

Universidad de Tartu  
Facultad de Artes y Humanidades  
Instituto de Lenguas y Culturas del Mundo  
Formación de Profesorado de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

**«HISPANOHABLANTES EN TARTU»:**

**MATERIAL AUDIOVISUAL EN EL AULA DE ELE PARA EL DESARROLLO  
LINGÜÍSTICO E INTERCULTURAL**

Trabajo fin de máster

Autora: Andra Jelle  
Directora: Mari Kruse

Tartu 2023

# Índice

<b>Índice</b> .....	<b>2</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Marco teórico</b> .....	<b>6</b>
1.1. Materiales audiovisuales en el aula de lengua extranjera .....	6
1.1.1. Los recursos TIC en la enseñanza.....	6
1.1.2. Materiales audiovisuales en la enseñanza de LE .....	7
1.1.2.1. Utilización didáctica del vídeo: ventajas y desventajas.....	8
1.1.2.2. Funciones del vídeo en la educación .....	10
1.1.2.3. Estrategias didácticas .....	12
1.1.2.4. Consideraciones .....	13
1.2. Competencia intercultural en la enseñanza de LE .....	15
1.2.1. Competencias generales.....	15
1.2.2. Competencias socio e intercultural .....	16
1.3. Autenticidad de los materiales en la enseñanza de lenguas extranjeras .....	17
1.3.1. Tipología del material auténtico .....	19
1.3.2. Ventajas de la autenticidad .....	20
1.4. Familiaridad con el tema tratado.....	22
<b>2. Material didáctico elaborado</b> .....	<b>23</b>
2.1. Enfoque .....	23
2.1.1. Enfoque comunicativo .....	23
2.1.2. Enfoque léxico .....	24
2.1.3. Enfoque intercultural .....	24
2.2. Metodología .....	26
2.2.1. Grupo meta.....	27
2.2.2. Recurso audiovisual elaborado .....	28
2.2.3. Actividades de clase.....	29
2.3. Pilotaje .....	32
2.4. Consideraciones .....	35
2.5. Propuestas de futuro.....	36
<b>Conclusión</b> .....	<b>37</b>
<b>Bibliografía</b> .....	<b>38</b>
<b>Resúmees</b> .....	<b>45</b>
<b>Apéndices</b> .....	<b>47</b>
Apéndice 1. Planes de clase .....	48
Apéndice 2. Fichas de actividades .....	53
Apéndice 3. Soluciones.....	59
Apéndice 4. Transcripción del vídeo .....	60

## Introducción

Hay pocos materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) que sean adaptados al contexto estonio. La mayoría de los recursos utilizados en los cursos de ELE en Estonia abordan temas lingüísticos y muchas veces también temas socioculturales, pero se presta poca atención a las competencias interculturales. En cuanto a los materiales multimedia (visuales, auditivos o audiovisuales), también hay pocos recursos que incluyan el habla auténtica de los hablantes nativos, sin ser demasiado complicados o irrelevantes para los aprendientes estonios.

Como profesora de ELE y antigua estudiante principiante de español, aprecio la variedad entre los recursos didácticos y considero la relevancia y el atractivo de los recursos didácticos elementos clave para una buena enseñanza. También soy consciente de las dificultades de adquirir español como lengua extranjera en un contexto universitario, es decir, en un ámbito académico y en condiciones artificiales, alejadas del contexto cultural de la lengua meta. Como resultado, estoy profundamente convencida de la importancia de integrar materiales auténticos variados en el proceso y, para crear un ambiente más dinámico y auténtico, creo indispensable su aplicación en el aula de ELE. Considero igualmente necesario el desarrollo de competencias socio e interculturales como parte de la enseñanza de idiomas.

Las diversas ventajas de los materiales auténticos para los aprendientes están bien conocidas en el mundo académico de enseñanza de lenguas extranjeras (v. Swaffar 1985, Peacock 1997, Guariento y Morley 2001, Maxim 2002, Mishan 2005, Berardo 2006, Gilmore 2007, Álvarez 2007, Álvarez 2009, Andrijević 2010; Bahrani *et al.* 2014, Coscarelli 2014, Castillo *et al.* 2017, Ahmed 2017, Tomlinson y Masuhara 2017). Asimismo, varios autores reconocen los beneficios de utilizar recursos audiovisuales en el aula (v. Marquès, 1999; Corpas, 2000; Casañ-Núñez, 2009; Álvarez, 2011, Crespo, 2012; Ballesteros, 2013; Bahrani *et al.*, 2014; Gergich, 2017; Abreus y Haro, 2019). Se ha observado, pues, que tanto el vídeo como la autenticidad afectan de manera positiva el interés y la motivación, fortalecen las habilidades lingüísticas y ayudan a romper la monotonía de las clases.

En la Universidad de Tartu ya se ha realizado un trabajo fin de máster sobre el empleo de los materiales auténticos complementarios en el aula de ELE para fomentar el desarrollo de la competencia intercultural (Natus 2018), en la que la autora combina materiales auténticos que “traten sobre la propia cultura de los estudiantes y que dispongan de posibilidades para

comparar su cultura con la cultura de la lengua meta (u otras)” para utilizarlos como materiales didácticos. El objetivo del presente trabajo es, igual al trabajo de Natus, presentar y describir una propuesta de actividades para desarrollar la conciencia intercultural de los alumnos, pero además, y sobre todo, resaltar la importancia de los materiales auténticos cautivadores que estén al día e incorporen recursos digitales, el ejemplo siendo un recurso de vídeo elaborado para este trabajo. A diferencia del trabajo de Natus, entonces, se ha creado un material auténtico audiovisual con la intención de desarrollar las habilidades interculturales junto con las competencias lingüísticas a base de su visionado. Al mismo tiempo se pretende estimular la curiosidad cultural de los alumnos al acercarlos a los aspectos culturales propios de la cultura de la lengua meta en un espacio culturalmente cercano y real, es decir, presentarles hispanohablantes que viven en sus proximidades y así comparten una realidad diaria con ellos (las entrevistas se han llevado a cabo con las personas que comparten la ciudad de residencia con los estudiantes).

Así pues, el material didáctico se ha elaborado como parte de este trabajo con el fin de despertar el interés de los alumnos sobre las culturas hispanohablantes y abordar la noción de interculturalidad, y, gracias a la familiaridad contextual, suscitar sentimientos de familiaridad e identificación y generar un ambiente participativo en el aula.

Los recursos educativos elaborados se componen de dos partes: el material audiovisual en sus dos partes y las fichas imprimibles que complementan el vídeo. Los materiales suplementarios elaborados para cada parte tienen como objetivo proporcionar recursos adicionales a los docentes que los consideren provechosos, con la esperanza de que sirvan en la enseñanza de ELE y ofrezcan una buena ocasión para oír la lengua de los hablantes nativos.

Los objetivos de este trabajo son, entonces,

- I. proponer un material didáctico auténtico y relevante a los aprendientes estonios de ELE que ejemplifique una manera de desarrollar la conciencia socio e intercultural;
- II. demostrar una posibilidad para integrar los materiales audiovisuales en el aula de ELE;
- III. resaltar la importancia de los materiales auténticos que sean relevantes al contexto cultural;
- IV. remarcar la relevancia del desarrollo de competencias interculturales en la enseñanza de ELE;

En suma, con este trabajo se pretende conseguir que lo lejano se vuelva cercano y que lo irrelevante se vuelva relevante para los alumnos estonios de ELE.

# 1. Marco teórico

## 1.1. Materiales audiovisuales en el aula de lengua extranjera

### 1.1.1. Los recursos TIC en la enseñanza

La revolución tecnológica y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha cambiado la realidad de la vida cotidiana en todas las esferas de la sociedad y la educación no es una excepción.

Actualmente, las herramientas TIC son tan ampliamente utilizadas en la educación que hoy en día resulta difícil imaginar la enseñanza sin recursos digitales y multimedia. Tanto la presencia de las herramientas tecnológicas en el espacio escolar como su utilización pedagógica por parte de los docentes han llegado a formar parte de la realidad diaria en las instituciones de educación. El uso de las TIC en el sistema educativo está también fomentado por distintos organismos de gobierno y ministerios de educación de todo el mundo, que promueven políticas para “potenciar el acceso, uso y apropiación de las tecnologías de información y la comunicación, para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la gestión educativa” (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2020) o “la elaboración y difusión de materiales en soporte digital y audiovisual de todas las áreas de conocimiento, con el fin de que las tecnologías de la información y la comunicación sean un instrumento ordinario de trabajo en el aula para el profesorado de las distintas etapas educativas” (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2022).

Según varios autores (Castelán 2010, González 2015, Chaves *et al.* 2015, González y Peña 2020), la integración de los recursos TIC aporta un gran número de ventajas y afecta positivamente los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE, de ahora en adelante). Como nota Castelán (2010), “las ventajas de la aplicación de multimedios radican en lo que estos materiales generan en los alumnos, como son: interés, motivación, desarrollo de la iniciativa, mayor comunicación y aprendizaje cooperativo.” Asimismo, se ha observado que, además de desarrollar las habilidades lingüísticas (Pizarro y Cordero 2013, González y Peña 2020), una buena aplicación de los recursos TIC facilita el desarrollo de habilidades cognitivas y analíticas de los alumnos, ya que introduce estrategias novedosas para aprender y fomenta una participación más activa (Chaves *et al.*, 2015: 162-163).

Una de las razones para utilizar las TIC en la enseñanza de LE es, supuestamente, el hecho de que facilita el aprendizaje de LE a través de aplicar una lengua en contextos reales. González y Peña (2020: 38) indican que el uso de las herramientas tecnológicas permite al personal docente “desarrollar espacios de interacción horizontales, en donde el alumnado podrá desarrollar sus habilidades lingüísticas de una manera más contextualizada”. Para otras, las herramientas TIC ayudan a crear un ambiente de aprendizaje “más dinámico, creativo y real” (Chaves *et al.*, 2015).

Es más, el uso de las herramientas TIC puede ayudar a captar la atención de los estudiantes más fácilmente y por un periodo de tiempo más prolongado. Healy (2011) señala que las imágenes bajan la carga cognitiva de los estudiantes y transmiten significados más directamente.

Asimismo, se ha notado el efecto motivador de las TIC. De acuerdo con González (2015: 54), los estudiantes se motivan más cuando son expuestos a las herramientas tecnológicas como parte de su ambiente de aprendizaje, sobre todo entre las generaciones más jóvenes. Por lo tanto, la disposición para aprender a utilizar nuevas herramientas TIC con la finalidad de introducir actividades variadas en sus clases es una de las cualidades más importantes de un profesor entregado.

### **1.1.2. Materiales audiovisuales en la enseñanza de LE**

Antes de nada, conviene distinguir entre un vídeo utilizado en la enseñanza y un vídeo didáctico. Un vídeo didáctico (se usa también el término *vídeo educativo*) es una herramienta de aprendizaje elaborado con una explícita intencionalidad didáctica, es decir, para favorecer la comprensión de los contenidos a los estudiantes y facilitar el proceso de enseñanza al docente (Bravo, 1996; Jiménez, 2019). En cambio, si hablamos de un vídeo utilizado en la enseñanza, puede ser cualquier vídeo usado con fines didácticos, esto es, puede, pero no debe, estar creado con finalidad didáctica.

Ahora, cabe añadir que, históricamente, la diferencia era más confusa. En otras palabras, la utilización del vídeo en la educación tiene sus orígenes en un tiempo en el que se utilizaron didácticamente materiales con fines distintos al educativo:

«La educación no es la excepción en la utilización del material multimedia, que tuvo sus orígenes con vídeos, sonidos e imágenes no creados propiamente para la educación. Los docentes se apoyaban de

material generado con fines distintos al educativo, pero que ellos encontraban interesantes para compartir con sus alumnos. Vídeos para reportajes sobre lugares, imágenes tomadas para evidenciar situaciones o lugares, textos o gráficas con información sobre investigaciones científicas, eran los recursos aplicados para dinamizar las clases [...]» (Castelán, 2010)

Algunos autores, sin embargo, no tratan el vídeo didáctico y el vídeo educativo como sinónimos<sup>1</sup>. Por tanto, conviene destacar que en este trabajo “el vídeo didáctico” y “el vídeo educativo” se tratan como sinónimos. Además, en este trabajo nos referimos, sobre todo, al uso didáctico del vídeo, esto es, independientemente del propósito inicial para su creación.

### **1.1.2.1. Utilización didáctica del vídeo: ventajas y desventajas**

El vídeo se ha convertido en uno de los recursos TIC más utilizados en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Diversos autores destacan los beneficios de los recursos audiovisuales para el aprendizaje (Marquès, 1999; Corpas, 2000; Álvarez, 2011, Crespo, 2012; Ballesteros, 2013; Bahrani *et al.*, 2014; Gergich, 2017). Entre las numerosas ventajas se destacan los siguientes:

- su versatilidad en las funciones,
- efecto motivador,
- introducción de variedad y ruptura de la monotonía,
- elementos no verbales,
- difusión de la cultura,
- mejor acceso a los significados,
- repetición sin esfuerzo,
- desarrollo de la comprensión, la imaginación y la intuición
- transmisión de la realidad fuera del aula
- aspectos lingüísticos en sus contextos.

Varios autores observan que el uso de las TIC, y sobre todo de los audiovisuales en el aula de LE, ha revolucionado la integración del contenido socio e intercultural en el aula. Crespo (2012) afirma que los audiovisuales como recursos didácticos permiten trabajar dinámicamente los contenidos curriculares e incorporar experiencias o situaciones distantes temporal o

---

<sup>1</sup> Márques (1999), por ejemplo, denomina vídeos educativos a los materiales videográficos que “pueden tener una utilidad en educación” y precisa que este concepto engloba tanto “los vídeos didácticos, elaborados con una intencionalidad específica educativa, como otros vídeos que pese a no haber sido concebidos para la educación pueden resultar útiles en los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

geográficamente. Álvarez (2011) añade que las nuevas tecnologías “facilitan extraordinariamente la interculturalidad: la comunicación entre las personas, de culturas idénticas o diferentes, del mismo país o de tierras lejanas; las distancias se acortan, y las dificultades para llegar a los demás también”. De ahí, resulta difícil encontrar una mejor manera para integrar componentes culturales en un contexto académico.

También se han mostrado los beneficios de los audiovisuales para fortalecer la comprensión oral (Corpas, 2000; Casañ-Núñez, 2009; Bahrani *et al.*, 2014; Gergich, 2017). Corpas (2000: 785) resalta que esto se debe al hecho de que un vídeo posibilita realizar actividades que son mucho más próximas a la realidad que con simples audiciones. Según Brown y Yule (1983, cit. en Casañ-Núñez, 2009: 43), el vídeo, las imágenes estáticas, los gráficos, etc. constituyen un “apoyo externo”, y así facilitan la comprensión en niveles iniciales. Gergich (2017: 114), por su parte, nota que “además de facilitar la comprensión, agregar sentidos aumenta la capacidad mnemónica y hace más perdurables los conocimientos.”

Con respecto al material del presente trabajo, pues, consideramos relevantes tres ventajas esenciales del vídeo:

- 1) El efecto motivador.

Un vídeo en el aula rompe la monotonía, sobre todo cuando se trata de un tema relevante y actual para los alumnos.

- 2) Transmisión de la realidad fuera del aula y difusión de la cultura.

Los audiovisuales posibilitan la conexión con el mundo y la comunidad de la lengua meta en cualquier sitio, sin la necesidad de realizar viajes de larga distancia para tener esa ocasión, o ni siquiera salir del aula.

- 3) Desarrollo de la comprensión oral.

El vídeo en la lengua meta proporciona el *input* (la lengua que el aprendiente oye) valioso e imprescindible para el desarrollo lingüístico del alumno.

No obstante, la utilización del vídeo en el aula también puede presentar algunas desventajas, y aunque son mínimas, podrían considerarse las siguientes (Corpas, 2000):

- 1) La complejidad lingüística puede exceder el nivel de comprensión del alumno.

“Esto puede ocurrir si el nivel de exigencia de la actividad que proponemos excede el nivel de competencia de nuestros alumnos. Hay que tener presente que no existen documentos difíciles si adaptamos la tarea al nivel del alumno.” (Corpas, 2000: 786)

2) Supone mayor trabajo de preparación para el profesor.

“Trabajar con documentos reales exige más de un visionado, tomar nota de las transcripciones y elaborar actividades que se adapten a su nivel al tiempo que los motiven.” (Corpas, 2000: 786)

3) Puede crear pasividad en el alumno.

“Especialmente si no se han diseñado actividades lo suficientemente motivadoras y capaces de suscitar su interés.” (Corpas, 2000: 786)

Más adelante veremos cuáles son las diversas funciones didácticas del vídeo en la enseñanza, estrategias para utilizar un audiovisual, y qué tener presente en su utilización como recurso didáctico.

### **1.1.2.2. Funciones del vídeo en la educación**

En lo que respecta al empleo del vídeo en la enseñanza, clasificaciones más detalladas sobre sus funciones didácticas han sido realizadas por varios autores, entre ellos destacan las de Cebrián (1987, 2005), Ferrés (1988, 1994), Nadal y Pérez (1991), Salinas (1992) y Cabero (1989, 2007, cit. en Román y Llorente 2007: 61-77). A continuación, revisaremos algunas clasificaciones propuestas.

Según Cebrián (1987), un vídeo puede ser:

- Un instrumento de producción y creatividad.
- Un instrumento de análisis de la realidad circundante.
- Un recurso para la investigación, la experimentación y el seguimiento de procesos de laboratorio.
- Un recurso para la difusión de la información.
- Un soporte de almacenamiento o banco de producciones audiovisuales.
- Un recurso para el análisis crítico de producciones audiovisuales y de circulación de

la información.

- Un medio de enseñanza al servicio de las disciplinas curriculares.

Ferrés (1988) identifica las siguientes funciones del vídeo:

- Informativa.
- Motivadora.
- Expresiva.
- Evaluativa.
- Investigadora.
- Lúdica.
- Metalingüística.

Salinas (1992) concreta sus formas de uso en:

- Medio para la enseñanza (medio de presentación de información por el profesor, medio para la educación audiovisual, e instrumento para que los alumnos elaboren sus propios mensajes).
- Para la formación del profesorado.
- Y como contenido didáctico.

Cabero (2007) por su parte los ha concretado en:

- Transmisores de información.
- Instrumentos motivadores.
- Instrumentos de conocimiento por parte de los estudiantes.
- Instrumentos de evaluación.
- Para la formación y el perfeccionamiento del profesorado en estrategias didácticas y metodológicas.
- Para la formación y el perfeccionamiento del profesorado en contenidos de su área curricular.
- Herramientas de investigación psicodidáctica.
- Para la investigación de procesos desarrollados en laboratorio.
- Como instrumentos de comunicación y alfabetización icónica de los estudiantes.
- Como medios de expresión de los estudiantes.
- Como instrumentos para el análisis de los medios.

En resumen, un audiovisual puede considerarse como transmisor de información, instrumento motivador, instrumento de conocimiento, instrumento de evaluación, instrumento de alfabetización digital o como instrumento de formación y perfeccionamiento del profesorado.

### **1.1.2.3. Estrategias didácticas**

Evidentemente, para que un material audiovisual sea lo más eficaz posible, es conveniente considerar su utilización para la enseñanza, es decir, el docente tiene que tener en cuenta el empleo de estrategias didácticas adecuadas para acompañar el material. Como señala Gergich (2017: 118), “[...] cuando el audiovisual está mal utilizado, mil palabras valen más que una imagen, ya que la explicación del docente es más económica y rápida con una definición verbal, que el visionado de una película si luego no se aprovecha ese recurso audiovisual para construir más sentidos.” De ahí surge la importancia del papel del docente y sus instrucciones, así como también de los materiales suplementarios.

Cabe destacar que para el empleo beneficioso del vídeo en el aula es necesario acompañarlo con varias actividades anteriores y posteriores. Como explica Gergich (2017), “[...] la mejor utilización del vídeo como material didáctico, debe ir acompañada de reflexión, verbalización (escrita y/u oral) y producción por parte de los estudiantes”.

En su reflexión, Gergich habla de dos formas básicas de utilizar el audiovisual (2017: 119):

- 1) la ilustración con fines informativos de transmisión (el audiovisual funciona como un material de apoyo o ilustración);
- 2) la reflexión seguida de producción (el audiovisual logra que el estudiante reflexione y produzca a partir de la visualización y audición).

El último tipo de estrategias se basa más en el constructivismo, que apela a un estudiante “crítico, reflexivo y activo”, mientras el primer fortalece lo que le es dado (Gergich 2017: 120). Por lo general, todas las estrategias para utilizar un audiovisual se pueden categorizar en uno de ellos.

#### 1.1.2.4. Consideraciones

Ahora bien, antes de utilizar vídeos en la enseñanza, es importante tener en cuenta algunas consideraciones didácticas. Ballesteros (2013) establece un conjunto de aspectos a considerar en la selección-evaluación de los vídeos educativos: a quién va dirigido, cuándo se utilizará, qué se pretende, cómo se utilizará, la predisposición del alumnado y el profesorado hacia el vídeo como recurso didáctico, el contexto de enseñanza-aprendizaje, las diferencias cognitivas entre el alumnado, la participación e intervención de alumnado y profesorado, las características técnicas, las características semánticas expresivas, la versatilidad y la interacción con otros recursos TIC.

Corpas (2000: 786-787), asimismo, precisa algunos aspectos a tener presente:

- a) las **características del grupo** (sus intereses, su edad, etc.);
- b) pensar cómo **mantener al grupo activo** a través de actividades, es decir, prever qué actividades van a realizar los alumnos y asegurarse de que éstas van a ser lo suficientemente motivadoras;
- c) hay que **adaptar las actividades** al nivel de los alumnos y recordar que la dificultad reside en la tarea que se propone a los alumnos, no en el material que se utiliza;
- d) trabajar con **reportajes o documentos cortos**, no es aconsejable trabajar fragmentos de más de 5-10 minutos de duración;
- e) antes del visionado es necesario **introducir el tema y motivar** a los alumnos, es decir, hacer introducción para ambientar, crear un clima, situar, crear expectativas e informar al alumno sobre el tipo de documento que va a visionar;
- f) también es imprescindible **explicar claramente las instrucciones** para que el alumno pueda realizar las actividades que le hemos marcado;
- g) el visionado puede ser un **punto de partida para el desarrollo de las destrezas** tanto orales como escritas al ampliar el tema del fragmento que se ha visto a partir de actividades de discusión, redacción, opinión, etc.

En cuanto al uso informativo de un vídeo, una de las formas más empleadas en la enseñanza, Román y Llorente (2007: 68-69) recomiendan al profesor realizar una serie de actividades al principio, durante y posteriormente a su utilización.

**Antes del visionado** se recomienda 1) la familiarización privada del profesor con el vídeo y con sus materiales de acompañamiento; 2) planificar las actividades que los alumnos realizarán; 3) garantizar el funcionamiento técnico de los equipos; 4) preparar una serie de preguntas a las cuales posteriormente el alumno deberá de contestar una vez observado el programa.

**Durante el visionado** se propone 1) utilizar todas las posibilidades instrumentales (pausa, avance rápido hacia adelante, cámara lenta, etc.) y de intervención didáctica (formulación de preguntas, traslación de una pregunta formulada por un alumno a otro, reVISIONADO de las partes más significativas, etc.) que considere oportunas; 2) dar una introducción para explicar a los alumnos los motivos por los que se observa el vídeo y los objetivos que se persiguen, comentar los términos que puedan aparecer que no sean de dominio de los alumnos y llamarle la atención sobre las partes más significativas, que le deben de prestar especial atención; 3) observar las reacciones de los alumnos.

**Después del visionado** se propone finalizar con la realización de una serie de actividades, tanto para identificar malentendidos como para complementar la información recibida o profundizar en la información, por ejemplo realizar entrevistas a especialistas, debates en grupo, identificar errores, elaborar una ficha vídeográfica, buscar ejemplos en su contexto real, describir los diferentes personajes aparecidos, realizar esquemas o dibujos, explicar el contenido del programa con sus propios términos, realizar un resumen de los contenidos presentados, identificar y hacer una exposición de los conceptos claves, crear un nuevo guión del programa.

Román y Llorente (2007: 69) también subrayan la importancia del comportamiento del profesor al principio, durante y posteriormente a su utilización:

«No debemos olvidarnos que el comportamiento que tengamos durante el visionado, condicionará claramente la actitud y el interés que los alumnos muestren hacia los contenidos presentados por el vídeo, así como la actividad cognitiva que desarrollen durante la observación, comportamientos como la ausencia de clase, la realización de otras actividades o el mantenimiento de charlas con compañeros, repercutirán negativamente en la interacción cognitiva y actitudinal que los alumnos realicen con el programa.»

Efectivamente, uno de los papeles más importantes de un profesor es elevar y mantener el entusiasmo de los aprendientes. Para ello se consideran esenciales tanto el entusiasmo por parte del docente como los materiales didácticos adecuados (Sass, 1989). No queda duda de que el entusiasmo por parte del docente favorece la motivación intrínseca de los aprendientes y, por consiguiente, el proceso de aprendizaje. Una gran multitud de autores confirman que el entusiasmo presentado por el profesor es uno de los factores más poderosos para la motivación intrínseca de los estudiantes con respecto a la materia (González-Tablas Sastre *et al.*, 2017; Moè, 2016; Babad, 2007; Patrick *et al.*, 2000; Collins, 1978). Entonces es enormemente importante que el docente también se muestre entusiasmado por el vídeo y no olvide explicar las razones para ver el vídeo.

## **1.2. Competencia intercultural en la enseñanza de LE**

### **1.2.1. Competencias generales**

En lo que respecta a las habilidades del alumno de LE, se ha recurrido al *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER, de ahora en adelante), el documento que proporciona la base para establecer el reconocimiento mutuo de las normas y cualificaciones lingüísticas dentro de la UE. El MCER (2002: 9, 99-102) distingue, por lo general, entre dos tipos de competencias: las competencias lingüísticas y las competencias generales, las últimas siendo las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se recurren para cumplir actividades lingüísticas.

Las competencias generales, a su vez, se dividen en cinco tipos de conocimientos o destrezas (ob. cit., pp. 99-106):

- 1) **Conocimiento del mundo:** conocimientos generales, geografía, medio ambiente, demografía, política, historia, arte, literatura, etc.
- 2) **Conocimiento sociocultural:** comportamiento ritual, vida cotidiana, convenciones sociales, relaciones personales, valores, creencias, etc.

- 3) **Destrezas y habilidades interculturales y la consciencia intercultural:** malentendidos socioculturales, situaciones conflictivas, estereotipos, relación con la cultura de origen, etc.
- 4) **Competencia existencial:** actitudes positivas hacia la lengua y cultura hispánicas, pertenencia al grupo, autoestima, motivación, etc.
- 5) **Capacidad de aprender:** destrezas de descubrimiento y análisis, destrezas de estudio, reflexión sobre la lengua y su uso, etc.

Como vemos, entre las habilidades generales se encuentra también el tratamiento de los contenidos culturales en las clases de ELE. En este trabajo se centra, sobre todo, en las competencias socio e intercultural.

### **1.2.2. Competencias socio e intercultural**

El MCER (pp. 101-102) describe la competencia intercultural como “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el ‘mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’” y nombra las siguientes destrezas y habilidades interculturales:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura meta.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

El Instituto Cervantes, a su vez, define la competencia intercultural como “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural<sup>2</sup>” (cf. Diccionario de términos clave de ELE, *Competencia intercultural*).

---

<sup>2</sup> La interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes (cf. DTC, *Comunicación intercultural*.)

Como vemos, las destrezas interculturales están estrechamente vinculadas con los conocimientos y habilidades socioculturales. El MCER (p. 101), asimismo, nota que el desarrollo de la consciencia intercultural del alumno incluye “la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos”, es decir, la consciencia tanto de la cultura de origen como de la cultura meta. Así, parece evidente que el abordaje de competencias interculturales tiene que ir de la mano con los conocimientos socioculturales.

De acuerdo con el MCER (p. 100), el conocimiento sociocultural, o sea, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma, a pesar de ser un conocimiento del mundo, tiene tanta importancia que merece especial atención del alumno, ya que “al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos”.

En la práctica, los componentes socioculturales e interculturales no se pueden separar de la competencia comunicativa de una lengua. Como explican Muñoz y García (2017: 62), “[El componente sociocultural] ocupe un lugar central junto con los componentes gramatical, léxico y funcional en los materiales de las propuestas didácticas de clase y constituya un elemento esencial e inseparable de la competencia comunicativa del estudiante.”

### **1.3. Autenticidad de los materiales en la enseñanza de lenguas extranjeras**

Para empezar, se debe aclarar la terminología, ya que puede resultar discutible la categorización del material elaborado para este trabajo. Según una de las definiciones más comunes, un material auténtico en la enseñanza se trata de un material que no haya sido creado específicamente con fines didácticos, o sea, con el propósito de enseñanza de idiomas (Porter and Roberts 1981: 37, Nunan 1989: 54, Harmer 1991: 185-88). Otras definiciones indican que “son materiales producidos por hablantes nativos y para nativos (Bacon y Finnemann 1990) y “materiales de la vida real, sin ninguna intención ni preocupación pedagógica” (Wallace 1992, cit. en Berardo, 2006: 61). La definición de la autenticidad del Instituto Cervantes, en cambio, señala que la autenticidad de un material está marcada por “la ausencia de manipulaciones en aras de la simplificación didáctica” (cf. DTC, *Autenticidad*).

Como vemos, existe una multitud de definiciones relacionadas con la autenticidad, varias de las cuales resaltan el uso de la “lengua real” y la ausencia de lengua pedagógica. Entonces, se puede considerar auténtico un material que:

- a) tiene como intención “comunicar el significado” (Swaffar, 1985),
- b) ha sido elaborado para “cumplir con algún propósito social dentro de una comunidad lingüística” (Little, Devitt, and Singleton, 1989; cit. en Peacock, 1997),
- c) muestra “cómo se usa la lengua en una comunicación natural, no pedagógica” (Kramersch, 1993: 177),
- d) no ha sido manipulado ni transformado y así perdido su identidad y su veracidad (Mochón Ronda, 2005),
- e) es auténtico según la percepción del aprendiz (García, 2003; Mishan, 2005).

Así pues, en este trabajo se adopta la noción de autenticidad definida por los autores que destacan la función comunicativa y el uso de la lengua real, sin modificaciones didácticas. Esto significa que aunque el recurso vídeo elaborado para este trabajo se ha creado con fines didácticos, se ha decidido considerarlo auténtico por sus características comunicativas, aunque sea igualmente utilizado como un material didáctico. Una razón para ello es que la parte audiovisual no se ha deliberadamente adaptado al nivel de comprensión de los alumnos. Es decir, no se ha pedido a los entrevistados utilizar una lengua simple ni se ha manipulado el resultado en aras de la simplificación didáctica. De allí, la lengua en el vídeo es natural, no pedagógica, con el fin de comunicar ideas. (Evidentemente, lo mismo no se puede decir sobre las actividades de clase que acompañan el vídeo. También cabe reconocer que en la primera parte del vídeo, diseñada para el nivel más bajo, la naturaleza y el orden de las preguntas, junto con el montaje del vídeo, han influido en el resultado más que en la segunda parte.)

En la actualidad, es innegable la multifuncionalidad de los medios audiovisuales y de las TIC en la era digital. En otras palabras, como ya se ha señalado, un vídeo no didáctico se puede usar con fines didácticos, y al revés, ya que un mismo material puede simultáneamente servirse para informar, educar, entretener o influir, y, por lo tanto, el hecho de ser didáctico no necesariamente descarta su posibilidad de ser intrínsecamente auténtico, ya que un contenido puede tener múltiples fines. Así, se considera auténtico un programa televisivo o contenido visual que haya sido elaborado con el propósito educativo, p. ej. los *videoblogs* frecuentemente creados para entretener e informar a la vez.

También se puede observar que junto a la evolución de los métodos didácticos adecuados se ha ganado más importancia la autenticidad de los materiales y tareas en la enseñanza, resultando en cada vez más altos niveles de autenticidad, hasta el punto de que en algunos casos resulta difícil distinguir entre materiales simulados y auténticos. Como nota Ahmed (2017), los libros de texto y otros materiales de enseñanza son cada vez más auténticos, hasta los manuales “imitan folletos turísticos, artículos de revistas y también las entradas de blogs para acercarnos más a la realidad.”

### 1.3.1. Tipología del material auténtico

Los materiales auténticos pueden ser clasificados de varias maneras. En este trabajo consideramos adecuada la clasificación de Begotti (*s.f.*, cit. en Tolentino, 2021), según la cual el material creado para este trabajo se puede categorizar como un material vídeo o un material audiovisual:

- a. **Material impreso:** periódicos, revistas, afiches, mapas, libros, recetarios, etc. Es el más preferido en las clases de idiomas por su fácil adaptabilidad, es decir, los materiales impresos pueden ser fotocopiados y adaptados con mayor facilidad respecto a otros tipos de materia. Sin embargo, el uso excesivo puede ser menos motivante para los estudiantes.
- b. **Material vídeo:** programas de televisión, documentales, películas, entrevistas televisadas, grabaciones caseras, etc. Material audiovisual, además de presentar un gran número de ejemplos de lengua, hace uso del lenguaje no verbal y permite una mayor comprensión por la presencia de elementos paralingüísticos, entonación, velocidad del discurso, etc.
- c. **Material audio:** música, programas de radio, publicidades radiofónicas, audiolibros, etc. En las clases de idiomas se utilizan frecuentemente diálogos que no son auténticos. El segundo material audio más usado son las canciones, pero muchas veces son empleadas sólo para llenar vacíos o para relajar al alumnado.

- d. **Material multimedia:** audios, videos, lecturas y otros recursos en Internet. Aunque en Internet se puede encontrar una gran cantidad de información, hay que tener cuidado con la información obtenida, ya que puede presentar errores lingüísticos y no corresponder al nivel lingüístico del alumnado, y así causar desmotivación.

### 1.3.2. Ventajas de la autenticidad

Hoy en día existe un consenso general sobre la necesidad de materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. El empleo de los recursos auténticos presenta múltiples ventajas para los alumnos, pues son diversos los estudios que marcan su importancia en la enseñanza de idiomas (Swaffar 1985; Peacock 1997, Guariento y Morley 2001, Maxim 2002, Mishan 2005, Berardo 2006, Gilmore 2007, Álvarez 2007, Álvarez 2009, Andrijević 2010; Bahrani *et al.* 2014, Coscarelli 2014, Castillo *et al.* 2017, Ahmed 2017, Tomlinson y Masuhara 2017, Chamba y Gavilanes 2019).

Parece evidente que exponer a los alumnos el idioma auténtico desarrolla las habilidades receptivas en la lengua meta. Sin embargo, resulta que el *input* auténtico juega un papel fundamental en la adquisición de una lengua y asimismo tiene un efecto positivo sobre las habilidades productivas, junto al *output* (producción oral y escrita) y la interacción (Zhang, 2009: 91-93).

Es más, el uso de textos auténticos se considera un factor importante para mantener la motivación de los aprendientes. Guariento y Morley (2001) notan que los textos auténticos dan al estudiante una sensación de aprender “un idioma real”. De acuerdo con Andrijević (2010), los materiales auténticos afectan de forma positiva el interés de los alumnos y proporcionan la información cultural auténtica y contacto con la lengua real:

«[A]demás de motivar e incrementar el interés de los alumnos, [el uso de los materiales auténticos] promueve la interacción y la práctica de diferentes destrezas y permite el contacto directo con la lengua real y contextualizada, tal y como se usa fuera del aula. Trabajando con los materiales auténticos, los alumnos estarán expuestos a un lenguaje auténtico, usual y actual, y además descubrirán diferentes aspectos de la(s) cultura(s) de los países en los que se utiliza la lengua en cuestión.»

Lansford (2014), por su parte, observa que de tal manera se prepara a los estudiantes para la comunicación en un entorno real, ya que los expone a una comunicación natural y se les proporciona el léxico que necesitan para un contexto en específico.

En lo que respecta al empleo de los materiales auténticos audiovisuales en particular, se ha observado que tienen el mismo efecto positivo en la motivación del estudiante, proporcionan información cultural auténtica y exposición al lenguaje real (Abreus y Haro, 2019: 26). Asimismo, se ha destacado su efecto para el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Como muestra la investigación llevada a cabo por Chamba y Gavilanes (2019), el uso de los recursos auténticos audiovisuales en el aula puede resultar hasta en una mejora significativa en la fluidez oral. Adicionalmente, según Abreus y Haro (2019: 26), la producción oral y escrita puede ser desarrollada como parte de las etapas post-auditiva (o más bien post-visionado) “si tiene en cuenta que los estudiantes utilizarán el conocimiento adquirido en función de demostrar su comprensión sobre la temática tratada”.

Para concluir, coincidimos con Ana Mochón (2005) en su descripción de las ventajas del material auténtico:

1. Son motivadores, rompen con la monotonía y permiten que el alumno se involucre más con el idioma.
2. Son ricos en contenidos culturales ya que nos muestran la realidad de los países hispanohablantes, su estilo de vida, etc.
3. Nos muestran el lenguaje tal y como lo usan los nativos, por lo tanto los estudiantes pueden desarrollar estrategias de aprendizaje que les permitan ser más independientes.
4. Ayudan a contextualizar el aprendizaje de una lengua haciendo que los estudiantes se centren tanto en el contenido y el significado como en la propia lengua.
5. Muestran la lengua de forma natural; dan más relevancia a lo que se ve en el aula y hacen que las conexiones sean más evidentes.
6. Pueden atender a las necesidades específicas de nuestros estudiantes (edades, intereses, formación).

En cuanto al presente trabajo, creemos particularmente relevantes los puntos 1, 3, 4 y 5.

## **1.4. Familiaridad con el tema tratado**

Diversos estudios plantean que la familiaridad con el tema y los conocimientos previos sobre el contenido o el contexto cultural facilitan la comprensión del texto (Walker 1987, Maxim 2002, Priebe *et al.* 2012, Rydland *et al.* 2012). De igual manera, se ha investigado cómo afecta la familiaridad con el tema la comprensión auditiva y se ha concluido que igualmente facilita la comprensión oral y ayuda a descodificar nuevo vocabulario (Chiang and Dunkel 1992; Gilakjani y Ahmadi 2014). Así pues, tenemos razones para creer que la cercanía al contexto cultural estonio también facilita la comprensión oral de aprendientes que trabajan con las entrevistas en la lengua meta sobre Estonia y los estonios.

Es más, según algunas investigaciones (Garner y Gillingham 1991), un poco de conocimiento previo está estrechamente vinculado al interés sobre el tema. En otras palabras, la familiaridad con el tema también influye en el interés para saber más sobre el tema. Por lo tanto, esperamos que el material sobre los aspectos culturales que encuentran los entrevistados resulte aún más interesante para los aprendientes estonios por ser un tema cercano y relevante para ellos, y que a la vez crezca el interés y la conciencia socio e intercultural de los alumnos.

## 2. Material didáctico elaborado

### 2.1. Enfoque

A la hora de diseñar los recursos se ha buscado maximizar la motivación y la competencia lingüística y comunicativa del aprendiz. Para ello, en este trabajo se han adoptado, sobre todo, los principios de tres enfoques actualmente usados en la enseñanza de segundas lenguas:

- enfoque comunicativo,
- enfoque léxico,
- enfoque intercultural.

Para describir los aspectos básicos que definen cada enfoque, hemos recurrido, principalmente, al *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (DTC, de ahora en adelante) y al manual de Richards y Rodgers (2003), ambos de los cuales se consideran importantes manuales de referencia en el campo de estudio.

#### 2.1.1. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo (*The Communicative Approach*), uno de los enfoques más reconocidos y empleados hoy en día, se basa en la idea de que el objetivo en el aprendizaje de una lengua extranjera debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, se cree necesario preparar al aprendiente para una comunicación real con otros hablantes de la lengua. Conocido también como *enseñanza comunicativa de la lengua*, *enfoque nocional-funcional* o como *enfoque funcional*, el enfoque comunicativo surgió a finales de los años 60 del siglo XX en respuesta a los enfoques anteriores, basados en una concepción estructuralista y mecanicista (cf. DTC, *Enfoque comunicativo*; Richards y Rodgers, 2003: 153).

En la práctica, la teoría sugiere que las actividades realizadas en clase deberían “imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula” y que la enseñanza de la gramática debería ser “subordinada al uso de la lengua con fines comunicativos” (cf. DTC, *Enfoque comunicativo*). De ahí que se recomienda el uso de textos, grabaciones y materiales auténticos (ob. cit.). Como explica Nunan (1989), utilizar un material auténtico implica que “los alumnos comprenden,

manipulan, producen o interactúan en el lenguaje meta mientras su atención está enfocada principalmente en el significado más que en la forma”. Coincidimos con Nunan en esa observación, que también representa uno de los principios más fundamentales del enfoque comunicativo.

### **2.1.2. Enfoque léxico**

El enfoque léxico (*The Lexical Approach*), una aplicación más estrecha del enfoque comunicativo, se fundamenta en la idea de que la base o el componente esencial de una lengua es el léxico (Lewis, 1993; Ghavamí, 2017). Este enfoque, propuesto por Lewis en los años noventa, así como el enfoque comunicativo, prioriza el desarrollo holístico de la competencia comunicativa, pero sugiere que la enseñanza de la gramática debería ser “subordinada al léxico” y destaca la importancia de desarrollar la capacidad lingüística del aprendiente mediante el aprendizaje de unidades léxicas contextualizadas, es decir, con bloques prefabricados de palabras (*chunks*), para lograr una mayor fluidez y naturalidad en la comunicación (Lewis 1993: 9, 133).

En este trabajo, igual que Lewis, consideramos fundamental el trabajo explícito del léxico en el aula y creemos importante proporcionar una profunda contextualización, es decir, un contexto (situación extralingüística) y un cotexto (entorno lingüístico) (Lewis 1993: 103; Muñoz y García, 2017). También, para asegurar que el conocimiento pasivo se convierta en conocimiento activo, creemos necesario seguir los principios de “reciclaje del léxico”, es decir, “ofrecer numerosas oportunidades de reencontrarse, receptiva o productivamente, con el léxico” (Estaire, 2007).

### **2.1.3. Enfoque intercultural**

En lo que respecta a los enfoques que abordan el contenido socio e intercultural, existen dos posturas. Una de ellas reconoce el enfoque intercultural en sí, y la otra no lo considera como enfoque independiente, sino más bien una parte del enfoque comunicativo.

Según el Instituto Cervantes, entre los enfoques culturales (los enfoques que promueven el interés por desarrollar la competencia intercultural) destacan principalmente dos: el enfoque de las destrezas sociales (*The Social Skills Approach*) y el enfoque holístico (*The Holistic Approach*) (cf. DTC, *Enfoques culturales*).

Algunos autores, en cambio, identifican el enfoque intercultural como un enfoque independiente (Vallespir, 1999; Luque, 2008; Álvarez, 2011).

Según Vallespir, la educación intercultural persigue los siguientes objetivos (ob. cit, p. 50):

- a) Respetar y tolerar las distintas formas de entender la vida y el mundo.
- b) Valorar los elementos identificadores de cada una de las culturas.
- c) Facilitar el conocimiento de las culturas y propiciar la incorporación de elementos de otros modelos culturales.
- d) Superar los prejuicios respecto a personas y grupos culturales distintos al propio, evitando actitudes y consideraciones estereotipadas y cerradas.
- e) Potenciar el análisis y la reflexión crítica respecto a la propia cultura y también a la de los demás.
- f) Identificarse con la propia comunidad cultural.

Ahora, dado que las descripciones de los enfoques identificados por el Instituto Cervantes se basan en obras no muy recientes, puede resultar menos relevante esa concepción en la actualidad. Por otro lado, en la actualidad ya es más común que los principios más importantes del enfoque intercultural y del enfoque holístico ya estén incorporados en el enfoque comunicativo. En las palabras de Meece (2000, cit. en Luque, 2008):

«Cada lengua no sólo contiene en sí misma un sistema léxico y sintáctico, sino que refleja la cultura, los valores y la concepción del mundo de las personas que la usan a través de las formas de comunicación que adoptan (la pragmática), aspectos que deben ser abordados cuando se enseña una segunda lengua.»

Casañ-Núñez (2009: 24), por su parte, nota que hemos llegado a la era postmétodo, es decir que en la actualidad ya no existe un método o enfoque que sea universalmente válido y aplicable en cualquier contexto. Martín Peris (1996: 204) afirma que como resultado del gran

cambio de perspectiva por medio del cual se ha puesto el foco de atención en el aprendizaje y convertido al aprendiente en el verdadero protagonista del proceso, “el único método válido será un no-método, o, mejor dicho, un más-allá-del-método”. Así pues, parece evidente que en el mundo actual todos los enfoques actuales han evolucionado para dar más importancia al aprendizaje centrado en el alumno y desde una perspectiva intercultural e inclusiva.

## 2.2. Metodología

Los recursos educativos elaborados para este trabajo se componen de dos partes: el material audiovisual y las fichas imprimibles que complementan el vídeo. El vídeo y las fichas, a su vez, se dividen en dos partes, A y B, que se pueden usar de forma independiente. Los materiales van acompañados de dos planes de clase (Apéndice 1), las soluciones de los ejercicios (Apéndice 3) y la transcripción del vídeo (Apéndice 4), diseñados para servir de guía para los docentes<sup>3</sup>.

Con las entrevistas vídeograbadas se espera desarrollar la competencia receptiva de los estudiantes, y, a la vez, despertar el interés intercultural. Al diseñar el material, se ha tenido presente el principio de autenticidad, es decir, se ha intentado crear una conversación natural y minimizar “el toque didáctico”, para que los estudiantes puedan, preferiblemente, concentrarse en el significado, es decir, disfrutar del contenido y adquirir nuevo vocabulario. La gramática se presenta de forma contextualizada, tanto en el vídeo como en las fichas.

El propósito principal del vídeo es, entonces, el desarrollo de la comprensión auditiva y el propósito de las actividades complementarias es la verbalización, la sistematización y la clarificación de la información obtenida, seguida de discusión. De esta forma, el material pretende desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas (cf. DTC): comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral.

---

<sup>3</sup> Los materiales están disponibles para todos en el sitio web de TodoELE:  
<https://www.todoele.net/actividades/hispanohablantes-en-tartu>

En resumen, los objetivos generales de los materiales didácticos elaborados para este trabajo son los siguientes:

- fortalecer la comprensión auditiva,
- enriquecer el vocabulario,
- desarrollar la competencia intercultural,
- desarrollar la expresión oral.

### **2.2.1. Grupo meta**

En lo que respecta a los destinatarios del material, es recomendable su uso en un nivel secundario, universitario o con los adultos, sobre todo en consideración a la parte B, que incluye reflexiones sobre la identidad cultural y requiere que el aprendiente tenga alguna conciencia de sus competencias socio e interculturales, o sea, un cierto nivel de metacognición.

La pertinencia del material, desde luego, siempre dependerá de la programación del curso y de las actitudes, intereses y experiencias previas del alumnado. En un instituto de educación primaria o secundaria, por ejemplo, puede resultar menos pertinente el uso de la parte B del material con un grupo de estudiantes que nunca haya viajado o conocido a gente de otros países, ya que los temas suponen como mínimo algún contacto con gente de otra cultura o un interés cultural (sin ellos, el material puede perder su relevancia). No obstante, el contenido puede también servir de un medio de despertar la conciencia intercultural y fomentar la tolerancia. Así pues, creemos el uso de este recurso adicional conveniente tanto en las instituciones de la educación secundaria como en la educación superior y en las escuelas de idiomas.

También, hay razones para creer que pueda resultar beneficioso en varios cursos de Estudios hispánicos, tanto en los cursos de lengua española como en los cursos de la cultura hispánica, de fonética o de variantes geográficas del idioma. El material contiene actividades para niveles variados y, por lo tanto, puede ser utilizado en el aula tanto con los principiantes como con los avanzados. La parte A ha sido diseñada para el nivel básico (A1) y la parte B es conveniente en un nivel intermedio (A2).

### 2.2.2. Recurso audiovisual elaborado

Como ya se ha señalado, el vídeo<sup>4</sup> se compone de dos partes:

1. La parte A contiene información básica sobre cada entrevistado.
2. La parte B contiene reflexiones de los entrevistados hispanohablantes sobre la vida y la gente en Estonia, y las diferencias que se han observado en comparación con sus países de origen.

Las entrevistas fueron realizadas siguiendo los principios del enfoque comunicativo. Se intentó crear un contenido auténtico, atractivo y relevante para los alumnos estonios, para que puedan concentrarse menos en la lengua y más en las ideas expresadas. Puesto que la intención del vídeo era, además de desarrollar la consciencia intercultural, ofrecer a los alumnos la oportunidad de sentir que aprenden una lengua real, o sea, de escuchar y adquirir la lengua meta tal y como se utiliza fuera del aula, se solicitó a los entrevistados hablar de una manera natural, sin prestar demasiado atención en la lengua que utilizan.

Después de presentarse en la primera parte del vídeo, los entrevistados responden a las preguntas (v. Apéndice 4) acerca de su experiencia de vivir en Estonia como un extranjero hispanohablante y las diferencias culturales que han observado. La idea para las preguntas de entrevista surgió de las experiencias de la autora misma, ya que como aprendiente de ELE siempre se interesó en la percepción de los hispanohablantes sobre las diferencias culturales con otras nacionalidades y cómo evitar malentendidos provenientes de las diferencias culturales.

En la selección de las personas para las entrevistas se ha considerado una diversidad cultural y laboral: los entrevistados tienen diferentes países de origen (España, Perú, Chile) y se encuentran en diferentes ámbitos profesionales. Al mismo tiempo se ha tenido presente que debido a las limitaciones del tiempo, no se puede involucrar un gran número de personas en un vídeo cuyo propósito es didáctico.

---

<sup>4</sup> El video se encuentra en Youtube con el título «Hispanohablantes en Tartu»: <https://youtu.be/Pshi8RkqzK8>

En cuanto a la estrategia didáctica de utilizar un audiovisual, nuestro recurso audiovisual combina dos estrategias más generales. Como ya se ha señalado previamente (v. 1.1.2.3 *Estrategias didácticas*), un material audiovisual puede ser utilizado para ilustrar temas presentados anteriormente y para consolidar los conocimientos ya adquiridos o para producir una nueva reflexión. En nuestro caso se emplea una síntesis de las dos estrategias.

Por un lado, sobre todo en la parte A, el audiovisual lleva una función ilustrativa, es decir, el estudiante ya ha aprendido a pedir y dar datos personales, pero por otro lado, las actividades que acompañan el vídeo posibilitan que el alumno pueda aplicar sus conocimientos de base a un contexto diferente y tener nuevas perspectivas.

En la parte B, en cambio, se introduce más bien un nuevo tema, o una ampliación del tema, y se dan posibilidades para profundizar en ello, ya que se provee tanto de las actividades preparatorias como de las actividades seguidas de producción para llevar a cabo una reflexión más profunda. En resumen, el material ofrece al profesor una autonomía para hacer su selección de actividades según el nivel o el temario del curso, de acuerdo con lo que cree conveniente.

### **2.2.3. Actividades de clase**

Las actividades de clase (v. Apéndice 2) tienen base en los temas abordados en el vídeo y están centradas, sobre todo, en la comprensión lectora y en la expresión oral y escrita. Las fichas se presentan en forma impresa y se componen de dos partes de actividades: una para complementar la primera parte del vídeo y otra para complementar la segunda parte del vídeo. Las actividades se han diseñado con el fin de facilitar la comprensión del vídeo y proporcionar el vocabulario necesario para la discusión posterior, contemplando que sean sencillas, cautivadoras y que sirvan de apoyo para el visionado del vídeo.

Las actividades se dividen en escritas y orales. Con ayuda de las entrevistas y las actividades en las hojas de trabajo se presenta el vocabulario nuevo, y se trabaja de forma variada (relación, identificación, aplicación). Para reforzar la competencia oral, en ambas partes didácticas se presentan actividades de práctica oral que se basan en los temas anteriormente presentados y proporcionan un alto nivel de libertad para expresarse.

Los tipos de actividades en las fichas de trabajo se dividen en tres grupos, según su función:

- actividades para activar los conocimientos previos
- actividades para reforzar el conocimiento del léxico
- actividades para fomentar la discusión en clase

**Parte A** (A1) contiene actividades para completar la información básica sobre cada persona presentada en el vídeo, discutir sobre el significado del término *hispanohablante* y hablar de los hispanohablantes conocidos por los estudiantes. Su objetivo principal es fortalecer los conocimientos ya adquiridos y fomentar la expresión oral.

- Los objetivos generales:
  - repasar las expresiones más importantes para presentarse;
  - practicar cómo presentar a otras personas;
  - tener conocimientos básicos sobre la distribución geográfica de los países de habla hispana;
  - reconocer la diversidad lingüística de las comunidades hispanohablantes.

Los objetivos del contenido lingüístico (contenido léxico y gramatical):

- Vocabulario:
  - repasar las expresiones para pedir y dar información personal (nombre, edad, país de origen, profesión, aficiones);
  - repasar los países y nacionalidades del mundo hispanohablante;
  - discutir el significado del término *hispanohablante*.
- Gramática:
  - practicar los verbos básicos (*llamarse, ser, vivir, tener*) en la 3.<sup>a</sup> persona del singular y del plural.

**Parte B** (A2) contiene actividades sobre adjetivos de personalidad y su objetivo principal es el desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural del estudiante. Las actividades complementarias de esta parte ofrecen un buen momento para hablar de las diferencias entre las distintas culturas y expresar su opinión sobre los estereotipos culturales.

- Los objetivos generales:
  - fomentar un interés socio e intercultural;

- desarrollar la sensibilidad cultural: tomar conciencia de los distintos sistemas culturales y sus elementos (percepciones, valores, comportamientos, etc.);
  - relacionar la cultura de origen (cultura estonia) con la cultura hispana;
  - tomar conciencia de los prejuicios y estereotipos culturales.
  - expresar su opinión sobre las diferencias y estereotipos culturales.
- Vocabulario:
    - repasar y aprender nuevos adjetivos de personalidad;
    - relacionar las cualidades del carácter con sus antónimos.
- Gramática:
    - practicar los verbos en la 3.<sup>a</sup> persona del singular y del plural;
    - usar los comparativos (*más... que, menos... que, tan... como*).

Al formular las descripciones de los objetivos se ha basado en el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006), que sigue los consejos propuestos por el Marco Europeo (MCER, 2001).

### **Comentarios sobre la 3ª parte**

Inicialmente, al comenzar el proyecto, se había planeado incluir en el material también una tercera parte, con el fin de acompañar la 3ª parte del vídeo. La última parte del vídeo fue grabado para aprovechar al máximo la ocasión de tener ante la cámara hispanohablantes que estén listos para ser grabados y así participar en la elaboración de los materiales didácticos. Contiene tres recuerdos personales de cada entrevistado y el material complementario tenía como objetivo reforzar el uso de los tiempos verbales del pasado a través de las anécdotas narradas, de una manera auténtica, para ayudar a los alumnos estonios comprender mejor uno de los temas gramaticales más difíciles para los aprendientes de ELE.

No obstante, debido a las limitaciones de espacio y tiempo, y para no desviarnos del foco primario, se decidió abandonar el plan inicial al avanzar el proyecto y completar la última parte en un futuro cercano. Así pues, el material elaborado para este trabajo se compone de dos partes, A y B.

## 2.3. Pilotaje

Para analizar la conveniencia y el atractivo del material elaborado en el aula y recibir información sobre cómo se percibe, se llevó a cabo una prueba piloto con las dos primeras partes del material.

Los objetivos del pilotaje eran los siguientes:

- estimar la duración aproximada de las actividades;
- asegurar que el material corresponda al nivel de competencia propuesto;
- comprobar si el material resulta atractivo para los estudiantes;
- recibir retroalimentación por parte de los estudiantes que pueda resultar provechoso para reevaluar y complementar el material en el futuro.

El pilotaje del material didáctico se llevó a cabo con dos grupos de niveles diferentes: la primera parte del material con un grupo de A1.2 y la segunda parte con un grupo de A2.1. Los dos grupos participan en un curso libre de español en la Universidad de Tartu (es decir, los participantes del pilotaje no se especializan en Filología Hispánica). Al terminar la clase, se solicitó a los participantes rellenar una encuesta sobre el atractivo y la conveniencia del material.

La encuesta se componía de preguntas sobre

- el atractivo del vídeo y de los temas tratados,
- la facilidad de comprender el vídeo,
- el atractivo de las fichas de actividades,
- la funcionalidad de las fichas y su compatibilidad con el vídeo,
- ideas, sugerencias y otros comentarios para el futuro.

La encuesta piloto se realizó en línea y de forma anónima, para la cual se creó un formulario para cada grupo en la plataforma Google Forms. En la encuesta participaron todos los estudiantes presentes en el aula y se recibieron 13 y 12 respuestas respectivamente.

Después del pilotaje y de la encuesta, se puede confirmar lo siguiente:

- 1) La duración de las actividades corresponde al tiempo estimado.

El tiempo estimado de una hora académica (45 minutos) para la parte A y de dos horas académicas (1 hora y 30 minutos) para la parte B resultó suficiente para completar las tareas con éxito. No obstante, es recomendable dejar un poco más tiempo para las discusiones y preguntas espontáneas por parte de los estudiantes.

- 2) El material corresponde al nivel de competencia propuesto.

Dado que ningún grupo tiene un nivel uniforme, habrá siempre diferencias de nivel, tanto entre las personas de un mismo grupo como entre los grupos de un mismo nivel. Así, aunque la parte A se pueda emplear en un curso de A1.2, es más conveniente el nivel A1.1, para seguir mejor los temas curriculares. La parte B, por su parte, puede ser usada en cursos de A2.1 y A2.2, dependiendo de la programación y nivel grupal. También ofrece más posibilidades para adaptar las actividades a las necesidades del grupo: se puede preferir la versión subtitulada del vídeo, traducir con el profesor antes de realizar las tareas, proveer de materiales extra, etc.

- 3) El material se considera interesante.

La mayoría de los encuestados consideraron el material “muy interesante” o “bastante interesante”. Varios estudiantes señalaron el atractivo del tema y dijeron que les resultó interesante la percepción de los hispanohablantes de Estonia y de los estonios.

- 4) El material se considera útil.

Muchos de los encuestados mencionaron que aprendieron mucho vocabulario nuevo y frases útiles. Algunos también destacaron que les resultó motivador escuchar a los hablantes nativos y ser capaces de entender una gran parte de las conversaciones. En otras ocasiones se notaron diferencias de acento.

Como resultado del pilotaje, también se presentaron algunas ideas para la mejora del material, tanto del vídeo como de las actividades de clase. A continuación recopilamos algunas de las ideas propuestas que se pueden considerar relevantes:

Parte A:

- El profesor puede detener el vídeo cuando se muestran las preguntas, para alargar las pausas entre las respuestas de los entrevistados y así dejar a los alumnos más tiempo para tomar notas. Aun así, es recomendable la revisualización subtitulada., para poder comprobar lo escrito.

Parte B:

- Puede ser una buena idea, sobre todo si se trata de un curso del nivel A2.1, una visualización subtitulada del vídeo para compensar la velocidad del habla y la introducción de nuevo vocabulario, y así, disminuir el estrés relacionado con ellos.
- Dados los límites del tiempo en clase, resultaría provechosa la revisualización del vídeo como tarea en casa con algunas actividades complementarias.
- Sería beneficioso realizar algunos ejercicios suplementarios de vocabulario en casa, para potenciar la adquisición de los vocablos nuevos.
- La segunda parte del vídeo se podría acortar o mostrar en dos partes, ya que resulta bastante larga para un visionado entero de las dos partes del vídeo en una misma clase.

En conclusión, la autora considera inmensamente valiosa la opinión recibida y cree provechosas las recomendaciones por parte de los participantes del pilotaje, esperando aprovecharlas en el futuro, a la hora de complementar el material.

## 2.4. Consideraciones

A lo largo de la ejecución de este proyecto, se revelaron varios descubrimientos en torno al concepto de autenticidad y la realización de un material audiovisual. En este capítulo cabe mencionar algunos de ellos.

Primero, conviene notar que no es realista ni alcanzable la autenticidad total de un audiovisual. Las prácticas comunicativas cotidianas, o sea, las que ocurren en la vida privada de las personas, en la casa o en la calle, de manera espontánea y voluntaria (Cassany, 2010), nunca pueden ser actuadas o reduplicadas con una autenticidad total, y mucho menos ante una cámara. Así pues, en cuanto a los materiales audiovisuales, se puede hablar de un grado de autenticidad e intentar lograr un nivel máximo de autenticidad, sin la pretensión de alcanzar la autenticidad por completo.

Segundo, el nivel de autenticidad y naturalidad en el habla de los entrevistados es variable. Dado que los entrevistados eran conscientes del propósito didáctico de las conversaciones videograbadas y se encontraban en una situación comunicativa atípica, resulta inevitable la dificultad de expresarse de una manera totalmente natural. También se nota variabilidad tanto en los registros como en el grado de concienciación, lo que se puede explicar con las diferencias individuales en las habilidades metalingüísticas<sup>5</sup> y en la experiencia previa con los aprendientes de LE (resulta más probable, por ejemplo, que una profesora de ELE posea una conciencia metalingüística más alta que los que no trabajan con la lengua).

Por último, no cabe duda de que el material podría ser perfeccionado de varias maneras. A lo largo de todo el proceso, grabando las entrevistas, editando el vídeo, diseñando las fichas y probando las actividades de clase se presentaron varios dilemas, surgieron dudas imprevistas y hubo numerosos momentos de revelación. Puesto que el material audiovisual elaborado ha sido el primer proyecto de vídeo para la autora, se ha tomado conciencia de que tanto la realización de las entrevistas como la calidad del montaje se podrían mejorar considerablemente con una próxima intención de crear material de este tipo.

---

<sup>5</sup> Según Crismán (2016: 257), las habilidades metalingüísticas se entienden como la capacidad de reflexionar sobre la lengua para llegar a analizar sus componentes y estructuras. El desarrollo de estas habilidades puede abordarse durante la adquisición del nivel oral de la lengua o paralelamente con la enseñanza de la lectura y la escritura.

## **2.5. Propuestas de futuro**

Dado la funcionalidad variada de los vídeos, el material audiovisual elaborado para este trabajo, igualmente, presenta varias posibilidades de uso y elaboración.

En particular, el vídeo puede servir de ilustración o introducción para el tema de las variedades del español en el mundo, es decir, para hablar de las diferencias fonéticas, gramaticales y léxicas de las variantes lingüísticas. Dependiendo de la programación, de los intereses y del nivel del alumnado, el docente puede elaborar el tema de la diversidad lingüística en más detalle, pero, sin importar eso, no es necesaria su profundización para cumplir con los objetivos iniciales del material elaborado. Así pues, el vídeo puede emplearse como material complementario en un curso de fonética o de las variedades del español a nivel universitario, ya que sirve de ejemplificación de cómo se diferencian los acentos y el vocabulario entre hispanohablantes según el país de origen.

Un tema poco tratado en Estonia es también la consideración de las variantes lingüísticas en las clases de ELE. Dado la amplitud de variaciones lingüísticas dentro de la comunidad hispanohablante, resulta necesario que cada profesor tenga como responsabilidad tomar una postura con respecto a las variedades y normas lingüísticas no estándares, es decir, decidir cómo relacionarse con distintas normas de ortografía y de gramática, y cómo comunicar sus preferencias con los estudiantes.

El trabajo puede también servir de inspiración para los futuros estudiantes de máster de profesorado, y quizás, ser el punto de partida para más trabajos relacionados al tratamiento del contenido intercultural o de las variantes geográficas de español en el aula o en los materiales curriculares de ELE, así como para investigar más el uso del vídeo en los cursos de lengua o elaborar aún mejores proyectos de vídeo y materiales didácticos.

Una idea propuesta en la encuesta, que podría resultar igualmente interesante para los alumnos estonios de ELE, fue la del vídeo alternativo sobre los estonios en países hispanohablantes, además de ver y escuchar las historias de hispanohablantes en Estonia.

## Conclusión

El presente trabajo, gracias a la buena disposición y la voluntad de colaborar por parte de los entrevistados hispanohablantes y a la ocasión de poder llevar a cabo una prueba piloto en la Universidad de Tartu, ha permitido observar cómo y para qué se puede utilizar el recurso audiovisual «Hispanohablantes en Tartu» con sus materiales complementarias de clase sobre la interculturalidad, qué ofrece para los alumnos estonios en el aula de ELE, y analizar sus beneficios y deficiencias.

Tanto el proceso de investigación como la realización de las entrevistas, el montaje del vídeo y diseño de las actividades complementarias ofrecieron a la autora varios momentos de aprendizaje y descubrimiento. Después de haberse familiarizado con el proceso riguroso de elaborar un recurso audiovisual, ha aumentado significativamente la habilidad de la autora de evaluar y valorar los audiovisuales como docente de ELE.

Dado que la grabación y la producción de un vídeo requiere mucho tiempo y habilidades técnicas específicas, como familiaridad con los programas de edición o la habilidad de manejar una cámara, no es probable que se convierta en una práctica habitual entre los profesores de ELE. Aun así, las entrevistas vídeograbadas presentan varios beneficios para el profesorado y el alumnado: es una de las formas más fáciles para posibilitar a los alumnos oír hablantes nativos en la lengua meta en un contexto auténtico en el aula de ELE.

Las reacciones obtenidas en el pilotaje también evidenciaron que el abordaje del contenido intercultural resulta significativo e interesante para los alumnos, sobre todo por su relevancia para las situaciones reales de la comunicación.

Esperamos que los recursos elaborados para este trabajo servirán de inspiración, quizás también de utilización como materiales complementarios para los profesores estonios de ELE, y que serán igualmente provechosos para los estudiantes de ELE.

## Bibliografía

Abreus González, A. y Haro Calero, R. D. (2019). El empleo de materiales auténticos audiovisuales para el desarrollo de la expresión oral en inglés: estudio de caso en Ecuador. *EDMETIC*, 8(1), pp. 23-35. Disponible en <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.10695> [Consulta: 20.04.2023].

Aceituno, M. (2010). “Animación y vídeo”, Seminario de producción multimedia. Secretaría de Posgrado. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal. Disponible en <http://libros.uvq.edu.ar/spm/index.html> [Consulta: 20.04.2023].

Ahmed, S. (2017). Authentic ELT Materials in the Language Classroom: An Overview. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, Volume 4, Issue 2, 2017, pp. 181-202. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/315765820> [Consulta: 20.04.2023].

Akbari, O. y Razavi, A. (2015). Using authentic materials in the foreign language classrooms: Teachers' perspectives in EFL classes. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(2), pp. 105-116. doi:10.5861/ijrse.2015.1189 [Consulta: 20.04.2023].

Álvarez González, S. (2011). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9, 1-15. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4779307> [Consulta: 22.04.2023].

Álvarez Montalban, F. (2007). El uso de material auténtico en la clase de ELE. II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas. Granada: Instituto Cervantes. Disponible en <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/81325> [Consulta: 20.04.2023].

Álvarez Mennuto, A. (2009). ¿Cómo puedo usar material audiovisual auténtico con principiantes?. Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester, pp. 21-28. Manchester: Instituto Cervantes. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manchester\\_2009/05\\_alvarez.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manchester_2009/05_alvarez.pdf) [Consulta: 20.04.2023].

Andrijevic, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, N°. 1, 2010, pp. 157-163. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5249354>

Babad, E. (2007). Teachers' Nonverbal Behavior and its Effects on Students. En Perry, R. P. y Smart, J. C. (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education*, pp. 201-261. New York: Springer. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/226922764\\_Teachers'\\_Nonverbal\\_Behavior\\_and\\_its\\_Effects\\_on\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/226922764_Teachers'_Nonverbal_Behavior_and_its_Effects_on_Students) [Consulta: 20.04.2023].

Bacon, S. y Finneman, M. (1990). A study of attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *Modern Language Journal*, 74(4), pp. 459-73. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1990.tb05338.x> [Consulta: 22.04.2023].

- Bahrani, T., Tam, S. S. y Zuraidah, M. D. (2014). Authentic Language Input through Audiovisual Technology and Second Language Acquisition. *SAGE Open*, 4(3), doi: 10.1177/2158244014550611 [Consulta: 22.04.2023].
- Ballesteros Regaña, C. (2013). El vídeo en la enseñanza y la formación. En J. Barroso y J. Cabero (Coord.), *Nuevos escenarios digitales: Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*, pp. 167-186. Pirámide.
- Berardo, S. A. (2006). “The use of authentic materials in the teaching of reading”, *The Reading Matrix*, 6, (2) pp. 60-69. <https://www.researchgate.net/publication/237413136> [Consulta: 20.04.2023].
- Bravo Ramos, J. L. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo? *Comunicar*, 6, pp. 100-105. Madrid. Disponible en <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/766> [Consulta: 22.04.2023].
- Bravo Ramos, Juan Luis. (2000). El vídeo educativo. Madrid. Disponible en <http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/Libros/Videdu.pdf> [Consulta: 22.04.2023].
- Cabero Almenara, J., Castaño Garrido, C. y Romero Tena, R., (2007). Las TIC en los procesos de formación. Nuevos medios, nuevos escenarios para la formación. En J. Cabero Almenara y R. Romero Tena (coordinadores): *Diseño y producción de TIC para la formación*, Barcelona: Editorial UOC, pp. 13-28.
- Casañ Núñez, J. C. (2009). Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 9, pp. 1-141. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152528015.pdf> [Consulta: 22.04.2023].
- Cassany, D. (2010). “Leer y escribir literatura al margen de la ley”, en *CILELIJ [I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil]*. *Actas y Memoria del Congreso*, pp. 497-514. Madrid: Fundación SM. Disponible en [https://www.academia.edu/7130732/Leer\\_y\\_escribir\\_literatura\\_al\\_margen\\_de\\_la\\_ley](https://www.academia.edu/7130732/Leer_y_escribir_literatura_al_margen_de_la_ley)
- Castillo Losada, C. A., Insuasty, E. A. y Jaime Osorio, M. F. (2017). The impact of authentic materials and tasks on students’ communicative competence at a Colombian language school. *PROFILE Issues in Teachers’ Professional Development*, 19 (1), pp. 89-104. Disponible en <https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.56763> [Consulta: 20.04.2023].
- Cebrián, M. (2005). Vídeo y educación I: los vídeos educativos versus vídeos didácticos. En M. Cebrián (Coord.), *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*, pp. 83- 92. Pirámide.
- Chamba, M. y Gavilanes, C. (2019). Authentic audio-visual material in the development of oral fluency in university intermediate English students. *Literatura y lingüística*, (39), pp. 199-223. Disponible en <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.39.2011> [Consulta: 20.04.2023].
- Chaves, O., Chaves, L. y Rojas, D. (2015). La realidad del uso de las TIC y su mediación pedagógica para enriquecer las clases de inglés. *Revista Ensayos pedagógicos*, 10(1), pp. 159-183. Disponible en <https://doi.org/10.15359/rep.10-1.8> [Consulta: 20.04.2023].

- Chiang, C. C. y Dunkel, P. 1992. The Effect of Speech Modification, Prior Knowledge and Listening Proficiency on EFL Lecture Learning. *TESOL Quarterly*. 26 (2), pp. 345-374.
- Collins, M. L. (1978). Effects of Enthusiasm Training on Preservice Elementary Teachers. *Journal of Teacher Education*, 29(1), pp. 53-57. Disponible en <https://doi.org/10.1177/002248717802900120> [Consulta: 20.04.2023].
- Corpas Viñals, J. (2000).“La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural”, *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (Zaragoza), pp. 785-792. / redELE, n. 1 (2004): <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925286>.
- Coscarelli, A. (2004). Consideraciones en torno al uso de material auténtico e la clase de ELSE. V *Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. Universidad Nacional de La Plata.
- Crespo, K. (2012). Aprendiendo con vídeos: Lenguaje audiovisual. *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. [https://postitulosecundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/1500/1541/ML\\_Aprendiendo%20con%20Vídeos%20Clase%201.pdf](https://postitulosecundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/1500/1541/ML_Aprendiendo%20con%20Vídeos%20Clase%201.pdf) [Consulta: 20.04.2023].
- Crismán Pérez, R. (2016). El taller de escritura para el desarrollo de la conciencia metalingüística en estudiantes de ELE. *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*, pp. 257-265.
- DTC = Centro Virtual Cervantes. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/) [Consulta: 2.05.2023].
- Estaire, S. (2007). «Tareas para reciclar el léxico y ampliar sus redes asociativas». *Actas del Programa de formación para profesorado de Español como Lengua Extranjera 2006-2007 del Instituto Cervantes de Múnich*. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/munich\\_2006-2007.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/munich_2006-2007.htm) [Consulta: 20.04.2023].
- Ferrés i Pratts, J. (1994). Educación audiovisual, en: Vídeo y educación. Paidós, Barcelona. Pp. 17-32. <https://drive.google.com/file/d/0B40zjXS9is31d3l5b0xCbzdpdmc/view?resourcekey=0-H2E3EucmigJSxQFM-rsEEg> [Consulta: 20.04.2023].
- García Mata, J. (2003). La autenticidad de los materiales de enseñanza aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E. Villarreal, H. y Álvarez Tejedor, A. (eds.) *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*. Burgos: Universidad de Burgos. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/14/14\\_0883.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0883.pdf) [Consulta: 20.04.2023].
- Garner, R. y Gillingham, M. G. (1991). Topic knowledge, cognitive interest, and text recall: a microanalysis. *The Journal of Experimental Education*, 59(4), pp. 310-319. Disponible en <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806569> [Consulta: 20.04.2023].
- Gergich, M. (2017). Materiales audiovisuales como recursos didácticos. En A. Imperatore y M. Gergich: *Innovaciones didácticas en contexto*, Bernal, Argentina: Secretaría de Educación Virtual, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 113-123.

Ghavamí, S. (2017). Enfoque léxico y variedades de lengua: Nuevas fuentes y procedimientos de enseñanza de E/LE con hablantes de persa. Universidad Autónoma Barcelona. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/28/28\\_0025.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0025.pdf) [Consulta: 20.04.2023].

Gilakjani, A. P. y Ahmadi, S. M. (2014). The Effect of Topic Familiarity on Iranian EFL Learners' Listening Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (4), pp. 783-789. Disponible en <https://doi.org/10.4304/jltr.2.4.783-789> [Consulta: 20.04.2023].

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, pp. 97-118

González Castelán, Y. (2010). Multimedia en la educación, una necesidad. Disponible en <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n1/e6.html> [Consulta: 20.04.2023].

González Gamboa K. A. y Peña Thompson E. A. (2020). *La implementación de materiales auténticos para el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas en la Enseñanza del Inglés en estudiantes de la sección 11-3a del Liceo Experimental Bilingüe de Agua Buena Coto Brus*. Universidad Nacional (Costa Rica). CIDE. División de Educología. Licenciatura en Pedagogía. Disponible en <https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/20027> [Consulta: 20.04.2023].

González-Tablas Sastre, M., López Pérez, M. E., Mateos García, P. M., Valentín Centeno, A., Gil Chagoyen, E. y Callejo Rodríguez, J. (2017). ¿El entusiasmo mostrado por el docente favorece el recuerdo y comprensión de los contenidos expuestos y la motivación intrínseca de los estudiantes? Disponible en <https://gredos.usal.es/handle/10366/135451>.

González Valencia, H. (2015). La integración de la tecnología como herramienta significativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(1), 53-66. <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/17105/693> [Consulta: 20.04.2023].

Guariento W., Morley J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55(4), pp. 347-353. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/228740371> [Consulta: 20.04.2023].

Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.

Healy, S. (2011). Motivation and the use of visual images. Paper presented at CUE 2011 Conference: Foreign Language Motivation in Japan, Tokyo, Japan.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca nueva. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/) [Consulta: 2.05.2023].

Jiménez Bernal, T. B. (2019). *Los vídeos educativos como recurso didáctico para la enseñanza del idioma inglés: caso de los estudiantes de educación general básica media de la Unidad Educativa Saint Patrick School*. Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar. Disponible en <http://hdl.handle.net/10644/6988> [Consulta: 20.04.2023].

- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- Lansford, L. (2014). Authentic materials in the classroom: The advantages. Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en <http://www.cambridge.org/elt/blog/2014/05/16/authentic-materials-classroomadvantages/> [Consulta: 20.04.2023].
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.
- Long, M. H. (2020). Optimal input for language learning: genuine, simplified, elaborated, or modified elaborated? *Language Teaching*, 53(2), pp. 169-182.
- Luque, B. (2008). Enfoques actuales usados en la enseñanza de segundas lenguas. *Letras*, 50 (76), pp. 336-392. Disponible en [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832008000100007&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000100007&lng=es&tlng=es) [Consulta: 20.04.2023].
- Martí Climent, A. (2021). El uso del vídeo en la docencia desde la mirada del profesorado. *Convergencia entre educación y tecnología: hacia un nuevo paradigma*. XXIV Congreso Internacional de Tecnología Educativa (EDUTEC). Buenos Aires.
- Martín Peris, E. (1996). Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE. Tesis doctoral publicada en 2004, *redELE*, núm. 2. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/bibliotecavirtual/numerosanteriores/2004/memoriaster/2-semester/martin-p.html> [Consulta: 20.04.2023].
- Marquès Graells, P. (1995). Introducción al lenguaje audiovisual. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB, Barcelona. Disponible en <http://peremarques.net/avmulti.htm> [Consulta: 20.04.2023].
- Marquès Graells, P. (1999). Los vídeos educativos: tipología, funciones, orientaciones para su uso. [Documento en línea]. Disponible en <http://peremarques.net/videoori.htm> [Consulta: 20.04.2023].
- Maxim, H. H. (2002). A Study into the Feasibility and Effects of Reading Extended Authentic Discourse in the Beginning German Language Classroom. *Modern Language Journal*, 86(1), 20-35.
- MCER = Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación..* Madrid: MECD, Anaya. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/) [Consulta: 2.05.2023].
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). [en línea]. Madrid: Gobierno de España. Disponible en <https://intef.es/quienes-somos/> [Consulta: 20.04.2023].

- Ministerio de Educación Pública [Costa Rica]. (2020). *Política en Tecnologías de la información del Ministerio de Educación Pública*. Disponible en <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/politica-tic-mep.pdf> [Consulta: 20.04.2023].
- Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect Books.
- Mochón Ronda, A. (2005). «Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y cultura española». *RedELE*, 20. MECED. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/gl/dam/jcr:79881d15-e049-4d9a-bb8c-2ff1f2b44d1f/2005-esp-05-34mochon-pdf.pdf> [Consulta: 20.04.2023].
- Moè, A. (2016). Does displayed enthusiasm favour recall, intrinsic motivation and time estimation? *Cognition and Emotion*, 30 (7), pp. 1361-1369. Disponible en <https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1061480> [Consulta: 20.04.2023].
- Muñoz López, J. J. y García Florenciano, M. (2017) Integración de los contenidos gramaticales, léxicos y socioculturales en un contexto universitario. *Actas de las VIII Jornadas Didácticas*. Instituto Cervantes-Manchester.
- Natus, A. M. (2018). *Materiales auténticos complementarios sobre Estonia para fomentar el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE*. Trabajo de fin de Máster, Formación de Profesorado de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad de Tartu, Tartu.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Donnell, M. E. (2009). Finding middle ground in second language reading: Pedagogic modifications that increase comprehensibility and vocabulary acquisition while preserving authentic text features. *The Modern Language Journal*, 93(4), pp. 512-533. <https://www.researchgate.net/publication/229698514> [Consulta: 20.04.2023].
- Ovilia, R. (2019). The Relationship of Topic Familiarity and Listening Comprehension. Proceedings of the Sixth of International Conference on English Language and Teaching (ICOELT 2018). Atlantis Press. Disponible en <https://doi.org/10.2991/icoelt-18.2019.26> [Consulta: 20.04.2023].
- Patrick, B., Hisley, J. y Kempler, T. (2000). “What’s Everybody So Excited about?”: The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68, pp. 217-236. En <https://doi.org/10.1080/00220970009600093> [Consulta: 20.04.2023].
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic material on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), pp. 144-156. Disponible en <https://doi.org/10.1093/elt/51.2.144> [Consulta: 20.04.2023].
- Pizarro, G. y Cordero D. (2013). Las TIC: Una herramienta tecnológica para el desarrollo de las competencias lingüísticas en estudiantes universitarios de una segunda lengua. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), pp. 277-292. Disponible en [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140942582013000300013&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140942582013000300013&script=sci_abstract&tlng=es) [Consulta: 20.04.2023].
- Porter, D. y Roberts, J. (1981). Authentic listening activities. *ELT Journal*, 36(1), pp. 37-47. [https://www.academia.edu/8809638/Authentic\\_listening\\_activities\\_1](https://www.academia.edu/8809638/Authentic_listening_activities_1) [Consulta: 20.04.2023].

- Priebe, S. J., Keenan, J. M. y Miller, A. C. (2012). How Prior Knowledge Affects Word Identification and Comprehension. *Reading and Writing*, 25, pp. 131-149. Disponible en <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9260-0> [Consulta: 2.05.2023].
- Richards, J. C. y Rodgers, T. C. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Román Graván, P. y Llorente Cejudo, M. C. (2007). El diseño de vídeos educativos: el vídeo digital. En J. Cabero Almenara y R. Romero Tena (coordinadores): *Diseño y producción de TIC para la formación*, Barcelona: Editorial UOC, pp. 61-77.
- Romero Tena, R. (1996). Utilización didáctica del vídeo. En *II Jornadas sobre medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*, pp. 127-149, Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla. Centro Municipal de Investigación y Dinamización Educativa: Universidad de Sevilla.
- Rydland, V., Aukrust, V. G. y Fulland, H. (2012). How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension. A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Reading and Writing* 25, pp. 465-482. Disponible en <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9279-2>.
- Sancho, J. (s.f.) Técnicas de enseñanza para mejorar la motivación de los estudiantes. Universidad del País Vasco. Disponible en <https://educrea.cl/tecnicas-de-ensenanza-para-mejorar-la-motivacion-de-los-estudiantes/>.
- Sass, E. J. (1989). "Motivation in the College Classroom: What students tell us. *Teaching of Psychology*, 16(2), pp. 86-88. Disponible en [https://doi.org/10.1207/s15328023top1602\\_15](https://doi.org/10.1207/s15328023top1602_15) [Consulta: 20.04.2023].
- Swaffar, J. K. (1985). Reading Authentic Texts in a Foreign Language: A Cognitive Model. *Modern Language Journal* 69, pp. 16-34.
- Tolentino Quiñones, H. (2021). Uso del material auténtico en las aulas virtuales para el aprendizaje de un idioma extranjero. *Revista Educación*, 45(1), pp. 631-639. Disponible en <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42297> [Consulta: 20.04.2023].
- Tomlinson, B. y Masuhara, H. (2017). *The Complete Guide to the Theory and Practice of Materials Development for Language Learning*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Vallespir, J. (1999). Interculturalismo e identidad cultural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, pp. 45-56. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118044> [Consulta: 20.04.2023].
- Walker, C. H. (1987). Relative importance of domain knowledge and overall aptitude on acquisition of domain-related information. *Cognition and Instruction*, 4(1), pp. 25-42. Disponible en [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0401\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0401_2) [Consulta: 20.04.2023].
- Zhang, S. (2009). The Role of Input, Interaction and Output in the Development of Oral Fluency. *English Language Teaching*, 2, pp. 91-100. Disponible en <https://doi.org/10.5539/elt.v2n4p91> [Consulta: 20.04.2023].

## Resüme

### **„Hispanohablantes en Tartu“ ehk „Hispaaniakeelsed tartlased“: hispaania keele õppija keeleliste oskuste ja interkultuurilise teadlikkuse arendamine videomaterjali toel**

Multimeedia rakendamine õppetöös on viimaste aastakümnete tehnoloogiliste ja pedagoogiliste arengusuundade mõjul kujunenud kaasaegse õpetaja asendamatuks töövõtteks. Keeleõppes on aga multimeedia, sealjuures eriti video- ja helimaterjalide olulisust keeruline üle tähtsustada. Tehnoloogiliste vahendite abil on võimalik õppetunde mitmekesistada, õppijates huvi tekitada ja õpimotivatsiooni tõsta ning pakkuda samaaegselt olulist keelesisendit selle autentsel kujul, sealjuures peetakse multimodaalset lähenemist ka õppeprotsessi tõhustavaks teguriks. Samuti võimaldavad infotehnoloogilised lahendused ületada aegruumilisi piiranguid, mis võõrkeeleõppe puhul tähendab, et õppijad saavad kuulda sihtkeelt ja tutvuda selle kultuuriga asukohast ja sõltumata.

Hispaania keele kursusi täiendama loodud õppematerjali "Hispanohablantes en Tartu" eesmärk on ühelt poolt pakkuda õpetajale võimalust muuta keeletunnid mitmekülgsemaks ja teisalt võimaldada keeleõppijatel kogeda keeleõpet elulähedasemana, tuues hispaania keele emakeelena kõnelejad Eestis hispaania keelt võõrkeelena omandavatele inimestele lähemale ning pakkudes seeläbi ka vaheldust tavapärasele peatükk-peatüki-järel kursuse ülesehitusele ja kujuteldavatele õpikutegelelastele. Õpitava keele kultuuri tundmine pakub oma elulisuse tõttu keeleõppijatele enamasti huvi, sest suur osa neist on vähemal või rohkemal määral kokku puutunud teise kultuuri esindajatega ning kogunud erinevast taustast tingitud arusaamatusi või üllatusmomente, mis tihtilugu ei taandu vaid puudujäägile keeleoskuses.

Materjal koosneb kahest osast: videomaterjal ja seda täiendavad töölehed. Kumbki jaguneb omakorda kaheks alajaotuseks, millest esimene on suunatud algajatele ja teine edasijõudnumatele. I osa (A1) annab ülevaate kolmest materjali keskmes olevast hispaania emakeelega tartlasest, materjali II osa (A2-B1) tõstatab arutelu kultuuriliste erinevuste ja stereotüüpide teemal ning pakub tegelaste eluliste lugude kaudu võimalust arendada sihtkeeles kuulamisoskust ja tõsta kultuuritundlikkust.

Õppematerjal on küll valminud magistritöö raames, kuid lootuses leida tulevikus kasutust, mistõttu peeti vajalikuks seda ka keeleõppijatega testida. Selleks viidi kummagi osaga läbi

tunnid Tartu Ülikoolis hispaania keelt õppivate tudengitega, kellelt paluti tunni lõppedes ka anonüümset tagasisidet. Kuna materjali koostamisel on püütud arvestada eelkõige eestlasest keeleõppija vajaduste ja huvidega hispaania keele õppimisel, olid ka pilootkatses osalejad peamiselt eesti emakeelega õppijad.

Pilootprojekti ja sellele järgnenud analüüsi põhjal võib väita, et materjal osutus keeleõppijatele huvipakkuvaks ja enamik hindas materjali kaasahaarava ja arendavana. Nii materjali koostamise kui ka tundide läbiviimise jooksul ilmnnes mõningaid kitsaskohti ja mitmeid edasiarenduste ideid, mis kokkuvõttes muutis protsessi materjali autori jaoks veelgi huvitavamaks ja arendavamaks ning innustas tulevikus võimalusel veelgi sisukamaid ja kvaliteetsemaid õppevideoid looma.

# Apéndices

**Apéndice 1:** Planes de clase

**Apéndice 2:** Fichas de actividades

**Apéndice 3:** Soluciones

**Apéndice 4:** Transcripción del vídeo

PLAN DE CLASE

**Hispanohablantes en Tartu**

Parte A  
Introducción

Nivel	A1.1
Destinatarios	Jóvenes y adultos
Duración	45 minutos
Apartado	Conocimientos del mundo hispano. Datos personales
Objetivos	1) Repasar preguntas y respuestas para pedir y dar información personal (nombre, nacionalidad, edad, profesión, familia, aficiones). 2) Tener conocimientos básicos sobre la distribución geográfica de los países de habla hispana y reconocer la diversidad lingüística de las comunidades hispanohablantes.
Contenido funcional	Presentar y describir personas, expresar opinión, comparar.
Contenido gramatical	Uso de la 3.ª forma singular y plural con algunos verbos básicos ( <i>llamarse, ser, vivir, tener</i> ).
Contenido léxico	Vocabulario de datos personales: <i>nombre, edad, país de origen, profesión, aficiones</i> . El mundo hispanohablante: los países y nacionalidades.
Recursos	a) Parte A del vídeo y equipo para su proyección: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Pshi8RkqzK8&amp;t=8s">https://www.youtube.com/watch?v=Pshi8RkqzK8&amp;t=8s</a> b) Parte A («Introducción») de las fichas de actividades.

## Actividades:

1. Se entregan las fichas.
2. Calentamiento: el profesor pregunta a los estudiantes si conocen el término «hispanohablante» y les pide dar una definición. Se escribe la definición en la ficha. Después, el profesor les pide nombrar algunos países hispanohablantes y anotarlos.
3. El profesor pregunta si alguien conoce a algún hispanohablante en persona. Si no, ¿quizá alguien conoce a alguna persona famosa del mundo hispano? El profesor escribe los nombres de las personas conocidas en la pizarra (sirven más tarde).
4. El profesor pide mirar las fotos de las tres personas en la primera página e intentar adivinar de dónde son.
5. Se proyecta la parte A del vídeo para rellenar la ficha con los datos personales de los tres hispanohablantes. Si hace falta, se ve el vídeo otra vez.
6. Una vez escrita la información, se ve el vídeo subtulado para comprobar las respuestas.
7. Se discute en grupos de 3-4 personas qué tienen en común y cómo son diferentes las tres personas. Después, el profesor escribe las respuestas de los estudiantes en dos columnas en la pizarra.
8. En los mismos grupos, cada uno decide quién de las tres personas preferiría como compañero/a de intercambio lingüístico y explica sus razones.
9. A continuación, en la última página, se intentan localizar los países de habla hispana previamente anotados en el mapa y encontrar los países natales de Virginia, Felipe y Robertho. Para comprobar, el profesor muestra el mapa de América Latina con el proyector.
10. Por último, se elige una persona hispanohablante (puede ser alguien a quien se conoce personalmente o una persona famosa), se busca su información personal y otros hechos interesantes para compartir con los demás y se prepara una breve presentación. En parejas o en grupos, se presentan las personas elegidas.  
Si falta tiempo, se exponen las presentaciones en la próxima clase.

## PLAN DE CLASE

**Hispanohablantes en Tartu**

## Parte B

¿Son verdaderos los estereotipos culturales?

Nivel	A2
Destinatarios	Jóvenes y adultos
Duración	1 hora y 30 minutos
Apartado	Los conocimientos socioculturales y la conciencia intercultural. Carácter y personalidad.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Relacionar, identificar y definir las cualidades del carácter y sus antónimos;</li> <li>2) tomar conciencia de los distintos sistemas culturales y sus elementos (percepciones, valores, comportamientos, etc.);</li> <li>3) relacionar la cultura de origen (cultura estonia) con la cultura hispana;</li> <li>4) tomar conciencia de los prejuicios y estereotipos culturales.</li> </ol>
Contenido funcional	Expresar opiniones, actitudes y conocimientos, argumentar.
Contenido gramatical	Adjetivos y uso de los comparativos ( <i>más... que, menos... que, tan... como</i> ).
Contenido léxico	Adjetivos de personalidad.
Recursos	<ol style="list-style-type: none"> <li>a) Parte B del vídeo y equipo para su proyección: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Pshi8RkqzK8&amp;t=8s">https://www.youtube.com/watch?v=Pshi8RkqzK8&amp;t=8s</a></li> <li>b) Parte B («¿Son verdaderos los estereotipos?») de las fichas de actividades.</li> </ol>

Para el empleo de la parte B del material «Hispanohablantes en Tartu» no es necesario completar la parte A (no lo tiene como prerequisite), pero es recomendable el visionado previo de la parte A del vídeo, para que los protagonistas del vídeo puedan presentarse.

Las actividades se dividen en dos partes:

- I. En la primera parte se definen los adjetivos de personalidad y sus antónimos;
- II. En la segunda parte se ve el vídeo y se compara la cultura estonia con la cultura hispana, identificando algunos estereotipos comunes.

### Actividades:

#### I

1. Activación de conocimientos previos: el profesor pregunta a los estudiantes qué palabras ya conocen para hablar sobre la personalidad de alguien y escribe las palabras en la pizarra.
2. Se entregan las fichas.
3. **Ejercicio 1.** Con el profesor, se ven las definiciones y se clarifican las palabras desconocidas. Después, cada uno une los adjetivos con la definición que le parece adecuada.  
  
Se comparan las respuestas en parejas y luego todos juntos. El profesor pide nombrar los adjetivos nuevos para los alumnos.
4. **Ejercicio 2.** El profesor llama la atención sobre las diferentes maneras de formar antónimos (la pista en el rincón de la hoja). Después, se escriben los antónimos que conocen. Se comprueban las respuestas juntos.
5. **Ejercicio 3.** Con el profesor, se clarifican las palabras desconocidas. Individualmente, se escriben los sinónimos. Se comprueban las respuestas juntos.

#### II

El profesor pide a los alumnos sentarse juntos en pequeños grupos o en parejas hasta el final de la clase.

1. Para empezar, el profesor pregunta a los alumnos si han oído el término *estereotipo cultural* y cómo lo explicarían. Durante 5 minutos, se discute el concepto en pequeños grupos o parejas y se intenta dar algunos ejemplos, utilizando los adjetivos de personalidad.
2. A continuación, el profesor ordena el equipo para el visionado del vídeo y explica que en el vídeo ven entrevistas con tres personas hispanohablantes que discuten las diferencias culturales que hay entre la gente de su lugar de origen y los estonios, según lo que han experimentado en Estonia.
3. Antes del visionado, los alumnos leen las frases que tienen que completar.
4. **Visionado del vídeo.** Se completan las frases.  
  
Durante el visionado, el profesor escribe en la pizarra palabras y expresiones que se pueden desconocer (p. ej. *equivocarse, tener todo a mano, hacer amistades, hace falta*).

5. Después del visionado, el profesor explica el significado de las palabras desconocidas y aclara otras dudas. En grupos, se comparan las frases completadas.
6. Se leen las frases en voz alta y se aclaran las dudas y preguntas.
7. En grupos, los alumnos expresan su opinión sobre los puntos de vista de los entrevistados en cuanto a las diferencias culturales y explican por qué están o no están de acuerdo.
8. **Ejercicio 4.** En grupos, se discuten, y, si resulta necesario, se buscan el significado de las expresiones. Se dan ejemplos. Después, se comparten las ideas todos juntos. El profesor pregunta si alguien ha experimentado un choque cultural y quiere compartir su experiencia.
9. **Ejercicio 5.** Cada uno marca en la tabla las características de cada nacionalidad según los estereotipos populares. En la última columna, marca sus propias características. En grupos, los alumnos discuten los aspectos en los que coinciden con «un estonio típico» y los aspectos en los que son diferentes. Para facilitar la discusión, el profesor escribe en la pizarra algunas frases útiles para la comparación:
  - *Soy más + (adjetivo) + que un estonio estereotípico, porque...*
  - *Soy menos ... que un estonio estereotípico*
  - *Soy tan ... como un estonio estereotípico*

## Comentarios

Con las actividades de esta parte, además de desarrollar las habilidades lingüísticas y despertar la conciencia intercultural, también se busca reforzar la cooperación entre los alumnos y la comunicación abierta en el aula, para dinamizar el aprendizaje.

Se puede aumentar el nivel de colaboración con todas las actividades de esta parte. Por ejemplo, ejercicios 1 y 2 también se pueden hacer en parejas o en pequeños grupos, según la dinámica en la clase.

Para profundizar el tema, mejorar la comprensión del vídeo y reforzar el vocabulario, es recomendable realizar más actividades como tarea en casa. Las actividades pueden ser varias, p. ej.:

- escribir un texto de su personalidad, describiendo las diferencias y similitudes con un estonio estereotípico (se puede inspirarse en el vídeo y en la última actividad de la ficha);
- ejercicios para transformar los adjetivos de personalidad del masculino al femenino o al revés;
- texto para completar con adjetivos;
- tarjetas de memoria en línea (p. ej. en Quizlet), etc.

En la siguiente sesión, conviene trabajar más con los adjetivos de personalidad en otros contextos.

# Hispanohablantes en Tartu

## Introducción

### Datos personales



En el siguiente video se te presentan tres hispanohablantes que viven en Tartu. Completa las tablas con su información personal.

a

**NOMBRE:**  
**PAÍS DE ORIGEN:**  
**EDAD:**  
**PROFESIÓN:**  
**FAMILIA:**  
**AFICIONES:**



b

**NOMBRE:**  
**PAÍS DE ORIGEN:**  
**EDAD:**  
**PROFESIÓN:**  
**FAMILIA:**  
**AFICIONES:**



c

**NOMBRE:**  
**PAÍS DE ORIGEN:**  
**EDAD:**  
**PROFESIÓN:**  
**FAMILIA:**  
**AFICIONES:**



1. ¿Qué tienen en común?
2. ¿Cómo son diferentes?
3. ¿Con quién te gustaría hacer un intercambio lingüístico? ¿Por qué?

## Hispanohablantes

- a) ¿Quién es un **hispanohablante**?
  
- b) ¿Dónde viven los hispanohablantes? Nombra algunos países.
  
- c) ¿Conoces a algún hispanohablante?  
¿Cómo se llama? ¿De dónde es? ¿Dónde vive?

**HAZ UNA BREVE PRESENTACIÓN SOBRE UN HISPANOABLANTE DE TU ELECCIÓN.**

- PUEDE SER ALGUIEN A QUIEN CONOCES PERSONALMENTE O UNA PERSONA FAMOSA;
- INCLUYE SU NOMBRE, EDAD, ORIGEN, PROFESIÓN, FAMILIA Y OTROS DATOS IMPORTANTES;
- BUSCA UNA FOTO TAMBIÉN.

## Hispanohablantes en el mundo



- Marca en el mapa los países hispanohablantes.
- ¿Dónde están los países natales de Felipe, Virginia y Robertho?



## Hispanohablantes en Tartu

### ¿Son verdaderos los estereotipos culturales?

#### Adjetivos sobre la personalidad

1. Une cada palabra con su significado.

<b>ABIERTO</b>	Que llega a un lugar a la hora convenida.
<b>OPTIMISTA</b>	Que es fácilmente accesible, franco y flexible; acepta las diferencias interpersonales.
<b>INTROVERTIDO</b>	Que es digno de confianza, se puede confiar en él.
<b>RESPONSABLE</b>	Que no tiene voluntad para trabajar o hacer las tareas.
<b>SERVICIAL</b>	Que prefiere realizar actividades a solas antes que con mucha gente; tiene un carácter reservado.
<b>PUNTUAL</b>	Que siempre está dispuesto a ayudar y satisfacer a los demás.
<b>FIABLE</b>	Que es capaz de hacer cosas peligrosas sin miedo.
<b>VALIENTE</b>	Que es consciente de las decisiones que toma y cumple con sus deberes.
<b>PEREZOSO</b>	Que tiene alto concepto de sí mismo; presta mucha atención a su apariencia.
<b>PRESUMIDO</b>	Que ve una situación desde su aspecto positivo.

2. Escribe el antónimo.

simpático ≠ .....  
 introvertido ≠ .....  
 optimista ≠ .....  
 responsable ≠ .....  
 puntual ≠ .....  
 educado ≠ .....  
 abierto ≠ .....  
 hablador ≠ .....  
 trabajador ≠ .....



#### ¿Cómo se forman los contrarios de los adjetivos?

Para formar los contrarios (o antónimos), podemos usar diferentes prefijos (**IM-** puntual/impuntual, **IN-** sensible/insensible, **I-** legal/ilegal, **IR-** real/irreal, **DES-** ordenado/desordenado, **MAL-** educado/maleducado o **A-** normal/anormal) o usamos palabras completamente distintas (gordo - delgado; guapo - feo; tonto - listo).

3. Encuentra los sinónimos.

CONTENTO • EMPÁTICO • SINCERO • TÍMIDO • ORGULLOSO •  
SOCIABLE • TRANQUILO • HUMILDE • INQUIETO • DESAGRADABLE

ABIERTO =

HONESTO =

ALEGRE =

COMPENSIVO =

INTROVERTIDO =

MODESTO =

CALMADO =

ANTIPÁTICO =

NERVIOSO =

PRESUMIDO =

## Estereotipos culturales



¿Qué es un **estereotipo cultural**? Da algunos ejemplos.



Mira el video. Se te presentan tres hispanohablantes que viven en Tartu.

¿Qué dicen sobre las diferencias culturales? **Completa las frases.**

*saludar • serios • formales • abiertos • social • puntuales • ruidosos • espacio personal*

1. Felipe piensa que los estonios son más ..... que los chilenos.
2. Felipe opina que, generalmente, los latinoamericanos son más ..... que los estonios.
3. Robertho opina que los peruanos son más ..... que los estonios.
4. Según Robertho, en Perú casi no existe .....
5. Para los españoles la pregunta "¿Qué tal?" es una forma de .....
6. Virginia cree que en España el comer es una actividad .....
7. Virginia conoce a muchos estonios que no son ....., cree que es un estereotipo.
8. A Virginia le parece que los estudiantes estonios son más .....

¿Estás de acuerdo con sus puntos de vista? ¿Por qué? / ¿Por qué no?

- **Estoy de acuerdo con Felipe** *en que...*
- **No estoy de acuerdo con Virginia** *en que...*

4. ¿Qué significan las siguientes expresiones? Discute y da un ejemplo.

- ROMPER EL HIELO
- TENER LA MENTE ABIERTA
- EL CHOQUE CULTURAL

5. ¿Cómo son los chilenos, peruanos, españoles y estonios según los estereotipos?  
¿Cómo eres tú? **Marca tu opinión con + / - .**

	chileno	peruano	español	estonio	yo
abierto					
optimista					
sociable					
callado					
tímido					
honesto					
responsable					
puntual					



**Reflexiona y discute en grupo:**

¿Te pareces a un estonio estereotípico? ¿Cuáles son las diferencias?

## Apéndice 3. Soluciones

### PARTE A. Introducción

1.

(a)

Nombre: Felipe  
País de origen: Chile/Brasil  
Edad: 39  
Profesión: médico veterinario  
Familia: hermano  
Aficiones: jugar fútbol, ver fútbol y hacer caminatas.

(b)

Nombre: Robertho  
País de origen: Perú  
Edad: 34  
Profesión: estudiante  
Familia: padre, madre, hermana, abuela  
Aficiones: pasear, viajar, hacer fotografías y vídeos.

(c)

Nombre: Virginia  
País de origen: España  
Edad: 40  
Profesión: profesora de español, estudiante de doctorado  
Familia: marido, padres, hermano, hermana  
Aficiones: salir con sus amigos, beber cerveza, hacer deporte, montar en bicicleta, caminar, hacer senderismo, leer, ver películas y series.

### PARTE B. ¿Son verdaderos los estereotipos culturales?

#### Adjetivos sobre la personalidad

1. ABIERTO: Que es fácilmente accesible, franco y flexible; acepta las diferencias interpersonales.  
OPTIMISTA: Que ve una situación desde su aspecto positivo.  
INTROVERTIDO: Que prefiere realizar actividades a solas antes que con mucha gente; tiene un carácter reservado.  
RESPONSABLE: Que es consciente de las decisiones que toma y cumple con sus deberes.  
SERVICIAL: Que siempre está dispuesto a hacer favores, ayudar y satisfacer a los demás.  
PUNTUAL: Que llega a un lugar a la hora convenida.  
FIABLE: Que es digna de confianza, se puede confiar en él.  
VALIENTE: Que es capaz de hacer cosas peligrosas sin miedo.  
PEREZOSO: Que no tiene voluntad para trabajar o hacer las tareas.  
PRESUMIDO: Que es vanidosa y tiene alto concepto de sí mismo; presta mucha atención a su apariencia.

2.

simpático ≠ antipático  
introvertido ≠ extravertido  
optimista ≠ pesimista  
responsable ≠ irresponsable  
puntual ≠ impuntual  
educado ≠ maleducado  
abierto ≠ cerrado  
hablador ≠ callado  
trabajador ≠ perezoso

3.

ABIERTO = sociable  
INTROVERTIDO = tímido  
CALMADO = tranquilo  
NERVIOSO = inquieto  
ALEGRE = contento  
ANTIPÁTICO = desagradable  
CARIÑOSO = amoroso  
HONESTO = sincero  
COMPENSIVO = empático  
INGENUO = cándido  
MODESTO = humilde  
PRESUMIDO = orgulloso

## Parte A: Introducción

### Transcripción

#### ¿Cómo te llamas?

- a. Mi nombre es Felipe.
- b. Bueno, mi nombre es Robertho.
- c. Me llamo Virginia. Mi apellido, Rapún Mombiela.

#### ¿De dónde eres?

- a. Yo nací en Brasil, pero crecí en Chile.
- b. Soy de Perú, soy peruano.
- c. Soy española, de Huesca.

#### ¿Cuántos años tienes?

- a. Tengo 39 años.
- b. Tengo 34 años.
- c. Tengo 40 años.

#### ¿A qué te dedicas?

- a. Yo soy médico veterinario, sólo trabajo con caballos y específicamente en la parte de cirugía.
- b. Bueno, soy estudiante en la Universidad de Tartu, estudio estudios folclóricos.
- c. Soy profesora de español, enseño español a estudiantes estonios en estos momentos y también soy estudiante de doctorado.

#### ¿Quién hay en tu familia?

- a. Tengo un hermano.
- b. Bueno, está mi padre, mi madre y mi hermana, y bueno, también mi abuela.
- c. Bueno, yo tengo un marido. Estoy casada, somos dos. Mi marido se llama Guillem, él es de España también, es catalán, de Barcelona. Y en España viven mis padres y mi hermano y mi hermana.

#### ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

- a. Me gusta jugar fútbol, ver fútbol y hacer caminatas.
- b. Me gusta mucho pasear, viajar y hacer fotografías y también vídeos.

- c. Me gusta mucho salir con mis amigos, me encanta beber cerveza... También me gusta mucho hacer deporte, montar en bicicleta, caminar, hacer senderismo... y me encanta leer y ver películas y series.

**En tu opinión, ¿cuál es la palabra más peruana?**

Bueno, hay muchos, pero una de las que casi siempre usamos, ya sea en la conversación diaria, inclusive en las conversaciones por WhatsApp, es "chévere", que significa "me gusta demasiado", "es demasiado excelente", algo así.

**¿Cuál es la palabra más española (de España)?**

Se me ocurren varias. "Guay", quizá, porque no pertenece a ninguna otra variedad y demuestra mucho que la persona que la usa es española o ha vivido en España. Quizá también "chulo", "majo".

**¿Cuál es la palabra más chilena?**

Hay dos. Voy a empezar con la que todos te van a decir lo mismo, que es "hueón". "Hueón" es la palabra que todos usan para decir cualquier cosa. Es más, en Chile podemos decir "puta el hueón hueón hueón". Entonces hay tres "hueón" en la misma frase y los tres significan cosas diferentes. Puede significar un objeto, puede significar una acción y puede significar una persona. Pero hay otros países en Sudamérica que también lo usan. La otra palabra, y que no significa nada en ningún otro lugar, es "altiro". "Altiro" es la palabra que muchos chilenos usan para decir "de inmediato" y que no lo vas a encontrar en ningún otro lugar en Sudamérica.

## **Parte B: ¿Son verdaderos los estereotipos culturales?**

Transcripción

### **¿Cuál es una gran diferencia entre los estonios y los chilenos?**

Una gran diferencia es la puntualidad. En Estonia me he dado cuenta de que todos los estonios que he conocido siempre llegan a la hora que te dicen que van a llegar. En Chile, cualquier cosa que te digan, no es verdad. Siempre van a llegar mucho más tarde. Creo que son muy impuntuales en general.

Más que con chilenos y estonios, sí, latinoamericanos con estonios es que... en general, los latinoamericanos son muy abiertos con respecto a las interacciones sociales. Yo diría que, en general, un estonio no te saluda primero, sino que espera saludarte. En cambio, un latinoamericano sería el primero en saludarte. Esa es una percepción que tengo.

### **¿Cuál es una gran diferencia entre los estonios y los peruanos?**

Creo que una gran diferencia es que muchas de las cosas que se hacen en Estonia se hacen de puertas para adentro por cuestiones del clima. En cambio, en Perú, especialmente en la zona de dónde soy yo, muchas de las cosas que hacemos las hacemos puertas hacia la calle. O sea, casi todas las actividades, las fiestas, los eventos... los hacemos fuera. En cambio, acá, por el clima, especialmente en esta temporada, he notado que lo hacen todo casi dentro.

Y también otra diferencia que encuentro es que la comunidad peruana es un poco más... hace más ruidos que la comunidad estonia, en general, en varios aspectos. En algún momento alguien me dijo "Baja un poco la voz, estás haciendo mucho ruido", pero bueno, son cosas que son parte de uno y es difícil de sacar, pero creo que debe haber más diferencias entre los estonios y los peruanos, pero sería una lista muy larga.

### **¿Cuál es una gran diferencia entre los estonios y los españoles?**

Si tú le preguntas a un español "¿Qué tal?", siempre te va a responder "¡Muy bien!", independientemente de lo que le pasa; se puede haber muerto su gato, puede haber perdido el trabajo, pero la primera respuesta es "muy bien". Incluso, hay muchas veces que te preguntan "¿Qué tal?" y tú dices "muy bien"... y uf, llevo un día horrible, me ha pasado de todo, pero la primera respuesta es "muy bien". Es una forma de saludar. No significa nada. Para los españoles es importante, es parte de la cortesía sonreír y ser amable, obligatoriamente. Y a veces no estaría mal poder decir "Adiós, no tengo tiempo" pero eso, desde luego, no se puede hacer en España. Y esa parte de Estonia me gusta, no te voy a engañar. A veces cuando voy por la universidad, claro, como española, yo a todas las personas que veo les digo "¿Qué tal?!" y noto como muchas veces a los estonios les resulta difícil responder, porque no esperan esa pregunta... Es como, "¿y ahora tengo que explicar yo a esta mujer si estoy bien o mal...?" y en realidad mi pregunta es un saludo, ni siquiera necesitas contestar, puedes decir "bien, adiós", o ni siquiera contestar, pero al decir "¿Qué tal?" les estoy obligando a interactuar conmigo y el hecho de no tener que preguntarlo, porque aquí no se estila, también

me gusta. Me hace dedicarme más tiempo a mí misma, que está muy bien.

### **Entonces... ¿Son verdaderos los estereotipos culturales?**

Bueno, como suelen decir, los estereotipos siempre tienen algo de verdad o un origen como lógico, pero la verdad es que yo no creo mucho en los estereotipos. Llevo 15 años de mi vida... no, más... 16-17 años de mi vida viviendo en otros países y trabajando como profesora de español e intentando romper esos estereotipos y que mis alumnos no vean España como un lugar vacacional donde solo hay toros y flamenco.

Y de la misma manera, me parece que es muy simplista decir que a los estudiantes no les gusta hablar o decir que son solitarios o que son serios. Pues conozco a un montón de estonios que no son para nada serios, y tampoco me parece mal que lo sean. Quiero decir, eso depende mucho de cada persona.

### **¿Qué te sorprendió en Estonia?**

- a. La verdad es que yo conocía muy poco de Estonia antes de llegar y algo que me sorprendió es la antigüedad de muchos de los edificios. Yo esperaba o pensaba que por todos los problemas de guerras antiguas todo iba a estar destruido pero me llevó la sorpresa que hay muchas construcciones antiguas, y eso me gusta mucho.
- b. Bueno, me sorprendió primero el clima. Yo sabía que iba a llegar el verano, había vivido en otros lugares de Europa en verano, que era muy caliente, pero cuando llegué aquí era un verano no tan caliente, un verano que se podía disfrutar. Me esperaba que haría mucho más calor. Usualmente, primero, donde yo soy, hace mucho calor, 35 o 40 grados. Y antes viví en España, 35 o 40 grados en verano, pero llegué a Estonia y era un clima muy rico, estaba muy bien. Y mucha vegetación, me gusta mucho eso también. Se parece un poco a zonas del Perú, que tienen mucha vegetación, y dije "guau".

Y también me gusta mucho que Estonia, y especialmente Tartu, es un país pequeño y Tartu una ciudad pequeña, donde muchas cosas las puedo hacer a pie, no necesito utilizar mucho transporte público y eso me gusta, tener casi todo a la mano, cerca.

Después, a pesar de que leí comentarios de gente del norte de Europa, que Estonia está ahí, que son un poco más directos al hablar, es un poco difícil hacer amistades con la comunidad estonia, me doy cuenta que son algunos estereotipos que son marcados por experiencias individuales. Desde mi experiencia no he tenido mucha dificultad de conversar con gente de aquí, de esta zona, y probablemente... o sea, probablemente solo es la experiencia mía, no sé cómo serán de las demás, pero desde mi perspectiva no ha sido tan difícil encontrar amigos acá en Estonia, personas con quien conversar, pasar el tiempo, etcétera, etcétera.

- c. Yo creo que en la universidad es muy diferente la relación que existe entre los profesores y los alumnos en Estonia y en España. Porque ahora ya estoy acostumbrada, pero al principio me resultaba muy curioso que mis alumnos me respetaban mucho, casi demasiado. Y yo a veces me equivoco, me equivoco muchas

veces y nunca me lo decían o porque realmente me respetaban demasiado para decírmelo. Y tuve que pasar un tiempo aquí en Estonia para comprender que no pasa nada, es normal y hace falta un poco más de tiempo que en España para romper el hielo entre alumnos y profesores y para que ellos no me vieran como un ser que sabe todo, o que es superior, sino como una persona igual que ellos. Creo que he conseguido llegar a ese punto con la mayoría de mis estudiantes. Espero.

### **¿Qué hay que saber un estonio antes de ir a Chile?**

Que en cualquier momento te pueden robar. Eso va a sonar muy mal, pero yo creo que todos los chilenos lo saben. Es muy fácil que te roben en el transporte público, en un restorán. Hay diferencia en Estonia donde yo puedo dejar mi teléfono en cualquier mesa. ¡Jamás dejes tus pertenencias en cualquier lugar!

### **¿Qué hay que saber un estonio antes de ir a Perú?**

Bueno, Perú es un país muy grande. Creo que antes de ir a Perú hay que saber dónde vas a ir porque, primero, consideraciones geográficas... En un mismo mes, por ejemplo, en mes de marzo, Perú puede tener aproximadamente diez tipos de clima, dependiendo del lugar donde vayas. En un lugar puede estar haciendo frío, pero en otro lugar puede estar haciendo mucho calor.

Después también tener mente abierta, yo creo que si eres estonio, o si tal vez no has salido del país de Estonia, va a haber muchos choques culturales. O sea, la gente se va a acercar mucho a ti, porque no hay mucho el sentido de espacio personal en Perú, porque todos tenemos como un espacio que compartimos y a veces nos podemos juntar, especialmente en ciudades grandes como Lima, donde casi no existe el espacio personal, donde todos se juntan. Tener la mente abierta y, bueno, una recomendación aprender algunas frases en español, es muy importante.

### **¿Qué hay que saber un estonio antes de ir a España?**

La relación con la comida, por ejemplo. No sé si lo sabéis, pero en España estamos un poquito obsesionados con la comida y estamos siempre hablando de comida. Nosotros comemos y mientras comemos, hablamos de comida. Recordamos algún festín o alguna cena que tuvimos juntos y lo recordamos como algo maravilloso y en detalle... y explicamos cada uno de los ingredientes y las recetas y lo bueno que está... y le damos mucha importancia al momento de comer, no solamente por el hecho de poner alimentos en tu cuerpo, sino también porque es una actividad social. Entonces, por ejemplo, en las familias es el momento de sentarse todos juntos y discutir qué tal te ha ido el día, cómo estás y desahogarse. Y entonces... Creo que los estonios no tienen esa relación con la comida especialmente, aunque sí que me gusta mucho verlos disfrutar con los dulces, porque realmente se nota que lo pasan muy bien comiendo dulces.

Creo que es una gran diferencia y que un estonio que vaya a España tiene que saber que esto va a pasar, que vamos a estar hablando de comida, que es normal y que si alguien te invita a su casa a comer, tienes que decirle lo buena que está la comida en repetidas ocasiones, a poder ser.

**Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Andra Jelle,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

**„Hispanohablantes en Tartu“ ehk „Hispaaniakeelsed tartlased“: hispaania keele õppija keeleliste oskuste ja interkultuurilise teadlikkuse arendamine videomaterjali toel**

mille juhendaja on Mari Kruse,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Andra Jelle*

24.05.2023