 min
		Act. 3: 10 min	Act. 7: 10 min
		Act. 4: 10 min	Act. 8: 10 min
<b>Evaluación</b>	El profesor empleará la observación como estrategia de evaluación durante el desarrollo de las actividades en el aula, registrando sus valoraciones a través de la toma de notas. En cuanto a la tarea de deberes, usará una rúbrica (véase <a href="#">Anexo 7.5.2</a> ) para evaluarla.		

### *Actividades previas al visionado*

#### Actividad 1: ¿Dónde he oído eso?

El profesor muestra a los alumnos 6 palabras coloquiales aisladas (véase [Anexo 7.2.1.](#)). Deben imaginar qué significan y en qué tipo de situación podrían usarse. Es decir, tienen que deducir su significado y el posible contexto. Lo comentan en grupos pequeños (dos de tres personas y uno de dos personas) en *breakout rooms* y escriben sus respuestas en Padlet (5 min). Luego, lo ponen en común en grupo-clase y el profesor explica el significado de dichas palabras mediante ejemplos contextualizados (5 min).

#### Actividad 2: ¿Qué es qué?

El profesor proyecta 6 imágenes (una cárcel, varios billetes y monedas, alguien marchándose de un lugar, un grupo de personas, alguien comiendo y alguien trabajando) y también 6 términos coloquiales (*trullo*, *pasta*, *largarse*, *peña*, *zampar* y *currar*) (véase [Anexo 7.2.2.](#)). Individualmente, los estudiantes asocian cada imagen con la palabra correspondiente (5 min) y, a continuación, ponen las respuestas en común en grupo-clase (5 min). Después, el docente les pregunta si en su lengua materna también existen palabras coloquiales equivalentes para esos términos y realizan una comparación entre el español y su propia lengua (5 min).

### *Actividades durante el visionado*

#### Actividad 3: Subtítulos censurados

El profesor muestra tres fragmentos de una escena (T1 E4 *Caballo de Troya*: 55:19-55:39, 56:26-56:35, 57:24-57:30) con subtítulos incompletos (con huecos donde debería haber términos coloquiales) y les envía la transcripción a los estudiantes para que puedan trabajar sobre ella (véase [Anexo 7.2.3.](#)). Individualmente, los estudiantes intentan completar los subtítulos mientras ven los fragmentos (2 min). Luego, en parejas (*breakout rooms*), comprueban las respuestas (3 min). Por último, las ponen en común en grupo-clase y el profesor explica el significado de las que desconocen (5 min).

### *Actividades posteriores al visionado*

#### Actividad 4: De la calle a la RAE

Lo que deben hacer los alumnos en esta actividad es reformular, de manera individual, los fragmentos que acaban de visualizar en un registro estándar o formal, sustituyendo los términos coloquiales por otros más neutrales (5 min). Luego, en grupo-clase, comparan sus reformulaciones (5 min).

#### Actividad 5: Traductores callejeros

En esta actividad, los estudiantes deben hacer lo contrario que en la actividad anterior. El profesor muestra a los estudiantes un breve diálogo de estilo neutral (véase [Anexo 7.2.4.](#)) y ellos deben transformarlo al estilo coloquial, usando algunos de los términos que acaban de aprender. Reescriben el diálogo de forma individual en Padlet (5 min) y luego comparten y comentan sus versiones en grupo-clase (5 min).

#### Actividad 6: Del guion a la jerga

Los alumnos se dividen en grupos pequeños (dos de tres personas y uno de dos personas), usando las *breakout rooms*. Cada grupo visualiza una escena diferente de la serie (T1 E2 *Imprudencias letales*: 13:04-13:26, 34:17-34:39. T1 E3 *Error al disparar*: 27:49-28:12) y, al finalizar, explica en grupo-clase con sus propias palabras lo que ocurre en el fragmento que



ha visto, incorporando algunos de los términos coloquiales aprendidos (5 min × 3 grupos = 15 min). Los otros grupos escuchan la exposición e intentan identificar el léxico coloquial utilizado.

#### Actividad 7: Improvisa o pírate

Ahora los estudiantes trabajan en parejas, pero sin salir de la sala principal. El profesor le plantea una situación distinta a cada pareja (véase [Anexo 7.2.5.](#)). A partir de dicha situación, las parejas deben improvisar un breve diálogo usando léxico coloquial (2 min × 4 parejas = 8 min en total). Los alumnos observan la dramatización de sus compañeros y se votan entre sí, eligiendo a los más creativos o naturales. Para tomar esta decisión, deben llegar a un consenso con su pareja (en *breakout rooms*), pero todavía no hacen pública su elección (2 min).

#### Actividad 8: Cierre: Los Callejeros Awards

Cuando todos ya han votado, en grupo-clase, cada pareja expone su improvisación favorita y justifica su elección (8 min). A continuación, antes de terminar la clase, el profesor comparte un glosario interactivo en Quizlet (véase [Anexo 7.2.6.](#)) con el léxico coloquial aprendido para que puedan repasarlo después de la sesión y añadir más términos coloquiales que vayan encontrando (2 min).

#### Tarea de deberes: La nueva banda: Cread vuestro propio plan de atraco

Los estudiantes deben crear un nuevo personaje y un plan de atraco alternativo para *La casa de papel*. El objetivo es que redacten un fragmento del guion y lo interpreten en un juego de rol, utilizando léxico coloquial aprendido en esta sesión. Para ello, trabajarán en grupos de dos o tres personas (dos grupos de tres y uno de dos) usando las salas de trabajo permanentes de la plataforma virtual. Cada grupo debe grabar la dramatización de su escena y enviársela al profesor junto con el guion escrito. El profesor habilitará la opción pertinente para que los estudiantes puedan grabar y descargar las reuniones que tengan en las salas de trabajo permanentes. Véase [Anexo 7.2.7.](#) para conocer más detalles de la tarea.

### 3.4.3. Sesión 3: Español de andar por casa: expresiones idiomáticas para el día a día

Esta sesión está dedicada a las expresiones idiomáticas y para trabajarlas se utilizarán también distintos fragmentos de la primera temporada de *La casa de papel*. El principal objetivo es que los estudiantes aprendan a interpretar y a usar este tipo de expresiones para enriquecer sus intercambios comunicativos en contextos informales.

**Tabla 3.**

***Elementos de la sesión 3***

<b>SESIÓN 3: Español de andar por casa: expresiones idiomáticas para el día a día</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer y comprender expresiones idiomáticas en contextos orales auténticos.</li> <li>• Inferir el significado de expresiones idiomáticas presentes en fragmentos audiovisuales y en intercambios reales a partir del contexto.</li> <li>• Parafrasear oralmente el significado de expresiones idiomáticas.</li> <li>• Interpretar el significado contextual de expresiones idiomáticas en fragmentos escritos.</li> <li>• Usar expresiones idiomáticas de manera espontánea y natural en un intercambio oral auténtico.</li> <li>• Comparar las expresiones idiomáticas en español con las de su propia cultura, desarrollando la competencia intercultural.</li> <li>• Integrar expresiones idiomáticas en un texto escrito de manera coherente y apropiada al registro comunicativo.</li> </ul>
<b>Destrezas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión oral</li> <li>• Comprensión oral</li> <li>• Interacción oral</li> <li>• Comprensión escrita</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión escrita</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Léxicos</u>: Expresiones idiomáticas propias del español coloquial; adjetivos descriptivos; léxico informal y expresivo; vocabulario relacionado con conflictos y situaciones cotidianas.</li> <li>• <u>Gramaticales</u>: Estructuras comunes en el lenguaje oral informal (elipsis, imperativos, perífrasis verbales).</li> <li>• <u>Funcionales</u>: Deducir significados a partir el contexto; realizar conjeturas e hipótesis; parafrasear expresiones con palabras propias; expresar y justificar opiniones y preferencias.</li> <li>• <u>Socioculturales</u>: Reconocimiento y uso de expresiones propias del español coloquial peninsular; aproximación a elementos culturales implícitos en dichas expresiones; apreciación del componente cultural en el lenguaje figurado.</li> <li>• <u>Pragmáticos</u>: Inferencia de significados; interpretación del sentido figurado; identificación de la intención comunicativa detrás de cada expresión; adecuación al registro informal; gestión de los turnos de palabra.</li> </ul>
<b>Agrupamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individual</li> <li>• Parejas</li> <li>• Grupo-clase</li> <li>• Grupos pequeños</li> </ul>
<b>Recursos y materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenador con conexión a internet</li> <li>• Plataforma virtual de la academia</li> <li>• Serie <i>La casa de papel</i> (diferentes fragmentos de la 1.ª temporada)</li> <li>• Transcripción de algunos fragmentos</li> <li>• Listas de expresiones idiomáticas</li> <li>• <i>Flashcards</i> digitales con expresiones idiomáticas y situaciones</li> <li>• Preguntas relacionadas con el uso de ciertas expresiones idiomáticas</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instrucciones de la tarea de deberes</li> </ul>	
<b>Duración</b>	Duración total	90 minutos
	Duración de las actividades	Act. 1: 10 min      Act. 5: 15 min Act. 2: 5 min      Act. 6: 25 min Act. 3: 15 min      Act. 7: 10 min Act. 4: 10 min
<b>Evaluación</b>	El profesor usará la observación como estrategia de evaluación durante las dinámicas realizadas en el aula, anotando sus valoraciones. Para la evaluación de la tarea de deberes, se servirá de una rúbrica (véase <a href="#">Anexo 7.5.3.</a> ).	

### *Actividades previas al visionado*

#### Actividad 1: Atemos cabos

El profesor muestra la transcripción de tres fragmentos de la serie (T1 E2 *Imprudencias letales*: 21:21-21:25; T1 E3 *Errar al disparar*: 57:52-57:59; T1 E4 *Caballo de Troya*: 57:26-57:35) en los que los personajes usan expresiones idiomáticas (véase [Anexo 7.3.1.](#)). En grupo-clase, los estudiantes deben deducir el significado por el contexto. El docente clarifica los usos de las expresiones y desvela el significado de las que desconocen (5 min). A continuación, explica brevemente qué son las expresiones idiomáticas y expone algún ejemplo más (véase [Anexo 7.3.2.](#)) (5 min).

#### Actividad 2: No te vayas por las ramas

Los alumnos se agrupan en parejas. Cada pareja recibe cuatro *flashcards* digitales (dos por alumno), cada una con una expresión idiomática de las que acaban de ver (véase [Anexo 7.3.3.](#)), pero sin definición ni contexto. Sin mostrarle sus *flashcards* a su compañero, uno de los estudiantes debe describir el significado de cada expresión sin decirla literalmente,

parafraseándola con sus propias palabras. El otro estudiante debe intentar adivinar la expresión exacta. Por ejemplo, si uno dice “Significa ‘estar despistado’”, el otro debería responder “estar en la luna”. Luego, se intercambian los papeles (2 expresiones por alumno, 5 min en total).

### *Actividades durante el visionado*

#### Actividad 3: Entre la espada y la pantalla

Los estudiantes reciben una lista de expresiones idiomáticas (véase [Anexo 7.3.4.](#)). Mientras visualizan tres fragmentos de la serie (T1 E3 *Errar al disparar*: 23:34-23:45; T1 E5 *El día de la marmota*: 29:47-29:55; T1 E6 *La cálida Guerra Fría*: 14:20-14:43), deben indicar, de manera individual, si las expresiones aparecen en la escena, quién las dice y con qué intención (5 min). Después del visionado, ponen en común las respuestas en grupo-clase (5 min) y debaten sobre cuál les parece la expresión más impactante u original (5 min).

### *Actividades posteriores al visionado*

#### Actividad 4: Hora de leer entre líneas

Los estudiantes reciben la transcripción de otros tres fragmentos de la serie en los que se usan varias expresiones idiomáticas (T1 E5 *El día de la marmota*: 19:19-19:32; T1 E6 *La cálida Guerra Fría*: 03:39-03:44 y 54:11-54:14). Individualmente, deben leerla y, a continuación, responder a una serie de preguntas relacionadas con dichas expresiones (véase [Anexo 7.3.5.](#)) (5 min). Después, las respuestas se ponen en común en grupo-clase (5 min).

#### Actividad 5: ¡Haced de tripas interpretación!

El profesor comparte con los estudiantes una lista de todas las expresiones idiomáticas aprendidas en la sesión (véase [Anexo 7.3.6.](#)). A continuación, los estudiantes se juntan en grupos pequeños (dos de tres personas y uno de dos personas) en *breakout rooms*. Cada grupo recibe una *flashcard* con una situación (véase [Anexo 7.3.7.](#)) y, a partir de dicha situación, debe improvisar una breve escena (2-3 min) usando al menos 3 expresiones idiomáticas de la lista.

Contarán con cinco minutos para preparar el diálogo y otros cinco para interpretarlo. Después, el docente pedirá un grupo voluntario para representar su escena delante de todos (2-3 min). Tras la dramatización, el resto de los compañeros dará su opinión en grupo-clase (2-3 min).

#### Actividad 6: A buen entendedor, pocas expresiones bastan

Ahora, distribuidos en los mismos grupos, los estudiantes eligen una nueva expresión idiomática (que no han visto en clase) tras realizar una breve búsqueda en internet (5 min) y elaboran un pequeño diálogo que incluya dicha expresión (5 min). A continuación, interpretan el diálogo delante de los otros grupos y estos deberán intentar deducir el significado de la expresión a partir del contexto (5 min × 3 grupos = 15 min).

#### Actividad 7: Cierre: Para gustos, expresiones

En grupo-clase, cada estudiante elige su expresión idiomática favorita y explica por qué en una ronda rápida (5 min). Por último, reflexionan sobre si en su cultura también se utilizan expresiones idiomáticas y si existen algunas similares a las que han aprendido en español (5 min).

#### Tarea de deberes: Del dicho al escrito

Los estudiantes deben escribir una historia real o inventada (de 200-250 palabras) en la que incluyan al menos 4 expresiones idiomáticas de las que han aprendido en clase. Pueden narrar una anécdota personal (real o ficticia), inventar una situación absurda o escribir una carta o una entrada de blog informal. Véase [Anexo 7.3.8.](#) para conocer más detalles de la tarea.

### 3.4.4. Sesión 4: ¿Eso se puede decir? El español más directo

En esta cuarta sesión se abordará el tema de las palabras malsonantes. El principal objetivo es que los estudiantes comprendan y reflexionen sobre su uso en contextos reales de habla española. Asimismo, con esta sesión se pretende mostrarles que este tipo de términos no solo se usan de manera despectiva en contextos de confrontación, sino que también pueden tener otros matices (cercanía, admiración, sorpresa, humor...).

**Tabla 4.*****Elementos de la sesión 4***

<b>SESIÓN 4: ¿Eso se puede decir? El español más directo</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer y explicar el significado y la función pragmática de diversas palabras malsonantes en escenas audiovisuales y en conversaciones reales.</li> <li>• Usar palabras malsonantes de manera contextualizada, adecuando su entonación y pertinencia a situaciones comunicativas específicas.</li> <li>• Distinguir entre palabras malsonantes y alternativas neutras, analizando su efecto comunicativo y su adecuación según el contexto.</li> <li>• Improvisar diálogos orales, integrando palabras malsonantes de manera adecuada a la situación comunicativa.</li> <li>• Reflexionar sobre el valor expresivo y comunicativo de las palabras malsonantes más allá de su función ofensiva.</li> <li>• Explorar el uso del lenguaje vulgar en la creación de mensajes publicitarios persuasivos.</li> <li>• Comparar el uso y la función de las palabras malsonantes en español con los de su propia lengua y cultura.</li> </ul>
<b>Destrezas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión oral</li> <li>• Interacción oral</li> <li>• Expresión escrita</li> <li>• Comprensión oral</li> <li>• Comprensión escrita</li> </ul>
<b>Contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Léxicos</u>: Palabras malsonantes propias del español peninsular; vocabulario relacionado con emociones y conflictos; intensificadores; alternativas neutras a palabras malsonantes; vocabulario publicitario.</li> <li>• <u>Gramaticales</u>: Estructuras propias de la oralidad coloquial</li> </ul>

	<p>(exclamaciones, elipsis, imperativos, oraciones simples).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Funcionales</u>: Expresar emociones de forma oral y coloquial; insultar; reprochar; reaccionar ante situaciones inesperadas y/o de tensión; emplear palabras malsonantes espontáneamente; crear mensajes persuasivos, breves y expresivos.</li> <li>• <u>Socioculturales</u>: Reconocimiento del valor cultural y contextual del lenguaje malsonante en el español peninsular actual; concienciación de los usos aceptados y no aceptados de las palabras malsonantes por la sociedad española en cada situación; diferencias culturales en la percepción del lenguaje vulgar.</li> <li>• <u>Pragmáticos</u>: Identificación de la intención comunicativa detrás de cada palabra malsonante; reflexión sobre el uso connotativo, figurado o intensificador del lenguaje vulgar.</li> </ul>
<b>Agrupamiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individual</li> <li>• Grupo-clase</li> <li>• Parejas</li> <li>• Grupos pequeños</li> </ul>
<b>Recursos y materiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordenador con conexión a internet</li> <li>• Plataforma virtual de la academia</li> <li>• Serie <i>La casa de papel</i> (diferentes fragmentos de la 1.ª temporada)</li> <li>• Transcripción de algunos fragmentos</li> <li>• Transcripción incompleta de algunos fragmentos</li> <li>• 4 pizarras en FigJam</li> <li>• <i>Flashcards</i> digitales con situaciones y palabras malsonantes</li> <li>• Ruleta aleatoria en Wordwall</li> <li>• Twitter</li> <li>• Padlet</li> <li>• Instrucciones de la tarea de deberes</li> </ul>



<b>Duración</b>	Duración total	90 minutos	
	Duración de las actividades	Act. 1: 5 min	Act. 6: 5 min
		Act. 2: 10 min	Act. 7: 15 min
		Act. 3: 10 min	Act. 8: 20 min
		Act. 4: 10 min	Act. 9: 5 min
		Act. 5: 10 min	
<b>Evaluación</b>	Durante las actividades desarrolladas en el aula, la estrategia de evaluación utilizada será la observación, durante la cual el docente registrará sus valoraciones mediante la toma de notas. Para evaluar la tarea de deberes, empleará una rúbrica (véase <a href="#">Anexo 7.5.4.</a> ).		

### *Actividades previas al visionado*

#### Actividad 1: Introducción al lenguaje malsonante

Para contextualizar el tema de la sesión, el docente inicia una breve conversación con los estudiantes sobre algunas palabras o expresiones típicas que suelen aparecer en las series españolas disponibles en plataformas como Netflix. Les pregunta qué tipo de palabras aprenden primero los usuarios que ven estas series, aunque apenas hablen español. Se espera que los alumnos mencionen diferentes insultos o palabras malsonantes que se han hecho virales a través de las series españolas (5 min).

#### Actividad 2: Del taco al contexto

En FigJam, el profesor presenta una serie de frases de la serie en las que se incluyen palabras malsonantes. En grupos pequeños (dos de tres personas y uno de dos personas), los estudiantes deben arrastrar o clasificar dichas expresiones según la función que creen que desempeñan, eligiendo entre las siguientes tres categorías: 1. expresar emoción; 2. insultar; y 3. intensificar (5 min). Para que cada grupo pueda trabajar de manera independiente, el

profesor creará 3 pizarras idénticas, una para cada grupo (véase [Anexo 7.4.1.](#) para acceder a la plantilla). Luego, comentarán brevemente las respuestas en grupo-clase (5 min).

### Actividad 3: Dilo con rabia (o con gracia)

Los estudiantes se agrupan en parejas en *breakout rooms* y cada pareja recibe dos *flashcards* digitales: una contiene una breve situación y la otra, una palabra malsonante (véase [Anexo 7.4.2.](#)). Teniendo en cuenta la situación, los estudiantes deben imaginar una frase en la que esa palabra encaje y decirla en voz alta con la entonación adecuada (3 min). Cada pareja comparte su frase con el resto del grupo (2 min) y el profesor aprovecha para aclarar el uso de dichas palabras malsonantes (5 min).

### *Actividades durante el visionado*

#### Actividad 4: Dale al STOP

El docente muestra a los estudiantes una escena de la serie (T1 E3 *Errar al disparar*: 01:01:57-01:03:03). Durante el visionado, pausa el vídeo después de ciertas frases en las que se incluyen palabras malsonantes y lanza preguntas como:

- ¿Qué palabra malsonante habéis identificado aquí?
- ¿Por qué el personaje usa esta palabra? ¿Qué denota? ¿Rabia, burla, miedo?
- ¿Podría haber dicho otra cosa? ¿Cambiaría el efecto?
- Teniendo en cuenta el uso de esta palabra malsonante, ¿qué tipo de relación tienen los personajes?

Los estudiantes responden a las preguntas en grupo-clase. El profesor añadirá más o menos preguntas en función de la participación de los alumnos (10 min).

### *Actividades posteriores al visionado*

#### Actividad 5: ¿Taco o trato?

Los estudiantes se dividen en grupos pequeños en *breakout rooms*: dos grupos de tres personas y un grupo de dos personas. Todos los grupos reciben cuatro frases con huecos de la escena visionada (véase [Anexo 7.4.3.](#)). Algunas incluyen palabras malsonantes (que no se han comentado en la actividad anterior) y otras no (son de estilo neutral). Los alumnos deben decidir si, en cada caso, en la escena se usa una palabra malsonante o una neutra y, a continuación, explicar el efecto comunicativo de cada una de las opciones (5 min). Luego, en grupo-clase, se ponen en común las respuestas (5 min).

#### Actividad 6: Maldecir con arte

Los estudiantes se agrupan en parejas (en *breakout rooms*). Mediante una ruleta aleatoria de Wordwall (véase [Anexo 7.4.4.](#)), a cada pareja se le asigna una situación a partir de la cual debe improvisar un breve diálogo (1-2 min) usando al menos 2 palabras malsonantes.

#### Actividad 7: Tuiteando palabrotas

Individualmente, los alumnos leen un diálogo real en Twitter entre dos personas que discuten y deben identificar si aparecen palabras malsonantes en la conversación (5 min). Después, en grupo-clase, lo ponen en común y comentan brevemente las emociones que han experimentado al leer la discusión (5 min). El profesor plantea la cuestión de si el uso de las palabras malsonantes tiene siempre el mismo objetivo comunicativo (insultar o expresar rabia) o si, según el contexto, puede cumplir otras funciones. Los estudiantes comparten su opinión (5 min).

#### Actividad 8: Escribir sin filtro

En relación con la actividad anterior, los alumnos reflexionan en grupo-clase sobre el uso positivo de las palabras malsonantes en la vida real. El profesor plantea la cuestión de por qué se emplea lenguaje malsonante en muchos anuncios publicitarios (para llamar la atención, permanecer en la memoria del consumidor, aportar un toque humorístico, etc.) (5 min).

A continuación, introduce una breve reflexión intercultural mediante las preguntas “¿También se utiliza lenguaje malsonante en los anuncios publicitarios en vuestra lengua materna?” “¿Con qué finalidad y en qué contextos?” Los estudiantes comparten ejemplos o percepciones personales (5 min). Seguidamente, deben distribuirse en grupos pequeños (dos de tres personas y uno de dos personas) e imaginar que trabajan para una agencia de publicidad. Algunos grupos desarrollan su campaña en el contexto de España, mientras que otros lo hacen en el de sus países de origen, pero utilizando el español como lengua de trabajo. La tarea consiste en crear un eslogan para una nueva cadena de cafeterías que incluya una palabra malsonante (5 min). El eslogan debe ser impactante y expresivo. Finalmente, se comparten las propuestas en grupo-clase. Cada grupo explica brevemente (un minuto o minuto y medio por grupo) por qué ha elegido esa palabra malsonante en su eslogan, justificando su elección según el contexto cultural trabajado (por ejemplo, puede surgir que en algunos países eslavos no resulte tan pertinente utilizar expresiones que suenen excesivamente agresivas o vulgares, mientras que en el contexto español pueden percibirse como humorísticas) (5 min).

#### Actividad 9: Cierre: *Ranking* de tacos: de oro, de plata y de nunca jamás

A modo de cierre, el profesor les pide que rellenen, de manera individual, un cuestionario de autoevaluación en Google Forms (Véase [Anexo 7.4.5.](#)) sobre las palabras malsonantes aprendidas durante la sesión. Entre otras cuestiones, deben indicar cuáles creen que usarían más y cuáles evitarían (5 min). Les informará de que pueden terminar de completarlo en casa.

#### Tarea de deberes: ¡Tacos, drama y acción!

Esta tarea consta de tres partes:

- Parte 1 - Comprensión oral y escrita: En parejas, los estudiantes deben visualizar una escena de la primera temporada de *La casa de papel* en la que se usa un lenguaje estándar, sin palabras malsonantes (T1 E3 *Error al disparar*: 01:01:35-01:01:54). Recibirán también la transcripción de la escena. A continuación, deben transformar el texto al registro coloquial añadiendo palabras malsonantes para darle más énfasis y emoción.
- Parte 2 - Expresión e interacción orales: Cada pareja debe recrear la escena y grabarla.

- Parte 3 - Expresión escrita: Después de representar la escena, cada pareja debe redactar una breve justificación escrita (150-200 palabras) sobre el uso de cada palabra malsonante.

Deben enviarle esta justificación al profesor junto con el enlace del vídeo. Véase [Anexo 7.4.6.](#) para conocer más detalles de la tarea.

### Tarea final: Coloquialmente hablando

La tarea final de toda la unidad didáctica se realizará en la siguiente sesión. Por motivos de extensión del presente trabajo, dicha sesión no se ha incluido en la propuesta didáctica presentada.

Para llevar a cabo la tarea final, en grupos (dos de tres personas y uno de dos personas), los alumnos crearán un vídeo en TikTok explicando el significado de algunas de las palabras y/o expresiones que han aprendido a lo largo de la unidad didáctica y comparando su uso en el contexto español con el que se hace en su país. Deberán publicar el vídeo en TikTok y añadir al menos un comentario en los vídeos de sus compañeros. El profesor evaluará tanto el contenido del vídeo como los comentarios. Para ello, se servirá de una rúbrica (Véase [Anexo 7.5.5.](#)).

## 3.5. Evaluación

La evaluación de esta propuesta de intervención se basará en diversos elementos que conformarán la evaluación continua de la secuencia didáctica. En primer lugar, como se ha señalado previamente, los estudiantes deberán elaborar un diario de aprendizaje oral mediante mensajes de audio de *WhatsApp*. Este diario representará el 30% de la calificación final de la secuencia.

En segundo lugar, se evaluarán las tareas de deberes de cada sesión. Cada una contará un 5% de la nota final, de manera que las cuatro sumarán un 20%.

En tercer lugar, se tendrá en cuenta la tarea final que realizarán los alumnos al final de la unidad didáctica, que supondrá un 30% de la nota final.

Asimismo, se valorará el cuestionario de autoevaluación que deberán cumplimentar los estudiantes al final de la cuarta sesión, el cual valdrá un 10% de la calificación final.

Por último, se tomarán en consideración las observaciones realizadas por parte del docente a lo largo de las sesiones. Estas observaciones contabilizarán un 10% de la nota final.

Cabe mencionar que la nota obtenida de esta secuencia didáctica supondrá un 30% de la nota final del curso, puesto que durante el curso se realizarán dos secuencias didácticas más (tres en total) y cada una valdrá un 30% de la nota final. El 10% restante de la nota final del curso estará destinado a las observaciones que hará el profesor a nivel global, las cuales se centrarán especialmente en la participación y la actitud de los alumnos.

Con respecto a los instrumentos de evaluación, se han diseñado rúbricas específicas para las tareas de deberes y para la tarea final (véase [Anexo 7.5.](#)) y una lista de control para el diario de aprendizaje (véase [Anexo 7.6.](#)). El resto de las actividades se evaluarán mediante la observación por parte del docente.

Del atraco al aula: propuesta didáctica para la enseñanza del lenguaje coloquial a estudiantes de ELE de nivel B2 a través de la serie *La casa de papel*

### 3.6. Cronograma

<b>Mes:</b>	<b>Octubre de 2025</b>				
<b>Semana:</b>	<b>Semana 1</b>				
<b>Días:</b>	L	M	X	J	V
	29	30	1	2	3
<b>Sesión:</b>				<b>Sesión 1: Chavales, ¿aprendemos algo nuevo?</b>	
<b>Semana:</b>	<b>Semana 2</b>				
<b>Días:</b>	L	M	X	J	V
	6	7	8	9	10
<b>Sesión:</b>				<b>Sesión 2: Del diccionario a la calle: el léxico coloquial en uso</b>	
<b>Semana:</b>	<b>Semana 3</b>				
<b>Días:</b>	L	M	X	J	V
	13	14	15	16	17
<b>Sesión:</b>				<b>Sesión 3: Español de andar por casa: expresiones idiomáticas para el día a día</b>	
<b>Semana:</b>	<b>Semana 4</b>				
<b>Días:</b>	L	M	X	J	V
	20	21	22	23	24
<b>Sesión:</b>				<b>Sesión 4: ¿Eso se puede decir? El español más directo</b>	
<b>Semana:</b>	<b>Semana 5</b>				
<b>Días:</b>	L	M	X	J	V
	27	28	29	30	31
<b>Sesión:</b>				<b>Sesión 5: Tarea final: Coloquialmente hablando</b>	

## 4. Conclusiones

En este apartado se expondrán las conclusiones derivadas del trabajo, relacionando tanto los planteamientos del marco teórico como la propuesta didáctica con los objetivos definidos para el TFM.

En primera instancia, se abordará el objetivo general, que consiste en diseñar una propuesta didáctica orientada a trabajar el lenguaje coloquial en el aula de ELE con estudiantes de nivel B2 mediante el uso de la serie de televisión española *La casa de papel*. Puede afirmarse que se ha alcanzado dicho objetivo, puesto que se ha elaborado una secuencia didáctica estructurada en torno al visionado de distintos fragmentos de la serie, a partir de los cuales se trabajan diversos aspectos del lenguaje coloquial al mismo tiempo que se desarrollan todas las destrezas lingüísticas.

En segundo lugar, se valorará si se han cumplido los seis objetivos específicos planteados. En cuanto al objetivo de definir la competencia léxica y especificar los contenidos que deben enseñarse en el nivel B2, se ha expuesto la definición proporcionada por el MCER, aunque se ha mencionado también que, desde la perspectiva del estudiante de ELE, comprende muchos otros aspectos y niveles de la competencia lingüística. Asimismo, se ha especificado que el MCER recomienda abordar el lenguaje coloquial con mayor profundidad en el nivel B2, dado que considera que el discente de este nivel es capaz de comprender tanto la lengua estándar como la coloquial, identificando significados implícitos y matices en distintos contextos comunicativos.

En lo referente al objetivo de revisar las principales teorías relacionadas con la enseñanza del lenguaje coloquial en el ámbito de ELE, se ha señalado que, tradicionalmente, se ha priorizado la enseñanza de la variedad estándar, mientras que otras variantes como la coloquial han sido relegadas a un segundo plano. No obstante, se ha mostrado también que en las últimas décadas distintos autores han defendido la importancia de incorporar la variedad coloquial en las clases de ELE. Además, se han expuesto teorías y enfoques didácticos sobre el tipo de lenguaje coloquial que debe enseñarse en cada etapa de aprendizaje, así como las estrategias más adecuadas para su tratamiento en el aula.



Con respecto al objetivo de delimitar el concepto de lenguaje coloquial y justificar su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, se han aportado distintas definiciones del término, se ha diferenciado de otros términos con los que se ha confundido erróneamente durante años (por ejemplo, *popular, vulgar, conversacional, familiar y jerga*) y, a través de la opinión y las aportaciones de varios autores, se ha defendido la conveniencia y necesidad de incluir la variedad coloquial en el aula de ELE.

En lo relativo al objetivo de analizar la contribución de las series al desarrollo de la competencia léxica en general y del lenguaje coloquial en particular, por un lado, se ha puesto de manifiesto, a partir de investigaciones previas, que la exposición continuada a contenidos audiovisuales, como las series de televisión, favorece de manera significativa el desarrollo de la competencia léxica. Por otro lado, se ha constatado que el uso de las series de televisión en el aula de ELE constituye un recurso especialmente útil para adquirir el lenguaje coloquial, dado que, a diferencia de los métodos de enseñanza más tradicionales, brinda a los estudiantes la oportunidad de enfrentarse a la lengua en su uso real.

En cuanto al objetivo de enumerar las ventajas didácticas del uso de series en la enseñanza de ELE, se han mencionado y desarrollado diversos beneficios derivados del empleo de las series de televisión en el aula de ELE. Más concretamente, se han tratado los siguientes aspectos: la posibilidad de exponerse al uso genuino de la lengua, el incremento de la motivación, la oportunidad de adentrarse en la cultura de la lengua, la capacidad para ilustrar los aspectos no verbales del lenguaje y la variedad de registros lingüísticos.

En lo que concierne al último objetivo del trabajo —analizar el uso del lenguaje coloquial en la serie *La casa de papel* y proponer estrategias para su integración en la clase de ELE—, se ha señalado en la justificación que dicha serie constituye una fuente especialmente idónea para abordar el lenguaje coloquial en el aula de ELE. Esto se debe a que ofrece un registro mayoritariamente informal, caracterizado por el uso de apelativos, expresiones idiomáticas, palabras malsonantes y un léxico propio del español peninsular cotidiano. Estos cuatro elementos son precisamente los que se analizan y se trabajan en la propuesta didáctica mediante distintos tipos de estrategias y actividades.

En lo que respecta a las aportaciones del presente TFM, en primer lugar, cabe señalar que *La casa de papel* permite a los estudiantes aprender lenguaje coloquial sin necesidad de preocuparse por comprender el argumento de la serie, puesto que todos ya la han visto y están familiarizados con ella. Además, la propuesta didáctica presenta, de manera condensada pero amena, un gran número de elementos coloquiales que, siguiendo un método de enseñanza más tradicional, como el uso exclusivo de un manual, serían trabajados de forma más lenta y fragmentada.

Asimismo, muchas actividades incluidas en la secuencia didáctica favorecen el desarrollo de la capacidad de inferencia del alumnado, una habilidad fundamental para alcanzar una competencia comunicativa eficaz, pero habitualmente desatendida en las secuencias didácticas tradicionales. Por último, esta propuesta didáctica ofrece a los estudiantes la oportunidad de poner en práctica un tipo de lenguaje —el coloquial— que, por lo general, no tienen ocasión de practicar en su vida cotidiana o que no se atreven a usar por falta de exposición.

## 5. Limitaciones y prospectiva

Pese a las aportaciones que ofrece, la presente propuesta didáctica no está exenta de limitaciones. En primer lugar, cabe mencionar la falta de acceso a los guiones de los episodios utilizados, lo que ha dificultado la selección de fragmentos y ha reducido el número de escenas explotadas.

En segundo lugar, la imposibilidad de implementar la propuesta didáctica antes de su presentación constituye otra de las limitaciones. Llevar la propuesta a un aula real habría permitido conocer la reacción de los estudiantes y obtener información sobre su percepción de las actividades. Tal vez habría sido necesario modificar la dinámica de algunas actividades o ajustar los tiempos, puesto que, en la práctica, una actividad puede requerir más o menos tiempo del esperado. Por tanto, la duración estimada de las actividades debe considerarse orientativa.

Con respecto a la prospectiva, sería interesante no solo implementar esta propuesta en un grupo real, sino también elaborar otras parecidas centradas en el lenguaje coloquial, pero partiendo de diferentes materiales audiovisuales, con el fin de evaluar las distintas respuestas de estudiantes de diversas nacionalidades. Algunas opciones podrían ser series como *Machos Alfa* o *Élite* o películas como *Ocho apellidos vascos* o *Perdiendo el norte*, donde también se hace un extenso uso del lenguaje coloquial.

A partir de la aplicación de dichas propuestas y del análisis de los respectivos resultados, podrían realizarse futuras investigaciones orientadas a determinar qué tipo de material audiovisual resulta más eficaz en la adquisición y asimilación del lenguaje coloquial, así como su impacto en función de la nacionalidad del alumnado. Por ejemplo, podría observarse que, en algunas nacionalidades, las películas tienen mejor acogida, mientras que, en otras, las series resultan más eficaces para el aprendizaje. Asimismo, series como *Machos Alfa* tal vez tendrían más éxito entre estudiantes de culturas latinas y mediterráneas, al sentirse más identificados con los personajes y las situaciones.

## 6. Referencias bibliográficas

- Abreu Márquez, E., Cabrera González, A. D. L. C. y Catasús Díaz, C. A. (2021). El uso de los medios audiovisuales: Una experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Referencia Pedagógica*, 9(3), 474–488.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-30422021000300474&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-30422021000300474&script=sci_arttext&tlng=en)
- Al-Momani, R. (2013). El español coloquial: el patrón pragmático e intercultural en la enseñanza de ELE. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (17). 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152425003.pdf>
- Albesa Pedrola, E. (2021). La enseñanza del español coloquial en clase de ELE: sobre rasgos y niveles. *Tonos Digital*, 41(0).  
<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/2819/1226>
- Almeida Calderón, J. E. y Fuentes Bayona, A. Y. (2011). El uso de materiales audiovisuales en la clase de Español como Lengua Extranjera: Implementación de una propuesta didáctica. *Revista Docencia Universitaria*, 12(1), 81–97.  
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/2449/2776>
- Álvarez, R. (2023, mayo 21). *Muletillas, coletillas y latiguillos*. La Gaceta de Salamanca.  
<https://www.lagacetadesalamanca.es/opinion/firmas/roman-alvarez-muletillas-coletillas-latiguillos-20230521050000-nt.html>
- Baralo, M. (2005). La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia. *Carabela*, 58, 27–48.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/58/58\\_027.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/58/58_027.pdf)
- Beinhauer, W. (1991). *El español coloquial*. Gredos.
- Belmonte Ortega, B. (2016). *Aproximación al registro coloquial en el aula de ELE* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Alcalá]. Redined.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/123709/bv17201624barbarabelmonte.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Blanco Gadañón, A. I. y de Pablos Ortega, C. (2005). La lengua coloquial en la clase de ELE. En *El español, lengua del futuro: I Congreso Internacional de FIAPE* (p. 48). Ministerio de Educación y Ciencia.

Borrego Nieto, J. (dir.), Domínguez García, L., Recio Diego, Á., Delgado Fernández, R., y Tomé Cornejo, C. (2016). *Cocodrilos en el diccionario. Hacia dónde camina el español*. Instituto Cervantes / Espasa.

Briz Gómez, A. (1996). *El español coloquial: situación y uso*. Arco/Libros.

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

Cabanes Pérez, S. (2019). El video como material didáctico para el desarrollo de la competencia conversacional en E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 15, 63–77. <https://turia.uv.es/index.php/foroele/article/view/14832/14505>

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Centro Virtual Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Cucinotta, G. (2020). La prova di didatizzazione di materiale autentico. En G. Serragiotto (Ed.), *CEDILS: Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri dell'Università Ca' Foscari di Venezia* (pp. 71–85). Loescher Editore.

Di Franco, C. (2007). La enseñanza de la expresión oral en la clase de ELE: el español coloquial. En L. Santos Río (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Logroño, 27–30 de septiembre de 2006 (pp. 469–482). Universidad de La Rioja.

Fernández Colomer, M. J. y Albelda Marco, M. (2008). *La enseñanza de la conversación coloquial*. Arco/Libros.

Fernández Jódar, R. (2023). La enseñanza del español coloquial en clase de E/LE: qué, cuándo y cómo. En *Retos contemporáneos de la enseñanza de ELE en Europa: tendencias y perspectivas generales* (pp. 97–109). Universidad de Silesia en Katowice.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9562788>

García Fanlo, L. (2017). *El lenguaje de las series de televisión*. Eudeba.

García Martín, V. (2021). *Uso de materiales audiovisuales en la enseñanza-aprendizaje del léxico en la clase de ELE: ¿De la pantalla a la memoria?* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Jaén]. CREA.  
<https://crea.ujaen.es/server/api/core/bitstreams/ae94fddc-f763-4a02-9b4b-b5822f0186af/content>

García Rodríguez, J. (2015). Teoría y práctica del español coloquial en el aula de ELE. *RedELE: Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, (27), 73-99.  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:05222d7b-71f2-4270-bb83-aaf35688da7b/2015-redele-27-4-final-joseph-garcia-rodriguez-pdf.pdf>

Gómez Molina, J. R. (2004). Las unidades léxicas en español. *Carabela*, (56), 27–50.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7133613>

Gutiérrez Rubio, E. (2019). Materiales didácticos y fraseología en el discurso oral coloquial. *Lingüística en la Red (LinRed)*, (17), 1–18.  
<https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/48818>

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Centro Virtual Cervantes.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)

Jiménez Sarza, V. (2024). *La cultura en el aula de ELE a través de la serie de televisión: ‘Los Serrano’* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Jaén]. CREA.

<https://crea.ujaen.es/server/api/core/bitstreams/bc17c314-832f-4f81-b6fd-02809fd342f1/content>

- Kaiser, M. (2011). New approaches to exploiting film in the foreign language classroom. *L2 Journal*, 3(2), 232-249. <https://doi.org/10.5070/L23210005>
- Laguna Campos, J. y Porroche Ballesteros, M. (2007). Gramática del español coloquial para estudiantes de EL2. En E. Balmaseda Maestu (Coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Logroño, 27–30 de septiembre de 2006 (Vol. 2, pp. 691–704). ASELE.
- Lledó Cunill, E. (2013). *Cambio lingüístico y prensa: problemas, recursos y perspectivas*. Laertes.
- López Serena, A. (2007). El concepto de ‘español coloquial’: Vacilación terminológica e indefinición del objeto de estudio. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 10, 161–191. <https://doi.org/10.25115/oralia.v10i.8154>
- Lozano Fernández, L. M., García-Cueto, E., y Gallo Álvaro, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(Su. 2), 344–347. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72797080.pdf>
- Mapelli, G. (2016). Aspectos de la oralidad en las series televisivas españolas: Los procedimientos de intensificación. *Orillas*, 5, 1–18. <https://www.orillas.net/orillas/index.php/orillas/article/view/367/361>
- Marcos Llinàs, M. (2001). La comunicació no verbal en l’ensenyança de les llengües estrangeres. *L’Arc: Quadern Informatiu de l’Institut de Ciències de l’Educació de la Universitat de les Illes Balears*, 13, 25–32. <https://raco.cat/index.php/Arc/article/view/66341>
- Medina García, L. (2022). *El uso de series de televisión en el aula de ELE para el desarrollo de saberes y comportamientos socioculturales: el caso de ‘Cuéntame cómo pasó’ y ‘El*

*Ministerio del Tiempo'* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. accedaCRIS.

[https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/118589/1/TFM\\_MEDINA%20LAURA%20%281%29%201.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/118589/1/TFM_MEDINA%20LAURA%20%281%29%201.pdf)

Mora Núñez, M., y Jiménez Palmero, D. (2019). El andaluz en la clase de ELE. Propuesta didáctica para su inclusión. *Archipélies* [En línea], (8). <https://doi.org/10.4000/12wgd>

Moreno Fernández, F. (2009). *La lengua española en su geografía*. Arco/Libros.

Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco/Libros.

Moreno García, C. (2004). *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar: un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Los Libros de la Catarata.

Narbona Jiménez, A. (2015). *Sintaxis del español coloquial*. Universidad de Sevilla.

Nation, P. (2015). Principles guiding vocabulary learning through extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(1), 136–145. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1059712>

Pina, Á. (Creador). (2017–2021). *La casa de papel* [Serie de televisión]. Vancouver Media.

Porroche Ballesteros, M. (1998). La variedad coloquial como objeto de estudio en las clases de español lengua extranjera. En R. Fente Gómez et al. (Eds.), *El español como lengua extranjera. Aspectos generales: Edición facsimilar de las actas de las primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE* (pp. 225–264). ASELE.

Real Academia Española. (s. f.). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es>

Sanjuán Álvarez, M. (2004). La enseñanza del léxico: Aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y didácticos. En A. Mendoza et al. (Eds.), *Aspectos didácticos de lengua y literatura* (N.º 13, pp. 69–128). Universidad de Zaragoza y Gobierno de Aragón.



- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language teaching research*, 12(3), 329–363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Suárez Hernández, A. (2011). *Rasgos coloquiales en las series de televisión: su utilización en la clase de ELE* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2011/memoriamaister/1-trimestre/arianasuarez.html>
- Sevilla Muñoz, J., y Cantera Ortiz de Urbina, J. (2008). *Pocas palabras bastan: vida e interculturalidad del refrán*. Centro de Cultura Tradicional Ángel Carril.
- Tusón, A. (2002). El escenario comunicativo del aula: usos lingüísticos y reflexión sobre la lengua. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, (64), 38-42.
- Van Dijk, T. A. (Comp.). (2000). *El discurso como estructura y proceso: Estudios del discurso. Introducción multidisciplinaria* (Vol. 1). Gedisa.
- Vellón Lahoz, F. J. (2021). Discurso dialógico y registro coloquial: Variación y competencia comunicativa. En M. Sans Gil (Coord.), *Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe* (pp. 155-167). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2021/12/9788418819827.pdf>
- Vigara Tauste, A. M. (2005). *Morfosintaxis del español coloquial: esbozo estilístico*. Gredos.
- Webb, S. y Rodgers, M. P. (2009). Vocabulary Demands of Television Programs. *Language Learning*, 59(2), 335–366. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00509.x>

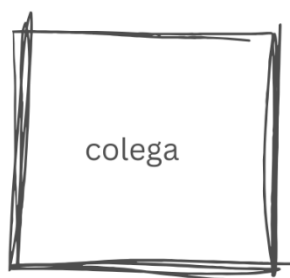
## 7. Anexos

### 7.1. Anexo 1: sesión 1

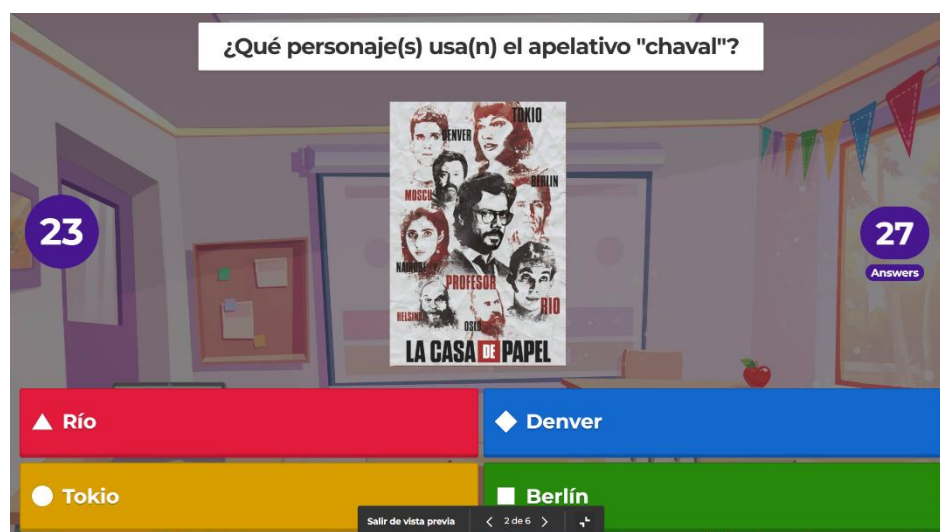
#### 7.1.1. Actividad 2: Lista de apelativos coloquiales



#### APELATIVOS COLOQUIALES



### 7.1.2. Actividad 2: Kahoot sobre el uso de los apelativos coloquiales en *La casa de papel*



Del atraco al aula: propuesta didáctica para la enseñanza del lenguaje coloquial a estudiantes de ELE de nivel B2 a través de la serie *La casa de papel*

¿Qué personaje(s) usa(n) el apelativo "guapo/guapa"?

21

30  
Answers

▲ Tokio

◆ Helsinki

● Moscú

■ Berlín

Salir de vista previa < 4 de 6 > +

¿Qué personaje(s) usa(n) el apelativo "niño/niña"?

20

30  
Answers

▲ Berlín

◆ Nairobi

● Tokio

■ Moscú

Salir de vista previa < 5 de 6 > +

¿Qué personaje(s) usa(n) más el apelativo "cariño"?

24

23  
Answers

▲ Moscú

◆ Nairobi

● Helsinki

■ Tokio

Salir de vista previa < 6 de 6 > +

### 7.1.3. Actividad 4: Transcripción de los fragmentos visionados

FRAGMENTO 1 (T1 E1 *Efectuar lo acordado*: 02:02-02:11)

- ¿Sí?
- ¿Mamá?
- Ay, mi niña. ¿Cómo estás, cariño?

FRAGMENTO 2 (T1 E1 *Efectuar lo acordado*: 01:17:50-01:17:53)

“¡Madre mía! ¡Qué maravilla, colega!”

FRAGMENTO 3 (T1 E3 *Error al disparar*: 27:49-27:55)

- Lo siento, lo siento, lo siento, lo siento.
- ¿Qué sientes? Niño, ¿no ves que está *fregao*, el suelo?
- No, que me he *dejao* los apuntes *pa* estudiar, papa.

FRAGMENTO 4 (T1 E6 *La cálida Guerra Fría*: 52:14-52:20)

- Yo me voy al baño. Eso sí, cuando vuelva, cada uno a su cuartito. ¿Hm? (Tokio)
- Venga.
- A ver si dormimos un poquito.
- Hasta luego, guapa.

FRAGMENTO 5 (T1 E6 *La cálida Guerra Fría*: 01:03:39-01:03:44)

Tía, yo no sé si a lo mejor me estoy pasando un poquito con el labio, ¿eh? Igual voy un poco putón. No sé. ¿Tú qué crees?

FRAGMENTO 6 (T1 E6 *La cálida Guerra Fría*: 01:06:37-01:06:42)

Río, tío... soy tierra quemada.

#### 7.1.4. Actividad 4: Preguntas sobre los apelativos coloquiales de los fragmentos visionados



- ¿Qué significa "mi niña" en el contexto de la escena?
- ¿Quién dice "colega"?
- ¿En qué situación se usa "niño"?
- Cuando se usa el apelativo "guapa", ¿crees que se está haciendo referencia a la apariencia física de la otra persona?
- ¿Por qué palabras podrías sustituir "tío" y "tía" en estos contextos?
- ¿Qué tipo de relación existe entre los personajes que usan todos estos apelativos?

#### 7.1.5. Actividad 7: *Flashcards* con situaciones para el juego de rol

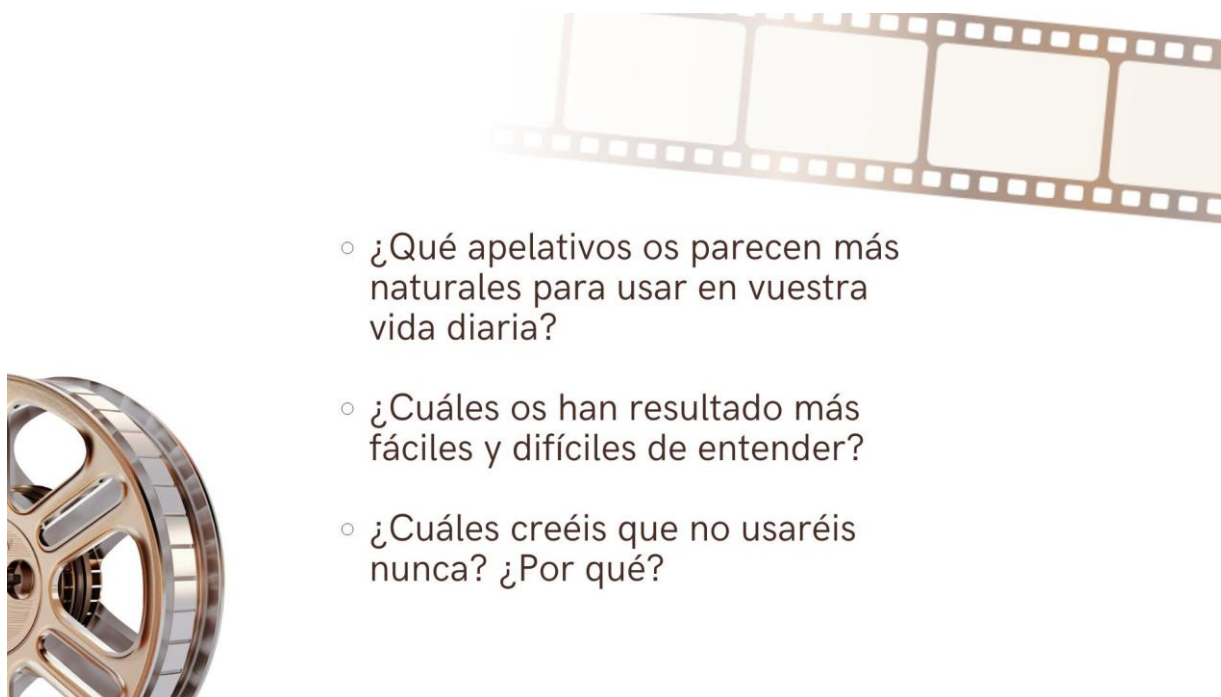




Del atraco al aula: propuesta didáctica para la enseñanza del lenguaje coloquial a estudiantes de ELE de nivel B2 a través de la serie *La casa de papel*



#### 7.1.6. Actividad 8: Preguntas para guiar el debate




- ¿Qué apelativos os parecen más naturales para usar en vuestra vida diaria?
- ¿Cuáles os han resultado más fáciles y difíciles de entender?
- ¿Cuáles creéis que no usaréis nunca? ¿Por qué?

### 7.1.7. Tarea de deberes: Hoja de instrucciones para los estudiantes

#### TAREA DE DEBERES

#### DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: TÍO/TÍA, ¡AHORA TE TOCA A TI!

Esta tarea consta de dos partes:

1.  Crea un breve monólogo (de entre 5 y 10 frases) que incluya al menos 5 apelativos coloquiales (por ejemplo, "tío", "chaval", "guapa", "nene", "cariño", etc.) y grábate (solo con audio). El monólogo debe estar contextualizado en una situación cotidiana en la que se empleen estos apelativos de manera natural, como un mensaje de voz que se deja en el contestador de un familiar o un audio de WhatsApp que se le envía a un amigo. Algunos ejemplos de situaciones podrían ser:
  - Un audio de WhatsApp para un amigo de la universidad con el que hace tiempo que no hablas.
  - Un mensaje de voz para tu prima, con quien tienes una relación muy cercana.
  - Un fragmento de un podcast dirigido a gente joven.
  - Un audio de WhatsApp que envías a tus compañeros de trabajo a través de un grupo que tenéis.

#### Requisitos:

- Incluir al menos 5 apelativos coloquiales en el diálogo.
- El uso de los apelativos debe ser natural y coherente con el contexto del mensaje.
- El guion debe estar bien estructurado, con un inicio, desarrollo y cierre adecuados.
- Reflejar el tono adecuado para cada apelativo (cariñoso, amistoso, agresivo, etc.).



2. 📌 Después de grabarte, debes escribir una breve reflexión (de 100-150 palabras) explicando por qué has elegido esos apelativos, cómo los has usado en tu monólogo y cómo los entiendes en relación con el contexto social y cultural español.

📄 **Formato de entrega:**

- Un documento Word o PDF.
- Debes subir el archivo de audio a Google Drive y añadir el enlace en el mismo documento que la reflexión. Por favor, asegúrate de otorgar los permisos necesarios para que cualquier persona con el enlace pueda visualizarlo.
- Debes enviarle el documento al profesor a través de la plataforma virtual.

## 7.2. Anexo 2: sesión 2

### 7.2.1. Actividad 1: Diapositiva con 6 palabras coloquiales



### 7.2.2. Actividad 2: Diapositiva con 6 imágenes y 6 términos coloquiales



### 7.2.3. Actividad 3: Transcripción incompleta de los fragmentos visionados

FRAGMENTO 1 (T1 E4 *Caballo de Troya*: 55:19-55:39)

Nairobi: Un día tuve que ir a por unas pastillas para vender. Y... y le dejé solo. Cinco minutos. Iban a ser cinco minutos, ¿eh? Y me la \_\_\_\_\_.

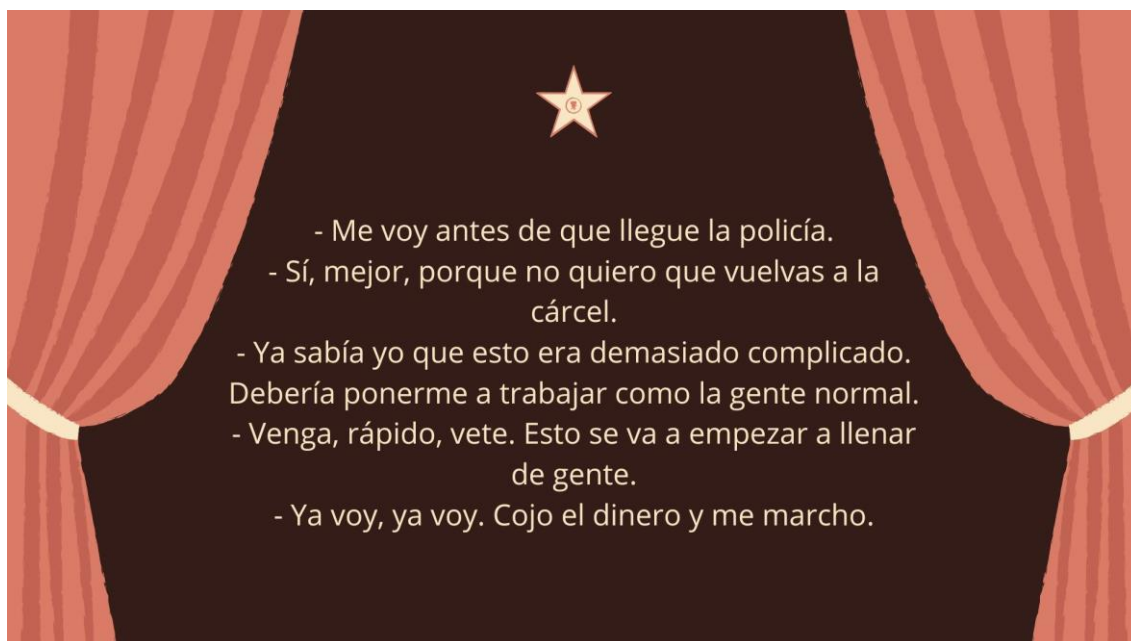
FRAGMENTO 2 (T1 E4 *Caballo de Troya*: 56:26-56:35)

Y a mí me \_\_\_\_\_ con las pastillas, con antecedente, sin \_\_\_\_\_. Pa la \_\_\_\_\_.

FRAGMENTO 3 (T1 E4 *Caballo de Troya*: 57:24-57:30)

Y te voy a decir una cosa, mira. En este atraco, no la voy a \_\_\_\_\_ ni yo ni nade.

#### 7.2.4. Actividad 5: Diálogo de estilo neutral mostrado a los estudiantes



#### 7.2.5. Actividad 7: Situaciones planteadas a las parejas



Del atraco al aula: propuesta didáctica para la enseñanza del lenguaje coloquial a estudiantes de ELE de nivel B2 a través de la serie *La casa de papel*



### 7.2.6. Actividad 8: Glosario interactivo de Quizlet

Términos que se incluyen en el glosario interactivo:

Término coloquial	Significado
movida	situación complicada o problemática
chungo	difícil, en mal estado, de mala calidad
liarla	generar un problema o una situación complicada
molar	gustar, resultar agradable
pirarse	irse, marcharse de un lugar

Del atraco al aula: propuesta didáctica para la enseñanza del lenguaje coloquial a estudiantes de ELE de nivel B2 a través de la serie *La casa de papel*

<b>Término coloquial</b>	<b>Significado</b>
cagarla	equivocarse, cometer un error
trullo	cárcel
pasta	dinero
largarse	irse, marcharse de un lugar
peña	gente
zampar	comer
currar	trabajar
pillar	sorprender a alguien haciendo algo malo
trena	cárcel

- Enlace al glosario interactivo de Quizlet:

<https://quizlet.com/es/1046769291/lexico-coloquial-flash-cards/?i=6lbatk&x=1jqt>

- Contraseña para editar el glosario: léxicocoloquial

### 7.2.7. Tarea de deberes: Hoja de instrucciones para los estudiantes

#### TAREA DE DEBERES

#### LA NUEVA BANDA: CREAD VUESTRO PROPIO PLAN DE ATRACO

En grupos de 2 o 3, debéis crear un nuevo personaje y un plan de atraco alternativo para *La casa de papel*. El objetivo es que redactéis un fragmento del guion y lo interpretéis, utilizando léxico coloquial aprendido en esta sesión. Para ello, podéis reuniros en las salas de trabajo permanentes del aula virtual. Cada grupo deberá grabar la dramatización de su escena y enviársela al profesor junto con el guion escrito (la opción de grabar la sesión ya está habilitada). A continuación, tenéis algunas indicaciones sobre las distintas partes de la tarea:

#### Parte escrita

**Extensión:** un breve guion (150-200 palabras)

#### **Contenido:**

- Nombre del personaje (debe ser un nombre de ciudad, como el del resto de personajes)
- Breve descripción de su personalidad y rol en el grupo
- Breve escena de planificación del golpe

#### Requisitos:

- Usar al menos 5 términos coloquiales vistos en clase (subrayados o destacados en color)
- Emplear un registro informal, natural y fluido

## Parte oral

- La participación en el diálogo debe estar equilibrada: todos los integrantes del grupo debéis hablar por igual.
- Podéis usar disfraces virtuales, fondos de pantalla o cambiar de voz para meteros más en el papel.
- Es muy importante que grabéis la interpretación.

## Formato de entrega:

- Un documento Word o PDF.
- Debéis subir el vídeo a Google Drive y añadir el enlace en el mismo documento que el guion escrito. Por favor, aseguraos de otorgar los permisos necesarios para que cualquier persona con el enlace pueda visualizarlo.
- Debéis enviarle el documento al profesor a través de la plataforma virtual.

## 7.3. Anexo 3: sesión 3

### 7.3.1. Actividad 1: Transcripción de los fragmentos mostrados

FRAGMENTO 1 (T1 E2 *Imprudencias letales*: 21:21-21:25)

Tokio: ¿Qué os pasa a todos, tío? Que, desde que he entrado, no paráis de **montarme pollos**.

FRAGMENTO 2 (T1 E3 *Error al disparar*: 57:52-57:59)

Arturo: ¿Qué es lo que pretendes? ¿Entretener a la policía?

Denver: La policía está ya entretenida, así que déjala en paz y no me **alborotes el gallinero**.

### FRAGMENTO 3 (T1 E4 *Caballo de Troya*: 57:26-57-35)

Nairobi: En este atraco, no la voy a cagar ni yo ni nadie, porque al que **mee fuera del tiesto** le destrozo la vida.

### 7.3.2. Actividad 1: Más ejemplos de expresiones idiomáticas



### 7.3.3. Actividad 2: *Flashcards* digitales (ejemplo para una pareja)







### 7.3.4. Actividad 3: Lista de expresiones idiomáticas



### 7.3.5. Actividad 4: Transcripción de los fragmentos y preguntas

FRAGMENTO 1 (T1 E5 *El día de la marmota*: 19:19-19:32)

Berlín: Veo que te has puesto el chaleco antibalas para venir a verme. Hubiera preferido un corsé veneciano.

Tokio: ¿Ves? Si es que no termino de **pillarte el punto**.

FRAGMENTO 2 (T1 E6 *La cálida Guerra Fría*: 03:39-03:44)

Tokio: Y ahora, si la inspectora **jugaba bien sus cartas** y conseguía la cara del Profesor, el juego habría acabado.

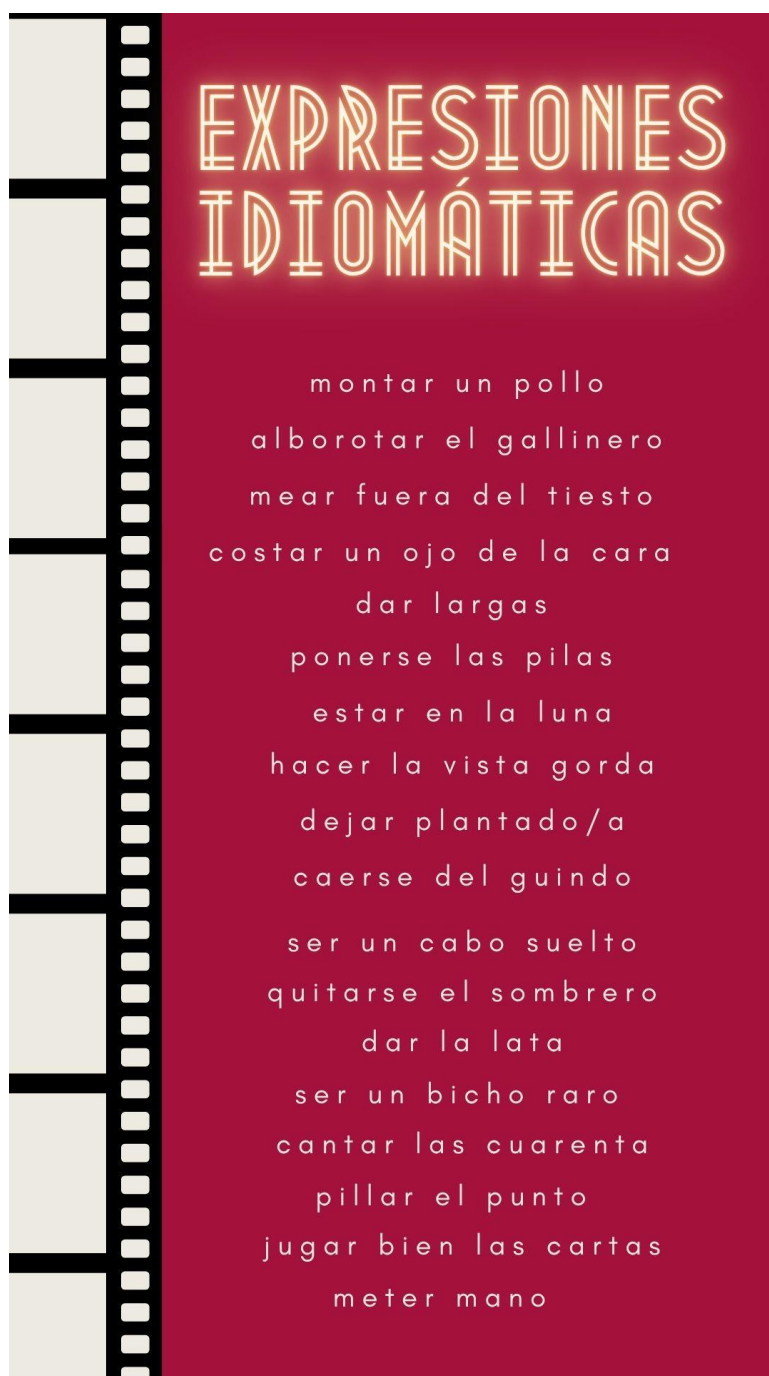
FRAGMENTO 3 (T1 E6 *La cálida Guerra Fría*: 54:11-54:14)

Moscú: Y encima, le **metes mano** a una niña a punta de pistola.

Ahora responde a estas preguntas relacionadas con las expresiones idiomáticas que acabas de leer:

1. ¿A qué crees que se refiere Tokio cuando le dice a Berlín que no termina de pillarle el punto?
  - a) A que no le cae demasiado bien.
  - b) A que no entiende su forma de ser ni su humor.
  - c) A que no sabe si en el fondo es buena persona o no.
  
2. ¿Qué crees que significa la expresión *jugar bien las cartas*?
  - a) Tener suerte cuando las cosas van muy mal.
  - b) Arriesgarse incluso cuando la situación es complicada.
  - c) Utilizar bien los medios de los que se dispone para conseguir algo.
  
3. ¿Cuál de los siguientes verbos es un sinónimo correcto de *meter mano*?
  - a) Tocar.
  - b) Amenazar.
  - c) Pegar.

### 7.3.6. Actividad 5: Lista de todas las expresiones idiomáticas vistas en la sesión



### 7.3.7. Actividad 5: *Flashcards* digitales con situaciones

Situación 1:

<p>Un jugador de vuestro equipo de fútbol quiere dejar el equipo una semana antes de la final del campeonato.</p>	<p>ENTRADA INDIVIDUAL</p> <p>ENTRADA N° 2984</p>
---	--

Situación 2:

<p>Un compañero vuestro de trabajo se acaba de poner en huelga para conseguir que os suban el sueldo a todos.</p>	<p>ENTRADA INDIVIDUAL</p> <p>ENTRADA N° 2985</p>
---	--

Situación 3

<p>Habéis descubierto que la novia de un amigo vuestro le ha sido infiel.</p>	<p>ENTRADA INDIVIDUAL</p> <p>ENTRADA N° 2986</p>
---	--

### 7.3.8. Tarea de deberes: Hoja de instrucciones para los estudiantes

#### TAREA DE DEBERES

##### DEL DICHO AL ESCRITO

Escribe una historia real o inventada en la que incluyas al menos 4 expresiones idiomáticas de las que hemos trabajado en clase. Puedes narrar una anécdota personal (real o ficticia), inventar una situación absurda o escribir una carta o entrada de blog informal. El tono puede ser serio, irónico o humorístico, pero debe sonar auténtico y fluido.

#### Requisitos

- Extensión: 200–250 palabras
- Usar al menos 4 expresiones idiomáticas vistas en clase (subrayadas o destacadas en color)

#### Posibles ideas:

- Una historia embarazosa (“El día que metí la pata en una entrevista”).
- Una carta a un amigo pidiéndole consejo sobre un dilema (“Estoy entre la espada y la pared”).
- Una reflexión personal en forma de entrada de blog (“A lo hecho, pecho. Tengo que asumir las consecuencias de mi decisión”).
- Un diario de alguien con una semana complicada (“Hice de tripas corazón y aguanté hasta el viernes”).

#### Formato de entrega:

- Un documento Word o PDF.
- Debes enviarle el documento al profesor a través de la plataforma virtual de la academia.

## 7.4. Anexo 4: sesión 4

### 7.4.1. Actividad 2: Enlace a FigJam (para ver la plantilla)

<https://www.figma.com/board/NvhhxNar1yksAklkLyYvm/Del-taco-al-contexto?node-id=0-1&t=dLF7DT2nL2PfiWYJ-1>

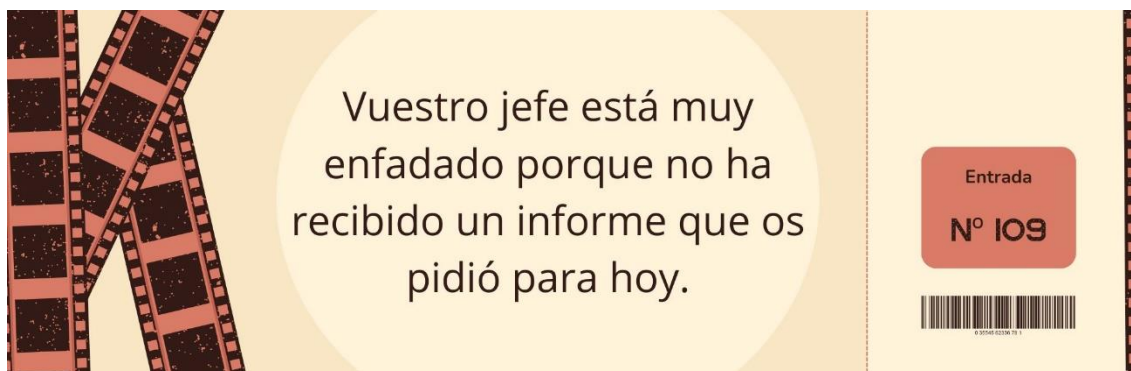
### 7.4.2. Actividad 3: *Flashcards* digitales con situaciones y palabras malsonantes

Pareja 1:

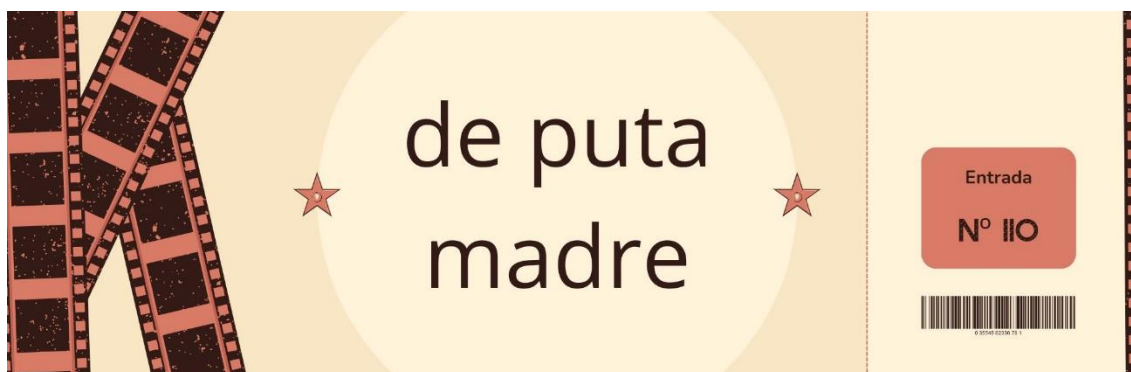
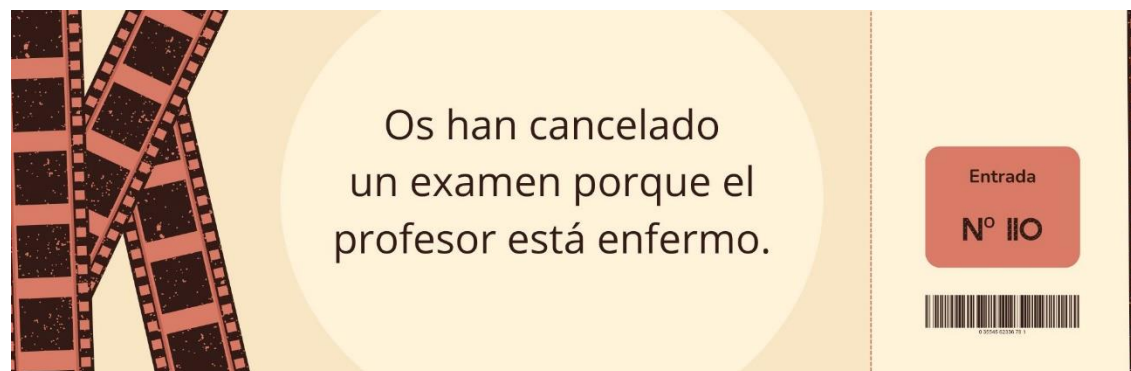




Pareja 2:

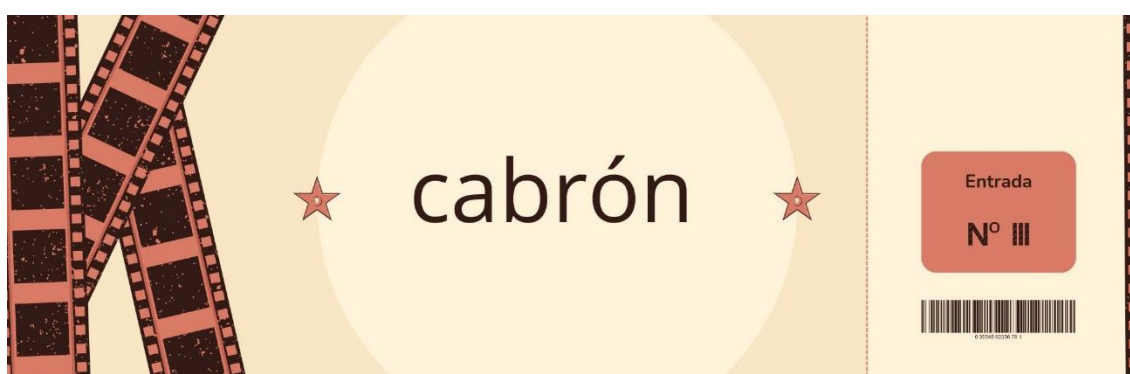
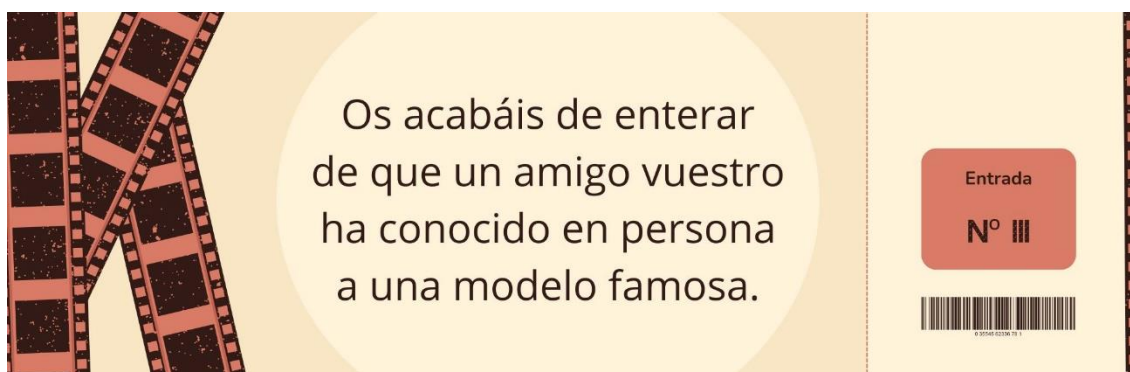


Pareja 3:





Pareja 4:



**7.4.3. Actividad 5: Frases con huecos de la escena visionada**

1. Si no comenzáis a tener la \_\_\_\_\_ cabeza fría, olvidaos de los millones.  
a) puta  
b) santa
2. Vais a \_\_\_\_\_ todo.  
a) estropearlo  
b) joderlo
3. \_\_\_\_\_, Nairobi.  
a) De puta madre  
b) Precioso
4. Solo teníais que hacer una cosa:  
a) ser profesionales.  
b) ser profesionales, joder.

#### 7.4.4. Actividad 6: Ruleta aleatoria de situaciones en Wordwall

Enlace para acceder a la ruleta: <https://wordwall.net/play/93405/592/190>

#### 7.4.5. Actividad 9: Enlace al cuestionario de autoevaluación

<https://forms.gle/vzp8qfoHSP264m777>

#### 7.4.6. Tarea de deberes: Hoja de instrucciones para los estudiantes



#### TAREA DE DEBERES

#### ¡TACOS, DRAMA Y ACCIÓN!

En esta última tarea de deberes, debéis transformar y representar una escena breve de la primera temporada de *La casa de papel* en la que uséis de forma contextualizada al menos tres palabras malsonantes vistas en clase. Luego, tendréis que redactar una breve justificación del uso de las palabras malsonantes elegidas.



#### Fases de la tarea:

##### 1. Comprensión oral y escrita

En parejas, debéis visualizar la siguiente escena de la primera temporada de *La casa de papel*, en la que se usa un lenguaje estándar, sin palabras malsonantes: T1 E3 *Error al disparar*: 01:01:35-01:01:54.

Podéis ayudaros de la transcripción:

Berlín: ¿Sí?

Profesor: ¿Qué está pasando? ¿Por qué están en la azotea?

Berlín: Moscú ha salido a respirar aire fresco franqueado por rehenes con armas falsas. Como bien sabes, jamás hubiera permitido esta locura, pero ahora mismo mis compañeros me están convenciendo de que es una buena idea.

Profesor: No quiero más improvisaciones. Mantenme informado de todo.

A continuación, debéis adaptar el texto al registro coloquial añadiendo palabras malsonantes para darle más énfasis y emoción.

## 2. **Expresión e interacción oral**

Ahora debéis recrear la escena y grabaros en vídeo. ¡No os olvidéis de disfrutar!

## 3. **Expresión escrita**

Después de representar la escena, debéis redactar una breve justificación escrita del uso de cada palabra malsonante (150-200 palabras en total):

- ¿Por qué habéis elegido esa palabra y no otra?
- ¿Qué transmite exactamente?
- ¿Se podría cambiar por otra más neutral?

## **Requisitos**

- Usar al menos 3 palabras malsonantes en la escena representada.
- La justificación debe tener una extensión de 150-200 palabras.

## **Formato de entrega:**

- Un documento Word o PDF.
- Debéis subir el vídeo a Google Drive y añadir el enlace en el mismo documento que la justificación. Por favor, aseguraos de otorgar los permisos necesarios para que cualquier persona con el enlace pueda visualizarlo.
- Debéis enviarle el documento al profesor a través de la plataforma virtual de la academia.

## 7.5. Rúbricas

### 7.5.1. Rúbrica de la tarea de deberes de la sesión 1: Tío/Tía, ¡ahora te toca a ti!

Criterio	Excelente (4)	Notable (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)	Total
<b>Uso de apelativos coloquiales</b>	Usa 5 o más apelativos de forma natural, variada y adecuada al contexto.	Usa al menos 5 apelativos de forma adecuada, aunque con menor variedad o naturalidad.	Usa 3-4 apelativos con cierta repetición o de manera forzada.	Usa menos de 3 apelativos y no se integran de forma natural en el texto.	
<b>Adecuación al contexto y al tono</b>	El monólogo es coherente, realista y expresivo; refleja bien el tipo de situación y la relación entre los interlocutores.	El contexto es claro y adecuado, pero con algún matiz mejorable en el tono o la expresividad.	El mensaje es comprensible, pero poco convincente o artificial para la situación.	El mensaje no se ajusta a la situación comunicativa o es incoherente.	
<b>Claridad y estructura del monólogo</b>	Tiene inicio, desarrollo y cierre claros, con fluidez y coherencia.	Buena organización general, aunque algo desigual o con algunas transiciones poco claras.	Estructura básica o algo desorganizada, con interrupciones o repeticiones.	Monólogo confuso o desorganizado, difícil de seguir.	

Criterio	Excelente (4)	Notable (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)	Total
<b>Reflexión escrita: contenido y análisis</b>	Justificación clara, profunda y bien argumentada sobre el uso de los apelativos y su función.	Justificación coherente y adecuada, aunque con menos profundidad analítica.	Reflexión básica, poco desarrollada o centrada solo en lo descriptivo.	Reflexión superficial o ausente; no se explican los usos ni hay reflexión sobre la función.	
<b>Corrección lingüística (oral + escrita)</b>	Léxico y gramática muy adecuados en ambas producciones; sin errores relevantes.	Pocos errores y no afectan a la comprensión o al registro.	Errores gramaticales o léxicos frecuentes que afectan a la naturalidad del mensaje.	Numerosos errores que dificultan la comprensión o muestran un nivel inferior al requerido.	
<b>Total</b>					

### 7.5.2. Rúbrica de la tarea de deberes de la sesión 2: La nueva banda: Cread vuestro propio plan de atraco

Criterio	Excelente (4)	Notable (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)	Total
<b>Uso de léxico coloquial</b>	Usa 5 o más términos correctamente	Usa 3-4 términos, con buen uso y contextualización.	Usa 2-3 términos, algunos	Usa menos de 2 términos o de forma incorrecta.	

Criterio	Excelente (4)	Notable (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)	Total
	y en contexto natural.		forzados o mal empleados.		
<b>Coherencia y fluidez del diálogo</b>	Diálogo muy natural, fluido y creíble.	Bastante natural y coherente.	Con algo de rigidez o errores de cohesión.	Poco natural, sin lógica o difícil de seguir.	
<b>Creatividad y originalidad</b>	Muy original, con humor, ingenio y roles bien definidos.	Creativo, con algunos detalles interesantes.	Poco creativo, ideas básicas.	Carece de originalidad, repite estructuras o ideas.	
<b>Expresión escrita (ortografía y cohesión)</b>	Sin errores ortográficos ni gramaticales, excelente cohesión.	Algunos errores menores; buena cohesión.	Errores frecuentes pero comprensibles.	Muchos errores que dificultan la comprensión.	
<b>Pronunciación y expresión oral</b>	Clara, expresiva y adecuada al personaje.	Bastante clara y comprensible.	Con pausas o errores que afectan la fluidez.	Muy difícil de entender, sin entonación adecuada.	
<b>Total</b>					

**7.5.3. Rúbrica de la tarea de deberes de la sesión 3: Del dicho al escrito**

<b>Criterio</b>	<b>Excelente (4)</b>	<b>Notable (3)</b>	<b>Aceptable (2)</b>	<b>Insuficiente (1)</b>	<b>Total</b>
<b>Uso de expresiones idiomáticas</b>	Usa 4 o más expresiones con naturalidad, precisión y variedad.	Usa 3–4 expresiones correctamente, con alguna pequeña imprecisión.	Usa 2–3 expresiones, algunas forzadas o fuera de contexto.	Usa 1 o ninguna expresión, o mal empleadas, sin conexión con el contenido.	
<b>Cohesión y claridad del texto</b>	El texto está muy bien estructurado, con mucha cohesión y conectores variados.	El texto es claro y estructurado, aunque con algún salto o repetición.	El texto tiene partes desconectadas o poco claras.	El texto resulta confuso o caótico, falta coherencia global.	
<b>Adecuación al registro</b>	El texto mantiene un tono informal, natural y coherente todo el tiempo.	El registro es mayormente adecuado, con leves inconsistencias.	Registro inestable o poco apropiado para el tipo de tarea.	Registro muy formal, forzado o incorrecto para la situación propuesta.	
<b>Corrección gramatical y léxica</b>	Mínimos errores, que no interfieren en la comprensión.	Algunos errores, pero no afectan gravemente a la comprensión.	Errores frecuentes que dificultan la lectura.	Muchos errores que impiden entender el mensaje.	

Del atraco al aula: propuesta didáctica para la enseñanza del lenguaje coloquial a estudiantes de ELE de nivel B2 a través de la serie *La casa de papel*

Criterio	Excelente (4)	Notable (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)	Total
<b>Creatividad y originalidad</b>	Propuesta original, interesante y con estilo personal.	Propuesta clara, con algún toque creativo.	Propuesta algo previsible o poco elaborada.	Propuesta pobre, copiada o sin desarrollo personal.	
<b>Total</b>					

#### 7.5.4. Rúbrica de la tarea de deberes de la sesión 4: ¡Tacos, drama y acción!

Criterio	Excelente (4)	Notable (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)	Total
<b>Uso de palabras malsonantes</b>	Utiliza 3 o más expresiones malsonantes con total naturalidad y adecuación al contexto y emoción.	Usa al menos 3 expresiones con buena adecuación, aunque alguna es un poco forzada.	Usa 1-2 expresiones correctamente, pero otras no son del todo adecuadas.	Uso incorrecto o nulo de palabras malsonantes o sin coherencia contextual.	
<b>Corrección gramatical</b>	Sin errores gramaticales o solo errores menores que no afectan a la comprensión.	Algunos errores, pero el mensaje sigue siendo claro y fluido.	Errores frecuentes que dificultan la comprensión en algunos momentos.	Muchos errores que impiden la comprensión del mensaje.	



Criterio	Excelente (4)	Notable (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)	Total
<b>Coherencia y cohesión textual</b>	La escena está muy bien estructurada, con conectores adecuados y buen desarrollo narrativo.	Buena organización general, aunque falta cohesión en algunos momentos.	Organización básica, pero con cierta repetición o falta de claridad.	Texto desorganizado o confuso, sin estructura clara.	
<b>Pragmática y entonación</b>	La entonación y actitud reflejan perfectamente la emoción y función del lenguaje usado.	Buena entonación, aunque en algunos momentos no transmite lo suficiente.	Intenta transmitir emoción, pero de forma poco natural o con dificultad.	Entonación monótona o inadecuada, no se comprende la intención comunicativa.	
<b>Creatividad y originalidad</b>	Escena muy creativa, sorprendente y expresiva, destaca entre las demás.	Escena interesante, con elementos originales y bien desarrollados.	Escena sencilla, pero comprensible y coherente.	Escena muy simple, sin desarrollo o sin relación clara con el objetivo.	
<b>Total</b>					

**7.5.5. Rúbrica de la tarea final de la unidad didáctica: Coloquialmente hablando**

<b>Criterio</b>	<b>Excelente (4)</b>	<b>Notable (3)</b>	<b>Aceptable (2)</b>	<b>Insuficiente (1)</b>	<b>Total</b>
<b>Uso y explicación del lenguaje coloquial</b> (apelativos, expresiones idiomáticas, palabras malsonantes, léxico coloquial)	Explica 6 o más unidades coloquiales con precisión, naturalidad y ejemplos claros y las contextualiza todas en situaciones reales.	Explica 4–5 unidades con buena claridad, aunque alguna explicación es menos precisa o presenta pocos ejemplos.	Explica 2–3 unidades y varias definiciones son poco claras o forzadas.	Explica menos de 1 unidad o las definiciones son incorrectas y/o están fuera de contexto.	
<b>Comparación intercultural y adecuación pragmática</b> (contraste con el uso en su país; registro y tono)	Contraste exhaustivo y coherente entre el uso en España y en su país; distingue matices pragmáticos (tono, intención, relación entre los interlocutores).	Comparación clara, pero menos profunda; menciona cuestiones pragmáticas, aunque con algún matiz mejorable.	Comparación superficial o parcial; faltan ejemplos claros de pragmática o de registro.	Sin comparación real o con incorrecciones culturales/pragmáticas.	
<b>Calidad audiovisual y creatividad en TikTok</b> (edición,	Vídeo muy dinámico y creativo; edición fluida, recursos	Buen ritmo y edición; algunos recursos	Edición básica; ritmo desigual o uso mínimo	Vídeo poco cuidado o desorganizado;	

ritmo, guion, originalidad)	visuales/sonoros bien integrados; engancha desde el inicio.	creativos; mantiene el interés.	de recursos creativos.	dificulta la comprensión.	
<b>Interacción y <i>feedback</i> en la plataforma</b> (comentarios a compañeros)	Deja 2 o más comentarios ricos en contenido (preguntas, ejemplos, tono respetuoso) y responde al <i>feedback</i> recibido.	Deja 2 comentarios relevantes con tono adecuado, aunque menos desarrollados.	Deja 1 comentario breve o poco sustancial.	No deja comentarios o los comentarios son irrelevantes/ inapropiados.	
<b>Corrección lingüística global</b> (gramática, léxico, pronunciación, coherencia textual)	Mínimos errores; pronunciación clara; texto y discurso coherentes y fluidos.	Algunos errores menores que no afectan a la comprensión; pronunciación mayormente clara.	Errores frecuentes o pronunciación irregular que dificultan la naturalidad, pero se entiende.	Muchos errores gramaticales, léxicos o de pronunciación que obstaculizan la comprensión.	

## 7.6. Lista de control

### Lista de control para el diario de aprendizaje



# LISTA DE CONTROL

INDICADORES	SÍ	MÁS O MENOS	NO
El estudiante aborda todos los temas establecidos.			
El estudiante se expresa con fluidez.			
La pronunciación del estudiante es clara y precisa.			
El estudiante emplea ejemplos trabajados durante la sesión.			
El estudiante muestra un dominio variado del vocabulario.			
El estudiante ofrece información detallada.			
El estudiante desarrolla su competencia intercultural.			
El estudiante realiza un análisis reflexivo del contenido.			
El estudiante muestra interés y motivación por el tema tratado en clase.			
La duración del audio se ajusta a los criterios establecidos.			