



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**Modismos del español y su implementación en un
podcast para su enseñanza en ELE**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas

PRESENTA

Viridiana Salvador Muñoz

ASESORA DE TESIS

Dra. Erika Erdely Ruiz



Ciudad Universitaria, Ciudad de México, 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A menudo damos por hecho las cosas que más merecen nuestra gratitud
Cynthia Ozick

Este trabajo está especialmente dedicado a mi mamá y mi papá, porque me han brindado mucho más que su apoyo en cada decisión importante; y a mis hermanos, quienes también han sido mis mejores amigos y cómplices. Asimismo, tal proyecto no habría sido posible sin ayuda de la Dra. Erika Erdely Ruiz, quien depositó su confianza en mí. Agradezco profundamente el tiempo que dedicó en cada asesoría para esta investigación, pero además todas sus palabras de aliento que me impulsaron en los momentos de vacilación.

Quiero agradecer a mis sinodales: la Dra. María Reyes López, la Dra. María de los Ángeles Adriana Ávila Figueroa, la Mtra. Elia Sánchez Gómez y el Mtro. Edgar Ariel Corona Olvera, por el tiempo que se tomaron para leer mi trabajo y por realizar los comentarios que me permitieron mejorarlo. Valoro toda la ayuda que obtuve por parte del Seminario de Investigación de ELE, en donde conocí a un grupo de profesoras inspiradoras que no dudaron en animarme y aconsejarme. Y también me alegra haber tenido la oportunidad de cursar el Seminario de Investigación Lingüística con la Dra. Chantal Melis Van Eerdewegh, pues sus enseñanzas se volvieron clave en mi motivación para sacar este trabajo adelante.

Finalmente, mi recorrido académico jamás habría sido el mismo sin amistad. Por ello, reconozco la importancia de esas personas que, cerca o a la distancia, se convirtieron en mi familia de vida. Debido a su compañía pude tener días escolares plenos y pude sobrellevar los días de cansancio, nervios y estrés.

Gracias totales.

ÍNDICE

	Pág.
Introducción.....	6
1. Capítulo I. Una aproximación lingüístico-cognitiva a los modismos	12
1.1 Terminología básica en torno a los modismos.....	12
1.1.1 Fraseología	12
1.1.2 Unidad fraseológica.....	14
1.2 El origen del término modismo	17
1.2.1 La aparición de los modismos y su estudio en la lingüística.....	18
1.2.2 Hacia una definición.....	28
1.2.3 Distinción entre modismos y otras categorías	34
1.3 Modismos bajo el enfoque cognitivo.....	35
1.3.1 Fundamentos de la lingüística cognitiva para el estudio de modismos.....	37
1.3.2 Los modismos como construcciones	38
1.3.3 La semántica de marcos y su aplicación en el <i>podcasting</i>	39
1.4 Los modismos en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)	41
1.4.1 Motivos para incluirlos en ELE.....	42
1.4.2 Prácticas comunes en su enseñanza.....	44
1.5 Los modismos recopilados para esta investigación	46
1.5.1 La primera recopilación.....	46
1.5.2 Selección de corpus	48
1.5.3 Búsqueda de modismos	51
1.6 Análisis y resultados para su posterior adaptación	52
1.6.1 Meter la pata	54
1.6.2 Tirar la toalla	56
1.6.3 Tomar el pelo.....	57
1.6.4 Echar una mano	59
1.6.5 Dar en el clavo.....	60
1.6.6 Echar en cara	62
1.6.7 Romper el hielo	63

1.6.8	Quedarse en blanco.....	64
1.6.9	Dar cuerda.....	66
1.6.10	Dormirse en los laureles	67
1.7	Recomendaciones pedagógico-didácticas para la enseñanza de modismos	69
2	Capítulo II. Un panorama sobre el podcasting en la actualidad.....	73
2.1	Origen del podcast	74
2.2	Terminología básica en torno al concepto podcast	76
2.2.1	Podcast.....	76
2.2.2	<i>Podcasting</i>	79
2.2.3	RSS	79
2.2.4	<i>Feed</i>	80
2.2.5	<i>Host</i> , alojador o servidor	80
2.2.6	<i>Podcatcher</i>	80
2.2.7	<i>Podcaster</i>	81
2.2.8	Escucha u oyente	81
2.2.9	Canal de podcast.....	81
2.3	El papel del podcast en el ámbito educativo.....	81
2.3.1	<i>E-learning</i>	82
2.3.2	El <i>podcasting</i> en diferentes niveles educativos	84
2.3.3	El <i>podcasting</i> en ELE.....	87
2.4	Una revisión sobre los podcast hoy en día.....	93
2.4.1	Presentación de datos obtenidos a partir de treinta episodios	94
2.5	Observaciones sobre los canales de podcast.....	104
2.5.1	Presentación del podcatcher	104
2.5.2	Partes de cada episodio.....	111
2.6	Resultados de la encuesta.....	113
2.6.1	Edad	113
2.6.2	Ocupación.....	114
2.6.3	Nacionalidad.....	115
2.6.4	Consumo de podcast por la comunidad estudiantil	116
2.6.5	Forma de aprender español.....	117

2.6.6	Potencial del podcast para mejorar el aprendizaje de español.....	118
2.6.7	Temas de interés entre la comunidad estudiantil de ELE.....	118
2.6.8	Tiempo de duración de preferencia	120
3	Capítulo III. Diseño del canal de podcast.....	122
3.1	Ficha general para la edición de podcast educativo.....	122
3.1.1	Título del canal y lema	125
3.1.2	Datos de identificación	126
3.1.3	Datos sobre la serie.....	127
3.1.4	Competencias y capacidades de la audiencia	129
3.1.5	Modelos, teorías y técnicas didácticas empleadas.....	131
3.1.6	Recursos	134
3.1.7	Difusión	135
3.1.8	Retroalimentación.....	136
3.2	Ficha general para la elaboración de un episodio	137
3.2.1	Imagen para su difusión.....	145
3.2.2	Observaciones finales sobre la estructura del episodio piloto	146
	Conclusiones.....	148
	Bibliografía.....	152

INTRODUCCIÓN

Durante muchos años, los modismos fueron una categoría dejada al margen de los estudios lingüísticos por su anormalidad y complejidad. Por ello, se les otorgó un lugar dentro de la fraseología, una rama que abarca a más categorías “anormales” de la lengua. Con el paso del tiempo, los modismos comenzaron a abordarse con mayor frecuencia, pero la cantidad de enfoques diferentes provocó un descontrol en su estudio, lo que dio origen a múltiples definiciones sobre el término. No obstante, el estudio de los modismos y su aplicación en el diseño de materiales del español como lengua extranjera (ELE) sigue siendo un campo mucho menos cultivado a pesar de su importancia para la adquisición del idioma.

En parte, los modismos fueron relegados de este ámbito porque no se consideran relevantes o necesarios para las metas educativas (León, 2018, p. 11). Tal idea requería de mayor consideración pues se ha identificado que, además de la competencia comunicativa, “los modismos desarrollan las tres subcompetencias descritas en el Marco de Referencia Europeo: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática” (Prieto, 2004, p. 710), por lo que no son una cuestión solamente gramatical o semántica, sino que se encuentran simultáneamente en varios niveles de la lengua, lo que dificulta tanto su enseñanza como su aprendizaje.

Asimismo, algunos autores (Núñez, 2001; Hubackova y Golkova, 2014; León, 2018) han señalado que los materiales didácticos sobre modismos suelen ser repetitivos, que no presentan la información ni el contexto necesarios para ser comprendidos, que no contienen suficientes ejemplos y que resultan poco motivadores para los estudiantes. Sin embargo, el problema principal radica en que, cuando dicho tema se incluye dentro de un plan de estudios, es habitual que se enseñen modismos poco frecuentes, pasados de moda o de carácter local,

por lo que será muy difícil que puedan ser escuchados en el habla real y cotidiana (Núñez, 2001, p. 164).

Sumado a ello, a partir de la última pandemia que se vivió mundialmente, quedó en evidencia que la tecnología ya no es sólo un complemento de la educación, sino que se convirtió en un medio imprescindible. Si el internet representa un camino viable hacia el conocimiento, entonces resulta importante crear y fomentar herramientas de aprendizaje autodidacta para las personas que tienen acceso a dicho recurso. De igual forma, destaca la importancia que se le ha otorgado a habilidades como el bilingüismo y el poliglotesmo en una era globalizada como la actual.

En 2018, de acuerdo con la Unión Internacional de Telecomunicaciones, el 50.7% de la población mundial contaba con acceso a internet (<https://datos.bancomundial.org/>). Y según la Organización Mundial de Turismo (UNTWO), en ese mismo año, menos del 20% de la población pudo hacer un viaje al extranjero (<https://viajes.nationalgeographic.com.es/>). Es posible suponer que hay un mayor porcentaje de personas que aprenden un idioma a través de academias, libros o internet que viajando al país de la lengua meta. Y ni hablar de la dificultad que implicó un proceso de inmersión lingüística y cultural en el extranjero durante el 2020 y el 2021 debido a la emergencia sanitaria.

En los últimos años, gracias a la difusión turística que se da en plataformas como YouTube o TikTok, se ha visto un incremento de la población extranjera que se encuentra interesada en aprender español. Más allá de factores económicos y políticos, comienzan a surgir razones sociales o emocionales para adquirir nuestro idioma. Como hablante nativa, reconozco la riqueza y complejidad del español; como estudiante, el obstáculo que representa aprender un idioma sin contacto directo con la cultura, con el estilo de vida del país extranjero

o con sus hablantes. Aprender otra lengua en un plano puramente académico es excelente, pero también limitante.

Algunas de las necesidades anteriormente expuestas no han sido ajenas para los países hispanohablantes como México. Un ejemplo de ello fue la creación del Centro de enseñanza para extranjeros (CEPE) en 1921 y la de diversas sedes internacionales impulsadas por la CRAI-UNAM, en donde se realizan actividades de difusión de la lengua y cultura mexicanas. Son centros de aprendizaje que publican, en redes sociales, contenido en diferentes formatos como conferencias y conversatorios, que mayormente giran en torno a temas culturales, artísticos e históricos.

Igualmente, otro de los proyectos de habla hispana que se destaca es el Centro Virtual Cervantes. Su sitio web cuenta con la sección “Biblioteca del profesor en español” en donde se ponen a disposición valiosos materiales como un catálogo con bibliografía para didáctica, el *Diccionario ELE* y todos los números que ha publicado la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), fundada en 1989. Las publicaciones del ASELE buscan colaborar, entre otras cosas, sobre la actualización de materiales que se usan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los ejemplos anteriores son sólo una muestra de la difusión institucional que ha tenido el español como lengua extranjera al menos durante el último siglo. Sin embargo, con más frecuencia surgen desarrolladores independientes de contenido para ELE, quienes hacen uso de diferentes redes sociales y persiguen el fin de crear material divertido y novedoso para la comunidad estudiantil. Por ello, Hubackova y Golkova (2014, p. 144) comprenden el auge de otros recursos en formato de video y audio, entre los cuales se encuentra el podcast. En el 2014, ambas le depararon un futuro prometedor como herramienta de aprendizaje, fenómeno

visible años después y estudiado desde entonces por varios especialistas como Du-lu Hsiao (2015).

En respuesta a toda esa problemática, el propósito principal que se planteó para este trabajo fue desarrollar la planeación de un podcast como material didáctico para la enseñanza de modismos en español con base en un estudio lingüístico. Aunque la propuesta en realidad no resulta tan novedosa como parecería al principio. Por ejemplo, existe Podcasts ELE, sitio web que en el 2020 reunía 48 canales sobre el español como lengua extranjera. En ese entonces, 37 estaban dirigidos a estudiantes y los restantes eran para docentes. Dos años después, su catálogo ya recopila noventa canales y está etiquetado en categorías más específicas como: contenido sociocultural, ejercicios de comprensión y/o transcripciones, español de negocios, exámenes de español, formación para profesores, gramática, español por niveles, y vocabulario.

Cabe señalar que los programas de Podcasts ELE no son todos los disponibles en internet. Hay una diversidad de canales que cuentan con su propio sitio web, o bien, que comparten sus episodios a través de aplicaciones para videos y música. Igualmente, cuando se revisó la página en el 2020, existía un evidente predominio de contenido creado con las variantes peninsulares, pero actualmente han incrementado las opciones de países latinoamericanos, así como la producción en otros idiomas tales como el inglés y el francés.

En nuestro caso, al principio sólo se buscaba seleccionar modismos bajo el criterio de frecuencia, pero poco a poco resultó necesario elaborar un fundamento teórico y lingüístico de mayor peso. Primero, porque a pesar de la multiplicidad de definiciones, los modismos tienen características que se repiten a lo largo de la bibliografía: que son estructuras fijas, que son esquemáticos, que la mayoría de ellos son inalterables y que pueden formarse a partir de la metáfora. Luego, porque se añade el hecho de que tienen un origen popular y que el

contexto es esencial para su comprensión. Así, se ha visto lo importante que resulta que el hablante conozca la cultura para emplearlos con fluidez, de manera que el conocimiento enciclopédico —es decir, el conocimiento del mundo que se adquiere mediante las vivencias— se vuelve una pieza clave (Núñez, 2001; Duffé, 2004; Pop, 2011; Sánchez Serrano, 2015; y León, 2018).

Ahora bien, la hipótesis para esta investigación surge a partir de observar que, si los modismos suelen ser estructuras específicas e inalterables hasta cierto grado, es probable que su contexto lingüístico también presente patrones. Si fuera posible identificar estos patrones, a partir de ellos se podría determinar un tipo de fórmula para entender cómo se conforman los contextos en los que se emplean los modismos y así poder recrear mejores situaciones pragmáticas para su enseñanza. Para identificar dichos patrones, proponemos adoptar lo que se conoce como “semántica de marcos”¹, un elemento teórico de la lingüística cognitiva, pues debido a sus preceptos básicos ofrece la posibilidad de rescatar enunciaciones prototípicas, “personajes” y escenarios comunes de cada modismo para su representación en un podcast. De acuerdo con Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012, p. 46), si los patrones se representan adecuadamente y luego comienzan a ser identificados por los estudiantes, se convertirían en esquemas tanto de audio como de imagen mental, fenómeno que permitiría su reactivación y reconocimiento en interacciones posteriores al usar el español.

De manera que este trabajo de investigación, conformado por tres capítulos, se plantea como una aproximación lingüística a los modismos y su aplicación en un podcast para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). El primer capítulo abre con conceptos que permiten un mejor acercamiento a los modismos y presenta un recorrido sobre su estudio

¹ Este concepto lo abordaremos con mayor detalle en el primer capítulo de esta tesis.

bajo distintas ramas de la lingüística, así como en el ámbito de ELE. Derivado de ello, se enlistan algunas de sus definiciones y características más comunes encontradas en la bibliografía consultada. El capítulo igual presenta diez modismos que se recuperaron a través del *Corpus del Español*, con el objetivo de ser analizados bajo preceptos básicos de la lingüística cognitiva (LC). Finalmente, se añaden algunas recomendaciones para su implementación en la enseñanza.

El segundo capítulo inicia con un panorama sobre el podcast, el cual incluye algunos términos esenciales para comprender con mayor claridad todo lo referente a dicho recurso. Después, se elaboró un resumen que abarca desde sus orígenes y su papel en el *e-learning* (aprendizaje electrónico), hasta su implementación en los procesos de enseñanza-aprendizaje para lenguas extranjeras. Asimismo, se añadieron las observaciones sobre la estructura y contenido de 33 capítulos que pertenecen a once canales de podcast respectivamente. Y por último, se muestran los resultados de una encuesta realizada a 51 estudiantes extranjeros que se encuentran aprendiendo español.

Como se ha observado en otros estudios del mismo campo, pocas veces puede teorizarse sin presentar una propuesta didáctica. De este modo, el tercer capítulo se trata propiamente de la planeación de un podcast para la enseñanza de modismos del español. El capítulo se divide fundamentalmente en dos grandes apartados. Por un lado, está una ficha general con datos de diferentes categorías que definen el enfoque del contenido y los recursos necesarios para su producción. Por otro, se incluye el guion de un episodio piloto que servirá como base para la ejecución del canal.

Finalmente, se añaden las conclusiones, que son una síntesis de los resultados obtenidos en cada uno de los capítulos. Así como algunos comentarios que consideramos pertinente añadir luego de la elaboración de este proyecto.

CAPÍTULO I

UNA APROXIMACIÓN LINGÜÍSTICO-COGNITIVA A LOS MODISMOS

Este capítulo, que se desarrolla en siete apartados, tiene como objetivo realizar una caracterización lingüística de diez modismos en español. En el primer apartado se han incluido conceptos introductorios para una mejor comprensión del objeto de estudio. El segundo trata el origen del término modismo, expone algunas de sus características más frecuentes y presenta un resumen sobre su inclusión dentro de diferentes campos de la lengua. El tercer apartado es una exposición sobre la forma en la que los modismos han sido estudiados desde la perspectiva de la lingüística cognitiva (LC) por diversos autores recopilados en la obra de Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012).

En cuarto lugar, se añade una síntesis sobre el tratamiento de los modismos en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). El quinto apartado contiene los criterios tomados en cuenta para seleccionar los modismos que se estudiaron en esta investigación. El sexto muestra el análisis de éstos y los resultados obtenidos para su posterior representación en un podcast. Finalmente, se añaden algunas recomendaciones pedagógico-didácticas para la enseñanza de modismos.

1.1 Terminología básica en torno a los modismos

1.1.1 Fraseología

El término proviene “del griego *phrasis* que quiere decir «expresión» o «frase» y *logos* significa «palabra», «tratado» o «estudio»” (Zohra, 2019, p. 206). De manera general, se define como una rama de la lingüística cuyo objeto de estudio son las unidades fraseológicas, o simplemente UFS (Corpas, 1996; Penadés, 2012), a esta breve descripción se unen otras similares. Por ejemplo, la fraseología se encarga de “las estructuras prefabricadas del

lenguaje” (Pop, 2011, p. 77); “se dedica al discurso repetido” (Gruber, 2018, p. 335); o se interesa por “las combinaciones que se consideran idiomatizadas” (Echenique, 2018, p. 410).

Una posible causa sobre las variantes en su definición es que todos los fenómenos que abarca la fraseología han sido denominados de muchas formas distintas: “frases, frases hechas, combinaciones fijas, unidades pluriverbales lexicalizadas, fórmulas proverbiales, fórmulas rutinarias, colocaciones, expresiones fijas, expresiones idiomáticas”, etc. (Corpas, 1996; Pop, 2011; Penadés, 2012; Gruber, 2018). Sin embargo, cada vez es más frecuente encontrar en específico la unidad fraseológica (UF) como objeto de estudio (Penadés, 2012, p. 6).

La gran variedad de denominaciones es una muestra de lo que señala Pop respecto a la fraseología: “Representa un campo no suficientemente estudiado ni controlado. Los lingüistas no coinciden en las clasificaciones terminológicas que deberían emplear” (2011, p. 77). Probablemente, la falta de acuerdo se deba a lo reciente que es el campo en comparación con otras ramas de la lengua. Se sabe que el término fue acuñado en 1909 por Charles Bally en su libro *Précis de stylistique*. La idea de formalizar una ciencia que se encargara de las expresiones fijas fue retomada en 1928 por Yevgueni Polivanov (Penadés, 2012, p. 3). Aunque finalmente, se considera que la fraseología fue fundada por Vinogradov, quien estableció sus conceptos y afinó el objeto de estudio (Corpas, 1996, p. 11; Penadés, 2012, p. 3).

De la misma forma, se ha apuntado que la inestabilidad del campo podría deberse a la constante influencia de la creatividad lingüística por parte de los hablantes (Schrott, 2018, p. 124). Así como por la finalidad de “agilizar el discurso” (Pato, 2018, p. 131-132) y por la susceptibilidad que presentan las unidades fraseológicas al ser un campo muy abierto, al menos aquellas que cuentan con menor cohesión (Sánchez Méndez, 2018, p. 162).

A pesar de que en la actualidad se le reconoce como un campo lingüístico independiente, tampoco existe un consenso sobre la ubicación de la fraseología. Se le ha situado mayormente como una “subdisciplina de la lexicología” (Corpas, 1996, p. 15) o como un puente entre la lexicología y la sintaxis (Sánchez Méndez, 2018, p. 159). Igualmente, se le considera un punto intermedio entre la semántica y la pragmática (Gruber 2018, p. 335). No obstante, hay quienes la categorizan como un nivel de la lengua a la par de otros como el fonético, el morfológico, el léxico y el sintáctico (Penadés, 2012, p. 4). Y esta última parece ser la noción que se ha ido aceptando en los últimos años.

1.1.2 Unidad fraseológica

Una de las definiciones de unidad fraseológica con más aceptación y difusión fue dada por Corpas Pastor:

...las unidades fraseológicas (UFS) —objeto de estudio de la fraseología— son unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variación potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos estos aspectos en los distintos tipos (1996, p. 20).

El párrafo indica que las unidades están compuestas por más de dos palabras gráficas. Las expresiones fijas primero presentan una alta frecuencia de uso, de manera que se va distinguiendo una constante unión no sólo en el ámbito fonético, sino también en el gráfico y posteriormente en el semántico. Una vez que el conjunto de palabras se escribe y adapta bajo la “norma ortográfica” es cuando, finalmente, se les determina como unidades fraseológicas (Martínez Alcalde, 2018, p. 278)².

² Martínez Alcalde apunta que la separación entre palabras es una distinción fundamental, pues de lo contrario, se estaría ante un proceso de desfraseologización. En términos generales, dicho proceso se refiere a que los elementos de una UF siempre aparecen en conjunto, tanto que terminan por convertirse en un solo lexema. En

La siguiente característica que se menciona en la cita es la alta frecuencia de uso. Ésta se encuentra ligada con los “conocimientos previos compartidos, entendidos como normas culturales, [...] el valor de verdad general que presentan, [...] y su carácter tradicional (Pato, 2018, pp. 131-132). Asimismo, se vincula con la “coaparición de sus elementos integrantes”, la cual se refiere a que las unidades pueden aparecer en una diversidad de contextos sin perder su sentido unificado (Corpas, 1996, p. 20). Resulta necesario decir que, aunque algunas UFS pudieron ser frecuentes durante un tiempo, no necesariamente mantienen su vigencia y efectividad comunicativa en una etapa posterior.

Los siguientes rasgos son la institucionalización y la variación potencial. Ambos presentan un gran parecido con las propiedades del signo lingüístico propuestas por Saussure a principios del siglo XX: la arbitrariedad, la inmutabilidad y la mutabilidad. Por un lado, la institucionalización —que se vincula con la idea de arbitrariedad— se desarrolla porque los hablantes “no van creando sus propias combinaciones originales de palabras al hablar, sino que utilizan combinaciones ya creadas y reproducidas repetidamente en el discurso, que han sido sancionadas por el uso” (Corpas, 1996, p. 22).

Por otro, aunque las UFS sean combinaciones fijas y repetidas, pueden presentar variaciones a lo largo del tiempo de acuerdo con las necesidades comunicativas, de ahí que, gracias a su cohesión, en principio sean inmutables, pero debido a su variación potencial puedan mutar. Por ejemplo, algunas cambian en uno de sus elementos a nivel gramatical, como en el verbo: *atrapar con las manos en la masa/ cachar con las manos en la masa*; o en los sustantivos: *estar en las nubes/ estar en la luna*. Asimismo, pueden

algunos casos, las unidades pueden cambiar de categoría, unos ejemplos de ello son: *tiquis miquis* que pasó a ser *tiquismiquis*, o *sin razón* que también se encuentra como *sinrazón* (2018, p. 279).

verse influidas por variaciones diatópicas³ como sucede en los casos de *haber moros en la costa* o *haber pájaros en el alambre*.

Otro rasgo es la idiomaticidad, que se refiere a la “lexicalización semántica en su grado más alto, [...] se ha considerado como uno de los aspectos esenciales de la unidad fraseológica” (Corpas, 1996, pp. 26-27). De acuerdo con la autora, las UFS son propias de cada idioma y cada unidad cuenta con características únicas derivadas de la combinación de palabras que la componen (Corpas, 1996, p. 26). Así, todas las características que menciona el párrafo citado —la unión gráfica de palabras, la frecuencia de uso, la coaparición de elementos, la institucionalización, la variación y la idiomaticidad— se dan en mayor o medida, además que dependen de procesos temporales y socio-culturales.

Finalmente, cabe destacar que tampoco existe una sola forma de categorizar todas las unidades que abarca la fraseología. Por un lado, se puede hablar de ellas desde un tipo de significado: significado denotativo literal y significado denotativo figurativo (Corpas, 1996, p. 27). También han sido distinguidas de acuerdo con su significado referencial o léxico, y a su función gramatical (Sánchez Méndez, 2018, p. 162). Aunque, según Teresa Gruber (2018, p. 336), la clasificación general más común fue propuesta por Corpas Pastor en su *Manual de fraseología española: colocaciones, locuciones y enunciados*.

De hecho, la segunda categoría presenta características como “fijación interna, unidad de significado y fijación externa pasemática” (Corpas, 1996, p. 88), es por ello que, en páginas más adelante, los modismos serán identificados como un tipo de locución. Sin embargo, por motivos de didactismo, a lo largo de este trabajo se utilizará el lexema

³ Variación que “se centra en las diferencias geográficas que existen entre los hablantes de una misma lengua” (“variación diatópica”, s.f.). Tomado de de J. Muñoz-Basols y E. Gironzetti (Dir.), *Portal de Lingüística Hispánica. Hispanic Linguistics*. Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://hispaniclinguistics.com/glosario/variacion-diatopica/>

modismo. Así, hasta este punto se puede resumir que los modismos son una de las categorías de unidades fraseológicas que se estudian dentro del campo de la fraseología.

1.2 El origen del término modismo

El *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) define “modismo” como una ‘expresión fija, privativa de una lengua, cuyo significado no se deduce de las palabras que la forman’ (“Modismo”, s.f.). Más adelante se mostrarán algunas otras definiciones que amplifican las tres ideas anteriores, pero por el momento, se agrega la segunda definición que se ofrece bajo el lexema idiotismo: ‘giro o expresión que no se ajusta a las reglas gramaticales’ (“Modismo”, s.f.). Esta última idea también coincide con la de otros autores que se revisarán a lo largo del capítulo.

Ahora bien, la etimología del término señala que “modismo” proviene del latín *modus* y del infijo *-ismo*. Por un lado, para *modus*, *-i*, el DRAE ha rescatado el sentido de ‘modo’ o ‘manera’. No obstante, la palabra presenta otras acepciones interesantes como ‘tono, límite conveniente, [...] fijar (poner) un límite (un término) a una cosa, [...] moderación (en el carácter, en la conducta)’ (Pimentel, 2014, pp. 462-463). Las desinencias se muestran relevantes porque se amoldan a la complejidad propia de los modismos, puesto que son unidades más o menos fijas de la lengua, designan ideas complejas bajo un número delimitado de palabras y son muestra del carácter de una cultura.

Por otro lado, la desinencia *-ismo* (del griego *-ισμός*) se vincula con al menos tres definiciones. La primera es ‘acción, acto, resultado de la acción’, por ejemplo “neologismo”; la segunda indica ‘mal formación, enfermedad’, tal como “paludismo”; finalmente, se utiliza para hablar sobre una ‘doctrina, creencia’, así como en “hedonismo” (Espinosa, 2015, p. 94). De entre las cuales, se recupera la primera para definir la palabra modismo.

Añadido a ello, la RAE también presenta posibles significados para el sufijo: ‘sistema, actitud, tendencia, cualidad, que designa términos científicos, y que marca situación o condición’ (“ismo”, s.f.). Con tales posibilidades, se vuelve a remarcar la idea de que “modismo” podría relacionarse no sólo con el modo, la condición y la científicidad, sino también con un rasgo de carácter y actitud. A pesar de que se tienen las raíces del término, no se pudo encontrar una definición que conecte ambas de una forma explícita.

La intención de este apartado no es proponer descuidadamente un significado derivado de las desinencias grecolatinas, más bien, se trata de observar los huecos que quedan luego de una primera, y muy básica, definición. Antes de entrar propiamente en la teoría especializada sobre el objeto de estudio, cabe preguntarnos si, de alguna forma, la vaguedad con la que se nos presenta comúnmente el término ha contribuido a la confusión dentro de su estudio. Sobre todo porque es la vaguedad a la que habrán de enfrentarse no sólo algunos docentes de ELE, sino también la comunidad estudiantil.

1.2.1 La aparición de los modismos y su estudio en la lingüística

En el apartado anterior pudo vislumbrarse la complejidad que rodea la sola denominación del término modismo. Sin embargo, también suma cierta dificultad hablar sobre la inclusión del concepto en la lingüística. Es por ello que, a partir de la bibliografía proporcionada por varios autores (Gibbs, 1980; Torres, 1986; Duffé, 2004; Burger, 2005; Kamenetskaia, 2011; Pop, 2011; Fitch, 2018; Gruber, 2018; y León, 2018), se ha recabado información sobre su historia en los diversos campos de la lengua y en el idioma español. Algunos de esos datos se presentan en la siguiente figura que se elaboró a modo de línea del tiempo, cuya información se desglosa en los párrafos subsecuentes:

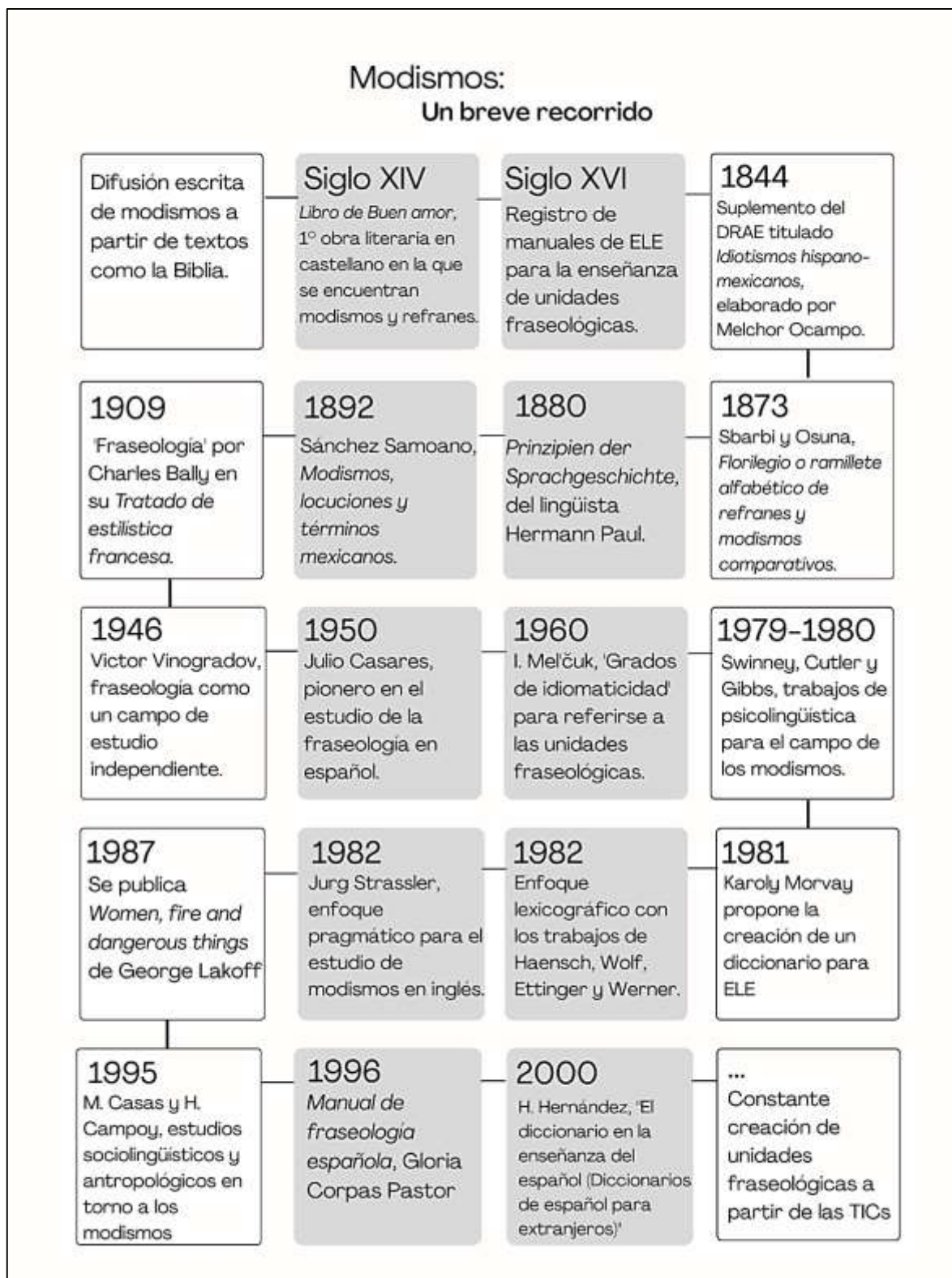


Figura 1. Breve cronología con algunos trabajos relevantes en el estudio de los modismos |
Elaboración propia con base en la bibliografía consultada

Cada modismo puede tener su propio origen, ya sea que esté bien estipulado en una época o que se tenga una idea sobre cuáles fueron las motivaciones sociales de su creación. Cabe señalar que no ocurre lo mismo con el lexema bajo el que fueron denominados. Se sabe que “el origen de los modismos tiene sus antecedentes más remotos en la difusión masiva de textos literarios u obras como la *Biblia*, donde ya se hallaron frases que con el tiempo perduraron y han sido utilizados en la cotidianidad” (León, 2018, p. 5). Hay ejemplos de fraseología recuperada desde el ámbito religioso: *esperar a alguien como santo advenimiento*, expresión definida como “la espera apasionada” (Sbarbi y Osuna, 1873), aunque no se trata de una unidad muy común en actualidad. En cambio, *ser un ángel* (Sbarbi y Osuna, 1873) es una de las expresiones que pertenecen al mismo ámbito y aún presenta un uso frecuente.

Luego, se considera que fue Juan Ruiz quien introdujo los modismos —y también refranes— a la literatura en castellano durante el siglo XIV⁴. El objetivo de tal inclusión era “conseguir el máximo de expresividad, con un lenguaje colorista, espontáneo y jugoso” (Torres, 1986, p. 310). Desde el propio glosario que se incluye al final de la obra castellana, se rescatan ejemplos como *apercebir del ojo o del dedo*, cuya definición es “avisar, prevenir con alguna seña” (Ruíz, 2001, p. 477); o bien, *correr la vara a uno*, que se ha definido como “sacudirle, despreciarle, pegarle una paliza a alguien” (Ruíz, 2001, p. 483).

Existe una buena cantidad de bibliografía que registra el uso de unidades fraseológicas en el siglo XV, sobre todo de dichos y refranes, pero no específicamente de los modismos. En lo que se refiere al siguiente siglo, Teresa Gruber (2018) realizó una

⁴ Juan Ruiz, mejor conocido en el ámbito literario como Arcipreste de Hita, escribió el *Libro de buen amor*, el cual fue publicado originalmente en 1330. Dicha obra se ha destacado por la inclusión de fraseología, es por ello que se le considera una pionera en la introducción de modismos en la literatura escrita en español del siglo XIV (Torres, 1986, p. 130).

investigación en la que encontró antecedentes de los manuales de ELE para la enseñanza de unidades fraseológicas. Eran manuales políglotas y también en versión bilingüe italiano-español. Dichos textos incluían no sólo modismos, sino también fraseología en general cuyo fin era la comunicación inmediata y se usaban mayormente en el ámbito comercial.

La autora destaca que los manuales estaban dirigidos a personas poco estudiadas, por lo que el autodidactismo jugaba un rol importante. Además, pudo observar que la fraseología era de suma importancia para el aprendizaje y uso de una lengua. Después del texto de Gruber, se pudo encontrar más información que da un salto hasta el siglo XIX.

En 1844 se publicó *Idiotismos hispano-mexicanos*, un suplemento del DRAE elaborado por Melchor Ocampo. Desde la introducción del suplemento, también llamado “Primeros apuntes”, se aclara que fue elaborado “por las palabras que se usan en la república de México como parte del dialecto castellano que en ella se habla” (Ocampo, 1844, p. 89). En él no necesariamente se incluyeron modismos, aunque fue un acercamiento interesante a la oralidad del idioma, pues el autor incluyó vocablos como *aguante*, *garrote*, *mero* o *pelada* con el fin de mostrar cómo se hablaba en México durante ese siglo (Kamenetskaia, 2011, pp. 137-139).

De 1873 se halla el *Florilegio o ramillete alfabético de refranes y modismos comparativos*, escrito por José María Sbarbi y Osuna. El autor declara que estas expresiones ayudarán al ser humano a “expresar sus ideas por medio de comparaciones, á fin de ser más pronta y gráficamente comprendido de sus semejantes” (Sbarbi y Osuna, 1873). El texto está ordenado alfabéticamente y recopila ejemplos de refranes y otras expresiones a partir de textos literarios o personajes como San Agustín. Tal como el título de su obra lo indica, es un conjunto de frases que, actualmente, se consideran refranes o comparaciones de diferentes grados, y no precisamente modismos. Algunos ejemplos obtenidos de la obra son *venir como*

anillo al dedo, saber una cosa como el Ave-María o incluso más blanco que una azucena (Sbarbi y Osuna, 1873).

No obstante, a partir del *Florilegio* se observan al menos tres aspectos importantes. El primero es que los modismos ya eran comprendidos como algo diferente de los refranes, pero no de las comparaciones. Esta noción contribuiría a que los modismos fueran identificados como puras metáforas. Algunos estudios (Burger, 2005; Fitch, 2018; León, 2018) muestran que, efectivamente, hubo quienes declararon que muchos modismos se formularon a partir de ellas, aunque con el tiempo se aclararía que no por eso tenían que ser etiquetados como una clase de metáfora. Como segundo aspecto se ha identificado que, tanto Teresa Gruber (2018) como Sbarbi y Osuna (1873) apuntan lo necesarias que eran las unidades fraseológicas para tener una comunicación más rápida y efectiva, sobre todo entre personas que no hablaban el mismo idioma.

El tercer punto se recupera desde el prólogo de Sbarbi y Osuna (1873), en el cual menciona que las UFS ayudan a ser “gráficamente comprendido”. Es decir, cuando pronunciamos una palabra, acude a nuestra mente una imagen a partir del significado que se le ha otorgado a un significante. Dicha imagen es usualmente prototípica y surge de forma inconsciente, piénsese por ejemplo en el lexema “fruta”. Ese mismo proceso ocurre con unidades lingüísticas más complejas en su composición, sin embargo, al ser de mayor extensión, en lugar de desprenderse una sola imagen es probable que surja un escenario también mental y prototípico; puede ejemplificarse con *media naranja* o *ser la manzana de la discordia*. Así, se rescata idea de lo “gráfico”, ya sea por imagen o escenario mentales, porque es un aspecto que se relaciona estrechamente con la cognición de los hablantes.

Del mismo siglo, se ha identificado la obra *Principios de la historia del lenguaje* (1880) de Hermann Paul. En dicho texto, el lingüista alemán “hace notar ciertas combinaciones fijas de palabras que no permiten el cambio libre de sus componentes” (Fitch, 2018, p. 3). Tal idea sería muy importante para la identificación de distintas categorías de expresiones fijas que hoy se agrupan dentro de la fraseología. En 1892, fue publicado *Modismos, locuciones y términos mexicanos* de José Sánchez Samoano. No obstante, se estima que el texto es más literario que lingüístico, ya que fue compuesto a modo de poemario (Fitch, 2018, pp. 33-34). Así, finalmente se da paso a la siguiente era en el estudio de los modismos: el siglo XX.

Resulta importante resaltar el hecho de que “el fenómeno de las unidades fraseológicas (UF) siempre ha existido en las lenguas naturales, pero solamente se planteó estudiarlas con profundidad en la primera mitad del siglo XX” (Fitch, 2018, p. 3). Como se había mencionado en el apartado 1.1.2 Unidad fraseológica, en 1909 se le atribuyó a Charles Bally el término fraseología y a Victor Vinogradov el establecimiento formal de la disciplina. Asimismo, a éste último se le reconoce la búsqueda de una clasificación que fuera de utilidad para los estudios lingüísticos a nivel global y no sólo en el idioma ruso (Fitch, 2018, p. 3). Y aunque las expresiones complejas por fin podrían agruparse bajo una misma denominación, ello no significó una manera más sencilla de categorizarlas.

De la década de los cincuenta se ha destacado la labor de Julio Casares en el estudio de la fraseología en español, específicamente debido a su texto *Introducción a la lexicología moderna*. Con dicho título, Casares fue reconocido como uno de los impulsores del “conocimiento de problemas poco estudiados hasta ahora” (Martínez Montoro, 2004, p. 1084).

Para la siguiente década, I. Mel'čuk fue reconocido por aportar al estudio de la fraseología el concepto de grados de idiomaticidad (Fitch, 2018, p. 4). Anteriormente se habló sobre este rasgo, el cual resulta esencial para reconocer una unidad fraseológica como tal. Incluso, se ha dicho que la identificación de los grados de idiomaticidad dio origen a una de las formas sumamente comunes de estudiar la lengua en la actualidad, la lingüística de corpus (González, 2015, p. 148).

Asimismo, se mencionó que la fraseología era considerada una subrama de la lexicología, porque en gran medida fue la disciplina que impulsó su estudio durante principios del siglo XX. Sin embargo, para la década de los setenta, las UFS ya eran abordadas en gran medida desde la psicolingüística. Un claro ejemplo de ello es el texto *El acceso y procesamiento de expresiones idiomáticas* publicado en 1979 por David Swinney y Anne Cutler.

En dicho estudio se explora la forma en la que los modismos son guardados y recuperados desde la memoria. Los autores presentan principalmente dos hipótesis que tuvieron vigencia en aquel entonces: *Idiom List Hypothesis* y *Lexical Representation Hypothesis*. Por un lado, la primera hace distinción de las zonas mentales en las que son almacenados, pues cabía la posibilidad de que existiera una zona designada especialmente para ello (Swinney y Cutler, 1979, p. 524). Por otro lado, la *Lexical Representation Hypothesis* dice que los modismos se guardan en el mismo lexicón de la forma en la que lo hacen las demás palabras. En este caso, puede que los modismos se activen como una palabra larga al detectar el primer lexema que conforma la unidad fraseológica (Swinney y Cutler, 1979, p. 525). En general, los dos experimentos mostrados en el artículo hacen un gran énfasis en la separación del procesamiento de modismos por su significado literal y su significado idiomático.

La década de los ochenta significó una época de gran avance para el estudio cognitivo de los modismos y otras UFS. En 1980 se publicó *Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation*, una de las investigaciones clave para una mejor comprensión sobre cómo los hablantes identifican y logran entender el significado de los modismos. Este estudio, realizado por Raymond Gibbs, mostró rupturas con antiguas creencias sobre los modismos, así como la importancia de su fijación y su uso de forma oral. Su artículo expone los resultados de tres experimentos que realizó y a continuación se mencionan algunos aspectos que resultan relevantes para este trabajo (Gibbs, 1980):

- a) Los sujetos necesitaron menos tiempo para comprender expresiones idiomáticas que se brindaban con contexto conversacional. Este resultó crucial para que quien escuchaba o veía el modismo descifrara el significado, aun cuando no lo sabía de antemano (p. 149-150).
- b) A los sujetos del experimento les tomó más tiempo entender y procesar una expresión idiomática cuando estaban siendo usadas de modo literal. De acuerdo con Gibbs, fue un 94% más fácil que identificaran el sentido de los modismos cuando eran empleados de forma convencional (p. 155).
- c) El contexto les permitió recordar expresiones que ya sabían y habían usado con anterioridad. Asimismo, facilitó que los sujetos del experimento generaran una especie de alerta cuando se presentaba ante ellos un modismo. Cada UF se volvía más precisa en la memoria al ser escuchada en contexto conversacional (p. 154).

A diferencia del estudio que realizaron Swinney y Cutler (1979), Gibbs declara que la cuestión fundamental para descifrar el significado del modismo no gira en torno a si el hablante puede categorizarlo como literal o metafórico, o si es transparente u opaco. Para el

autor, los modismos se procesan más rápido cuando se emplean con su sentido idiomático y su comprensión depende totalmente de que estén bien contextualizados (1980, p. 155).

Para el siguiente año —1981—, Karoly Morvay realizó un estudio titulado *Bocavulario de mexpañol*, que se trataba de “una colección heterogénea de paremias, locuciones formales e informales, construcciones con verbo soporte, colocaciones, citas, eslóganes, adivinanzas, albures, piropos, chistes y una que otra unidad léxica...” (Fitch, 2018, p. 41). A partir de dicha recopilación, Morvay propuso la creación de un diccionario que estuviera explícitamente elaborado para enseñar las diversas UFS del español a extranjeros. Y, según la bibliografía consultada, sería uno de los pioneros respecto a tal propuesta.

Para 1982 se publicó *La lexicografía, de la lingüística teórica a la lexicología práctica*, libro elaborado por Haensch, Wolf, Ettinger y Werner. Dolores Azorín señala que el propósito de la obra era realizar estudios que conjuntaran la lexicografía con otras propuestas más modernas de la lingüística, puesto que la lexicografía había “permanecido tradicionalmente al margen de los avances” (Azorín, 1983, p. 325). Una de las disciplinas que se estudiaron con este un nuevo propósito fue la fraseología.

Así, desde otros campos comenzaron a realizarse más trabajos sobre los modismos en específico. Uno de esos estudios fue el libro *Idioms in English: a pragmatic analysis* de Jürg Strässler, también publicado en 1982. En el índice se observan temas que van desde la definición del término, un recorrido por algunas teorías de distintos lingüistas como Charles Hockett o Bruce Fraser; hasta conceptos básicos de la pragmática y la inclusión de los modismos en datos conversacionales o en teorías como la de los actos de habla (Strässler, 1982). Aunque es un trabajo sobre los modismos del idioma inglés, no se puede negar que se trata de un análisis pragmático exhaustivo, un enfoque que también comenzaba a tomar forma

propia durante el siglo XX luego de aportaciones de personajes como Charles Morris (López y Hernández, 2016, p. 70).

No sería sino hasta 1987 cuando la lingüística cognitiva adquiriría una fuerte posición dentro del estudio de los modismos con *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind* de George Lakoff. Como se indica desde el prefacio, el libro busca dar nuevas respuestas a preguntas antiguas a partir de un trabajo en conjunto de diversas disciplinas tal como “la psicología, la lingüística, la antropología, la filosofía y las ciencias computacionales” (Lakoff, 1987, p. 10). Además de la LC, estas disciplinas también comenzaron a producir aportaciones sobre los fenómenos de la lengua más complejos y marginales así como los modismos. Ya durante la década de los noventa, se presentan ejemplos de investigación sociolingüística y antropológica elaborada por Monroy Casas y Hernández Campoy⁵. En su trabajo retomaron algunas ideas en torno al contexto que había propuesto Gibbs la década anterior, pero también hablaron sobre la importancia de “conocer muy bien el medio cultural en el cual encajan” (Pop, 2011, p. 82).

Sin embargo, la obra que presentó una propuesta más sustentada para la sistematización de la fraseología fue el *Manual de Fraseología Española* de Gloria Corpas Pastor. Dicho texto se volvió un gran referente para el estudio de UFS como las locuciones y las colocaciones. De la misma manera, como habrá podido verse para este punto, ha sido una obra de referencia para la presente investigación.

Así, aunque paulatinamente los modismos fueron adquiriendo un lugar importante en los estudios fraseológicos, pasaron cerca de veinte años hasta que se volvió a plantear una idea similar a la de Morvay: un diccionario explícitamente diseñado para estudiantes

⁵ Su texto se titula *A sociolinguistic approach to the study of idioms: some anthropolinguistic sketches* y fue publicado en 1995.

extranjeros. En el año 2000, fue Humberto Hernández, miembro de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, quien realizó una propuesta rigurosa con motivos de sobra para la elaboración de este tipo de diccionarios. Él propuso la creación de lexicón bilingüe, semibilingüe y monolingüe para cubrir distintas necesidades educativas (Hernández, 2000, p. 95). Y eso significaría también un aporte para el futuro desarrollo de materiales sobre fraseología, específicamente desde el campo de ELE.

Finalmente, cabe destacar el papel que ha tenido la lingüística cognitiva para el desempeño de áreas de innovación, tal como la inteligencia artificial. Por ello, se ha señalado que los modismos y otras UFS siguen generándose a partir de ámbitos como las Tecnologías de la Información y Comunicación (León, 2018, p. 5). Algunos ejemplos son: *ser un stalker*, *dar follow/ dar unfollow* y *activar la campana*⁶. O bien, ya se ha identificado que no es lo mismo que alguien *esté en las nubes*, a que un documento *esté en la nube*.

1.2.2 Hacia una definición

Anteriormente se comentó que los modismos, como fenómeno lingüístico, habían sido dejados de lado porque presentaban una serie de complicaciones sobre su estudio, tanto que se les consideró construcciones anormales. De acuerdo con Pop, quedaron fuera de la lingüística tradicional —como la gramática generativa— por ser agramaticales, “asimétricos” y porque no tenían posibilidad de ser transformados a nivel sintáctico (2011, p. 78). Incluso Corpas Pastor no hace uso del término modismo, en el entendido de que otros estudiosos, como Julio Casares, consideraban que era de por sí un término

⁶ *Ser un stalker*: aunque la traducción literal de *stalker* es ‘acosador/a’, actualmente hay quienes utilizan el término para describir a alguien que es capaz de obtener la información que desea luego de buscar exhaustivamente en las redes sociales de alguien más; incluso, a veces es visto como una cualidad de investigación. *Dar follow/unfollow* define la actividad de seguir algún perfil de otra persona en redes como Twitter o Instagram. Finalmente, *activar la campana* se refiere a la acción de activar las notificaciones de algún canal en YouTube.

“inservible” (Corpas, 1996, p. 35). Por lo que, dentro de la nomenclatura tradicional, se les puede identificar más como locuciones verbales.

A pesar de que los modismos en alguna época fueron definidos como anómalos, no por eso siguen en la periferia de los estudios del lenguaje. Al contrario, ahora se pueden obtener variadas definiciones y rasgos, tantos como estudios hay sobre ellos. De manera que, a partir de distinta bibliografía (Corpas, 1996; Núñez, 2001; Duffé, 2004; Eizaga, 2008; Pop, 2011; Sánchez Serrano, 2015; León, 2018; Martínez Alcalde, 2018), se brindan algunas de sus características más frecuentes.

En primer lugar, los modismos tienen dos o más componentes que se escriben separados: *echar en cara*. Es uno de los rasgos fundamentales para que se les considere unidad fraseológica. Aunque siempre se escriben en conjunto, el espacio visual entre palabras es necesario, de lo contrario se estaría ante un proceso de desfraseologización (Martínez Alcalde, 2018, p. 279).

Luego está la inalterabilidad (Corpas, 1996; Núñez, 2001; Eizaga, 2002; Pop, 2011). Los modismos son unidades fijas a pesar de estar compuestos por más de un elemento. Las palabras de cada uno no se pueden reemplazar o pierden su sentido (Duffé, 2004, p. 37): **echar en rostro*. Es por ello que, en muchos casos, tampoco admiten la sinonimia, ya que se afecta su intención comunicativa. Esta inalterabilidad provoca una cohesión alta, la cual impide que otras palabras o elementos se introduzcan entre los modismos (Pop, 2011, p. 77): *echar en la cara*. Y sus elementos no se pueden ordenar de otra manera (Corpas, 1996, p. 36): **en cara echar*.

En el caso de las locuciones verbales, como *echar en cara*, los verbos sí pueden conjugarse: *eché en cara, echó en cara*; pero no sustituirse por uno con significado similar, ya que no tiene el mismo sentido al cambiarse por otros verbos como arrojar,

lanzar o verter: **arrojar en cara*. De la misma forma sucede con su complemento *en cara*, pues presenta restricciones para cambiar la preposición, para insertar elementos como un artículo, para pluralizar el sustantivo o para sustituirlo, como se mostró arriba.

Cabe resaltar que *echar en cara* tiene una cohesión mayor a diferencia de expresiones como *tirar la toalla*, la cual se ha identificado que puede usarse de manera efectiva en otras formas como *arrojar la toalla*, *lanzar la toalla* e incluso *tirar la esponja*. Lo mismo sucede con el par *dar en el blanco/ dar en el clavo* (Penadés, 2019). Podemos observar entonces que este criterio de cohesión es una cuestión de grado dentro de toda la categoría que se considera modismos.

En tercer lugar, presentan unidad de significado. Esto se refiere a que el sentido de la expresión se reparte entre sus componentes y no se obtiene desde la suma de cada una de sus partes (Corpas, 1996, p. 88). Existe un sentido repartido en *echar en cara*, a diferencia de un sintagma común como *echarse bloqueador en la cara*.

El cuarto aspecto es la opacidad. Autoras como Pop (2011, p. 77), han declarado que tal vez este rasgo sea uno de los definitorios de los modismos, puesto que el sentido de la UF no se descifra al leer las palabras que lo componen. Las palabras *echar* y *cara* por sí mismas no se relacionan semánticamente con un reclamo. De manera que son expresiones que difícilmente podrán ser comprendidas fuera de un contexto.

El siguiente rasgo es la tropología (Pop, 2011, p. 77). Es decir, cada modismo tiene un poco de lenguaje figurado, de ahí que hayan sido constantemente considerados como un tipo de metáfora. Asimismo se les considera intraducibles (Pop, 2011, p. 77). Se ha dicho que cada modismo pertenece únicamente a su lengua materna y no tiene una traducción exacta en otros idiomas.

También se añade la idea de que son unidades que pertenecen al discurso repetido (Corpas, 1996, p. 36). Es por ello que han adquirido un significado convencional y se han posicionado como fórmulas rutinarias de la lengua (Pop, 2011, p. 82). Y finalmente, se ha señalado que los modismos son “estructuras predicativas formadas por un verbo o un número determinado de argumentos fijos o variables” (Duffé, 2004, p. 36). A ello se añade el patrón sintáctico propuesto por Koller en 1977: V + NP/PP, que se refiere a que los modismos “deben contener un verbo y al menos una frase nominal o una frase preposicional” (Strässler, 1982, p. 45). De ahí su identidad como locuciones verbales.

Todas las características anteriores son las que se exponen con mayor frecuencia en la bibliografía consultada. Sin embargo, actualmente hay algunos puntos que se han puesto en tela de juicio. Por un lado, se dijo que los modismos eran estructuralmente anómalos ya que su forma no coincide con su significado, sin embargo, se ha visto que en el nivel pragmático ayudan a dar “coherencia al texto, por tener la función estructuradora y temática” (Pop, 2011, p. 81).

Los siguientes aspectos que también se han refutado son la unidad de significado y la opacidad. En algunos casos sí se puede deducir el significado de los modismos a partir de la suma de sus partes, por lo que pierden la opacidad semántica tal como en el caso de *jugar con fuego* (Nuñez, 2001, p. 160). De la misma forma, se cuestionó el hecho de que sean absolutamente inalterables, puesto que en ocasiones algunos elementos se podrían “sustituir, modificar y combinar para crear un efecto más cómico” (Pop, 2011, p. 81). Este último rasgo se puede ver en modificaciones como *echar una manita* o *tomar la cabellera* en lugar de *tomar el pelo* (Penadés, 2019), las cuales, en principio, no representan un cambio contundente, pero sí dejan ver nuevamente que se trata de una cuestión de grado.

Como se mencionó antes⁷, los modismos siempre habían estado vinculados con las metáforas. Es cierto que algunos están basados en ellas o en analogías, pero no pueden considerarse propiamente ninguna de las dos (León, 2018, p. 7). Durante un tiempo se les denominó metáforas cristalizadas porque, al tener una fuerte carga cultural, “el tiempo ha fundido la relación original del sentido literal con el figurado” (Duffé, 2004, p. 37). No obstante, se les ha diferenciado porque, por un lado, las palabras que componen una metáfora “conducen a establecer asociaciones e interpretaciones creadoras”; mientras que por otro, “los términos de los modismos estarían vacíos de sentido” (Duffé, 2004, p. 37).

Finalmente, no resulta imposible que un modismo sea traducible, puesto que en algunos casos “podemos hallar equivalencias casi idénticas en otras lenguas que sólo difieren en detalles”. Y se ofrecen ejemplos del español-inglés como *echar una mano/ to lend a hand*; o bien, *matar dos pájaros de un tiro/ to kill two birds with one stone* (Núñez, 2001, p. 160). Es muy probable que existan este tipo de equivalencias en distintos idiomas, ya que los modismos “en muchos casos, se basan en imágenes o comparaciones válidas para muchas lenguas o culturas” (Núñez, 2001, p. 160).

En el recorrido por la historia de los modismos se presentó que éstos habían sido estudiados desde distintas ramas lingüísticas, siendo la pragmática una de las más fructíferas en las últimas décadas. Dicho enfoque considera que los modismos se pueden “analizar desde la perspectiva de los participantes de la comunicación y el contexto” (Pop, 2011, p. 80). A continuación se enlistan algunos de los rasgos que rescató Andreea Pop a partir del estudio pragmático elaborado por Jurg Strässler en la década de los ochenta:

⁷ Apartado 1.2.1 La aparición de los modismos y su estudio en la lingüística

- a) Los modismos se usan entre participantes que no presentan gran diferencia social entre sí (2011, p. 81). Por ejemplo, no a todos podríamos comentarles que se *hacen pato*, que nos *sacan canas verdes*, o incluso que les *chilla la ardilla*. No obstante, Freire en su propio trabajo indica que no parece haber “restricción alguna con relación al papel o jerarquía social”, ni que haya una regla estricta que marque que alguien “socialmente inferior” no pueda usar fórmulas de este tipo con alguien “superior”. Apunta que “A debe conocer a B” para que la interacción se justifique, pero ello no necesariamente marca el grado de intimidad entre participantes (Freire, 1989, p. 56-57).
- b) Comúnmente, “el hablante se acostumbra a no utilizar modismos para referirse a sí mismo con el fin de evitar una situación humillante” (Pop, 2011, p. 81). Es probable que esto ocurra en situaciones en las que se deba admitir que *alguien nos da el avión*, que *nos ahogamos en un vaso de agua* o que *nos tomaron el pelo*. Sin embargo, es un efecto contrario cuando podemos decir que *dimos en el clavo*, que le *echamos ganas* o que le *echamos una mano a alguien*.
- c) “Son fórmulas de rutina” (Pop, 2011, 82). A partir de este punto se desprenden otras características similares: los modismos son de origen popular (León, 2018, p. 2), como *estirar la pata*. Del mismo modo, se transmiten oralmente y de generación en generación; aunque se vayan sustituyendo por otros, el hecho de comprenderlos puede ser generacional pero sobre todo cultural (Nuñez, 2001, p. 159), como sucedería con los modismos de carácter más local: *dar la chiripiorca*, en el caso de México. Por todo lo anterior, se posicionan como uno de los elementos predilectos para transmitir una cultura través de la lengua.

En el ámbito pragmático también se puede incluir una afirmación de Corpas Pastor sobre las locuciones. Indica que estas unidades cuentan con una fijación externa pasemática. Es decir, además de su fijación interna, también hay una externa que permite que se sigan empleando con un sentido similar independientemente de cada hablante y su propio acto comunicativo (Corpas, 1996, p. 88). Hasta este punto se han recopilado algunas de las características sintácticas, semánticas y pragmáticas más relevantes para definir a los modismos.

1.2.3 Distinción entre modismos y otras categorías

Luego de hacer una síntesis sobre elementos definitorios de los modismos, otras formas de caracterizarlos es decir precisamente qué no son. Debido a ello, se incluyen de manera muy general algunos otros términos de los que se han distinguido. Para esta investigación se mencionan al menos cinco, aunque cabe decir que existen algunos más. Primero, la rama de la paremiología en la que se incluyen proverbios, refranes, dichos, sentencias, moralejas..., cuyo fin es la transmisión de una moral (Nuñez, 2001; Duffé, 2004; Sánchez Serrano, 2015).

En segundo lugar se encuentran los compuestos, definidos como “unidades léxicas formadas por la unión gráfica y acentual de dos o más bases” (Corpas, 1996, p. 93). Se ofrecen ejemplos como *media luna* y *telón de acero*. Se entiende que los compuestos presentan algunos fenómenos de morfología, tal como en el caso de *guardabosque(s)*. En tercera instancia, se añaden las comparaciones, las cuales se distinguen desde su estructura y su sentido superlativo o de igualdad. Algunos ejemplos son *dormir como un tronco*, *fumar como carretero*, *ser más feo que Picio*, *como el perro y el gato* (Nuñez, 2001, p. 161; Duffé, 2004, p. 36).

En cuarto lugar, también hay quienes diferencian los modismos de los sintagmas convencionales sin verbo conjugado, ya sean nominales, adjetivos o preposicionales, en el entendido de que los modismos contienen su verbo. Algunos ejemplos son *de mil amores*, *a brazo partido* o *color de rosa* (Duffé, 2004, p. 36). Finalmente, se agregan los binomios irreversibles. Tal como su nombre lo indica, son pares que presentan la imposibilidad de invertir su orden, así como sucede en los casos de *sin ton ni son* (Duffé, 2004, p. 36; Freire, 1989, p. 52), *dicho y hecho*, *chiflando y aplaudiendo*, o *hecho y derecho*.

1.3 Modismos bajo el enfoque cognitivo

Con el fin de comprender mejor este apartado, resulta necesario realizar una breve introducción a la lingüística cognitiva. Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012) ofrecen un resumen sobre obras que fueron pioneras dentro del campo y que han sido impulsoras de una vasta cantidad de investigaciones que se pueden encontrar en la actualidad. Ambos autores destacan principalmente la labor de George Lakoff, Charles Fillmore, Ronald Langacker y Leonard Talmy, personajes que “iniciaron nuevas líneas de investigación en la lingüística” (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012, p. 15).

Igualmente, explican que la teoría sobre el innatismo de Chomsky sería la primera semilla para los estudios enfocados en la relación de la cognición con el lenguaje. Sin embargo, el siguiente gran paso dentro de este ámbito sería el libro *Metáforas de la vida diaria* publicado en los ochenta por Lakoff y Johnson (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012, pp. 14-15). Como se mencionó con anterioridad, *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind* de Lakoff también fue un impulso para el desarrollo de la lingüística cognitiva. Además de dicha obra, Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela agregan *Foundations of cognitive grammar* de Langacker como un libro de referencia. Así,

finalmente señalan que el modelo cognitivo tendría su despegue en el mundo hispánico hasta 1998 con la creación de la Asociación Española de Lingüística Cognitiva (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012, pp. 15-16).

Debido a que la rama se considera relativamente joven dentro de los estudios lingüísticos, aún no se ha cimentado de forma unificada. Los autores señalan que sería más adecuado concebirla como una “corriente” conformada por muchas otras teorías (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012, p. 24). Algunas de las teorías más comunes que se han identificado son la gramática cognitiva, la metáfora y metonimia conceptual, la gramática de construcciones, la semántica de marcos y la teoría de los espacios mentales. Si bien no son todas las que existen, y cada una cuenta con sus propios matices y postulados, se agrupan porque comparten la idea de que el lenguaje tiene un gran fundamento en la experiencia, ya sea física o emocional, a través de medios no sólo perceptivos, sino también cognitivos (Pop, 2011, p. 79; Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012, p. 7).

Asimismo, consideran que el lenguaje funciona como una especie de construcción en la que se ponen “piezas nuevas sobre piezas existentes” (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012, p. 17). Además, señalan que “el lenguaje no es un módulo autónomo, hay que buscar la conexión entre la facultad de la lengua y otras facultades cognitivas (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012, p. 17). De ahí que las teorías de la LC no se queden en el plano teórico del lenguaje, sino que busquen su aplicación y conexión con otras áreas del conocimiento, como la literatura, la pragmática, la psicología, la enseñanza de idiomas, la traducción y hasta la inteligencia artificial.

1.3.1 Fundamentos de la lingüística cognitiva para el estudio de modismos

Aunque el objetivo de este apartado no es enlistar las funciones de cada una de las teorías mencionadas, sí es necesario comentar las ideas que se retoman de ellas para el estudio y comprensión de los modismos en esta investigación. En primer lugar, resulta fundamental comprender que la LC no se maneja por entidades binarias, sino por continuos. En otras palabras, no distingue un límite absolutamente marcado entre ramas como la semántica y la pragmática. Al manejarse por continuos, utiliza la idea de prototipo, dando pie a entender que también hay fenómenos de la lengua más prototípicos que otros, los cuales obtienen mayor atención dentro de los estudios.

La noción de continuos resulta fundamental para la difícil categorización de los modismos, pues ya no tendrían que ser considerados como anómalos, sino como unidades de la lengua menos prototípicas en comparación con los fonemas, los morfemas o los lexemas. Asimismo, cabe recordar que hay un debate en torno a si la fraseología es un puente entre ramas de la lengua o es un nivel independiente. En consecuencia, también se ponía en duda el lugar de los modismos además de ser comprendidos como UFS. Bajo un enfoque cognitivo, no existe necesidad de que los modismos deban estar limitados a uno o dos niveles lingüísticos, resulta mejor considerarlos un *continuum* que incluye la lexicología, la semántica, la pragmática, la fraseología, la psicolingüística y cualquier otra rama que haga aportaciones para su comprensión.

En segunda instancia, es muy útil el concepto de marco semántico porque hace especial énfasis en el contexto. Como se ha señalado con anterioridad, los estudios de Gibbs son una muestra clara de que es mucho más sencillo identificar el significado de un modismo que se encuentra ampliamente contextualizado. Los marcos semánticos

resultan fundamentales e impulsan la idea de que “todo concepto necesita estar cimentado (o contextualizado)” (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012, p.18).

1.3.2 Los modismos como construcciones

Al leer un panorama general sobre las diferentes teorías que conforman la corriente cognitiva, resalta el hecho de que la gramática de construcciones brinda elementos que ayudan mucho a comprender fenómenos como los modismos. Esta gramática, al igual que la propia lingüística cognitiva, cuenta con distintas vertientes, por lo que se hace alusión a ella como gramáticas de construcciones (GCx). Se señala que la rama central tuvo su origen en la década de los ochenta con aportaciones de George Lakoff, Charles Fillmore, Paul Kay y Mary O’Connor (González-García, 2012, p. 249).

Luego de una revisión sobre las características que se repiten en algunas de las GCx, para este trabajo se entiende que los modismos, además de definirse por todas las características mencionadas en el apartado 1.2.2 Hacia una definición, dentro del marco de la LC bien pueden ser considerados construcciones. Estas surgen a partir de varios elementos que sufren un proceso. Son comprendidas como “conglomerados de multitud de tipos de información distintos que se unen para formar una unidad”. Dicha unidad se considera importante para la teoría lingüística y es una “pieza esencial para la descripción y explicación en su totalidad del conocimiento que los hablantes tienen de una lengua” (González-García, 2012, p. 250).

Las ideas anteriores plantean que el entender las construcciones a nivel teórico es fundamental para dar una explicación al uso y producción del lenguaje por parte de los hablantes. A ello, se añade que es necesario validar la gramática de construcciones con datos, por lo que se recurre a “datos lingüísticos extraídos de corpus” (González-García, 2012, p. 257). A diferencia de la gramática generativa, la cual sentó las bases lejanas de

la lingüística cognitiva, las GCx consideran que las construcciones no son innatas, sino que “surgen de regularidades estadísticas en el lenguaje” (Ibarretxe y Valenzuela, 2012, p. 29).

Para conformarse como construcción, las UFS necesitan de un proceso. Al principio, la unidad se integra por “piezas léxicas que la saturan o la actualizan” (González-García, 2012, p. 258). Esto quiere decir que cada construcción va adquiriendo un grado de fijación diferente hasta formar unidades fraseológicas más opacas que otras. En la gramática de construcciones se entiende que un nivel alto de fijación equivale a un grado alto de saturación, pues “no admiten variabilidad alguna” (González-García, 2012, p. 254). Como ya se vio en un ejemplo anterior, *echar en cara* sería una construcción más saturada que *tirar la toalla*.

Una vez que las expresiones en sí mismas toman su grado de saturación, “sean de la naturaleza que sean, se van asociando y van «cristalizando» en estructuras de entidades más o menos sólidas y autónomas” (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012, p. 29). Con una formación, cristalización e implementación por el hablante de manera frecuente, una construcción es comprendida como un “continuum” del léxico a la gramática (González-García, 2012, p. 261).

1.3.3 La semántica de marcos y su aplicación en el *podcasting*⁸

Se considera que la semántica de marcos comenzó a ser estudiada por Charles Fillmore en 1982 (Blando, 2012, p. 171). Un marco, en el plano lingüístico, es un “sistema de conceptos relacionados de tal manera que para entender uno de ellos se debe entender toda la estructura

⁸ El término *podcasting* será visto con más detalle en el segundo capítulo de esta investigación. Por el momento, cabe mencionar que se trata de la actividad de realizar podcast, es decir, archivos de audio sobre cualquier tema y no necesariamente musicales.

de la que forma parte, y cuando uno de los elementos de esa estructura aparece en un contexto o conversación, todos los demás se hacen disponibles” (Blando, 2012, p. 170). En otras palabras, se trata de relacionar un concepto con otros; cuando uno de ellos es mencionado, todos los demás que vienen en conjunto también serán recordados.

Se rescatan al menos tres tipos de marcos: lingüístico, cognitivo y de interacción. En primer lugar, el marco lingüístico se encuentra “codificado en las unidades léxicas u otros componentes lingüísticos” (Blando, 2012, p. 170). Es decir, se queda en un plano de la lengua sólo para proporcionar “un contexto mínimo e imprescindible” para la comprensión de un sustantivo, un verbo o hasta una UF (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012, p. 31). En segundo lugar está el marco cognitivo, se dice que estos se encuentran “constituidos por el conocimiento enciclopédico necesario para interpretar nuestras experiencias y siendo «invocados» en este proceso de interpretación” (Blando, 2012, p. 170).

En tercer lugar, se distinguen los marcos de interacción, en los cuales se unen distintos marcos. Se dice que estos se categorizan de acuerdo con los “contextos de interacción en los que se pueden encontrar los hablantes; por ejemplo, el marco del saludo, el del intercambio conversacional, el de la interacción entre alumno y profesor en el aula para aclarar dudas, etc.” (Blando, 2012, p. 174). Por último, aunque no pueden clasificarse como un tipo de marco tal cual, también se han identificado los “sub-marcos” que son pequeñas partes de un marco mayor, pero que son ordenados cronológicamente (Blando, 2012, p. 185).

Aunque en un principio podría parecer difícil de imaginar, considero que la semántica de marcos es el fundamento teórico y lingüístico necesario para la implementación de podcast que ayuden a la enseñanza de modismos. A través de un podcast se puede brindar un marco no meramente lingüístico como lo sería un texto, sino un marco cognitivo y hasta un marco de interacción.

La semántica de marcos brinda muchos conceptos que son de utilidad para el diseño de un podcast. Primero, porque se puede crear una estructura en torno a un concepto —en este caso una UF— con base en un guion. Segundo, porque un episodio puede ser o un sub-marco de todo el marco que sería la serie; o bien, el capítulo sería en sí un marco de interacción así como han sido representados en libros de texto, tal como se ejemplificó con el marco del saludo.

Luego, porque en esta concepción, los marcos representan situaciones prototípicas “con sus participantes y utilería” (Blando, 2012, p. 170). Los eventos pueden representarse en un texto literario, imágenes, videos y audios. No obstante, estos últimos representan una ventaja importante por el input auditivo para los estudiantes y por la cantidad de contexto que pueden brindarle a cada modismo. De manera que, además, resalta la importancia de tener siempre presente la oralidad en el ámbito de ELE.

Así, audios como el podcast podrían ayudar a que los estudiantes se familiaricen con distintos tipos de marcos. Sería un material para asociar esas escenas o representaciones con otras de su vida real, lo cual también estaría fundamentado con LC. Según la teoría de los espacios mentales, se establecen vínculos en la mente a partir de “relaciones que encontramos en un espacio percibido, imaginado o recordado o simplemente entendido por un hablante” (Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012, p. 33).

1.4 Los modismos en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)

Para este punto de la investigación, resulta notorio que los modismos representan algunas dificultades para los estudiosos de la lingüística. Como señala Saracho Arnáiz (2015, p. 146), en general, las unidades fraseológicas “son producciones de la lengua popular sin

gran interés desde el punto de vista de la variedad normativa”, en consecuencia, tampoco han recibido mucho tratamiento para “la didáctica de lenguas extranjeras”.

Una idea que se encontró con frecuencia es que la fraseología, debido a la complejidad en sí misma, representa un problema para los estudiantes de español, pero sobre todo para docentes. Una de las causas es que la fraseología es vista como “un cajón... donde parece caber casi todo” (Pérez, 2004, p. 646). Esta cuestión se ha reflejado en la elaboración de materiales en torno a los modismos, puesto que varios autores coinciden en que los manuales de ELE no incluyen contenido suficiente que explique su uso en el habla cotidiana. Asimismo, no se comprende con exactitud qué debería incluirse de entre todo el universo de las UFS, orillando a que sean los docentes quienes diseñen sus propios ejercicios para clase conforme a las necesidades de sus estudiantes (Martín, 2009, p. 249).

También se ha explicado que uno de los factores que puede influir en la poca consideración de las unidades fraseológicas en ELE es que se recomienda que sean enseñadas hasta los niveles C1 y C2. Esto se debe a un supuesto de que los estudiantes primero tendrían que “retener los aspectos más regulares del sistema lingüístico” (Saracho, 2015, p. 160). Por lo que los modismos usualmente son descartados en la mayoría de manuales básicos, e incluidos únicamente en algunos más especializados. Así, hay quienes apuntan que se ha hecho algo como un “círculo vicioso” en donde la enseñanza de la fraseología se aplaza porque se adquirirá después o con más práctica (Pérez, 2004, p. 646).

1.4.1 Motivos para incluirlos en ELE

No se niega el hecho de que los modismos ya hayan sido incluidos en ELE, sino que hace falta desarrollar más su implementación, puesto que existen múltiples razones por las que

deberían tener mayor peso en la enseñanza del español como lengua extranjera. En su trabajo, Saracho Arnáiz (2015, p. 163) sintetiza algunos puntos que son de mucha utilidad y que se rescatan a continuación:

- a) “La idiomática es un fenómeno universal que se da en todas las lenguas”.
- b) La fraseología es un recurso que ayuda a expresar cuestiones que no podrían comunicarse en otras palabras.
- c) Son una herramienta que ayuda al estudiante a integrarse con los hablantes nativos y a la cultura.
- d) Resulta un tema que motiva mucho a la comunidad estudiantil.

Asimismo, otras autoras se han pronunciado en favor de incluir los modismos porque “desarrollan la competencia comunicativa y las tres subcompetencias descritas en el Marco de Referencia Común Europeo: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática” (Prieto, 2004, p. 710), es decir, por el importante papel que juegan en el habla cotidiana.

Por ejemplo, Pérez Bernal, a través de sus propias investigaciones, ha encontrado bibliografía que indica que “el 70% del lenguaje adulto puede estar constituido por fraseología” (2004, p. 646). Además, indica que se han hecho encuestas a estudiantes de ELE y fueron ellos quienes apuntaron que saber sobre el tema debería ser algo central en su formación (Pérez, 2004, p. 646).

Asimismo, ya se ha mencionado que los modismos tienen una carga cultural fuerte, lo que ayuda a que la comunidad estudiantil simpatice con la sociedad hispánica (Martín, 2009, p. 250). E incluso, se cree que tienen beneficios en cuanto a la producción discursiva, ya que “son una fuente de creatividad léxica” lo que a su vez enriquece el estilo de los discursos con “metáfora, metonimia, ironía, hipérbole, rima...” (Saracho, 2015, pp. 149-150).

1.4.2 Prácticas comunes en su enseñanza

Se ha dicho que los modismos son manejados en la enseñanza de forma tradicional (Naciscione, 2001, p. 61) y lo “tradicional” se refiere a los manuales diseñados para cada nivel. Saracho Arnáiz (2015) realizó un análisis muy enriquecedor a partir de la revisión de 16 manuales de ELE. En resumen, identificó que la fraseología se incluye en mayor medida en los manuales para los niveles avanzados.

Apunta que hay más UFS en las lecciones para C1 y C2, que en las de A1 y A2. Cuando se incluyen en los primeros niveles, se hace como una información extra sin explicación y en las últimas unidades (Saracho, 2015, p. 203). Otra característica que apunta es que el recurso más didáctico que se incluye son imágenes. Del mismo modo, en manuales avanzados hay gran variedad de actividades, aunque señala que el input está desactualizado, teniendo en cuenta que el manual más antiguo que revisó fue de 1994 y el más reciente del 2014. Además, no hay una sistematización en cuanto a la presentación de la fraseología, puesto que muchas veces se incluyen algunas UFS con explicación y otras sólo se mencionan.

A estas características se añaden otras observaciones que realizó Núñez Cabezas también sobre los materiales para la enseñanza de modismos (2001, pp. 162-164):

- a) Su presentación más común es en listados y, al estar en listas, no se muestran con ejemplos de uso.
- b) Se explican como si fueran para un hablante nativo.
- c) No se presentan con información como connotaciones (positivas o negativas), a qué registro pertenecen, o si tienen un carácter peyorativo.
- d) Entre las especificaciones tampoco suele añadirse información sobre si el modismo lleva un sujeto o se puede aplicar a cualquier cosa. Por ejemplo, el autor

apunta que habrá quienes creen que modismos como *meter la pata* sean aplicables sólo a animales.

- e) Los ejercicios más frecuentes son añadir un dibujo al modismo, crear un diálogo para él, completar sus espacios en blanco, crear alguna frase con él, pedir que se clasifiquen por verbos o por campo semántico, buscar algún sinónimo...

Finalmente, el autor añade que poco a poco se han creado más ejercicios que representan mayor novedad, como buscar modismos a partir de notas periodísticas. O bien, se ha observado una actividad que consiste en ofrecer el fragmento de un cuento o una historia a los estudiantes y pedirle que seleccione alguna unidad fraseológica que lo resuma (Martín, 2009, p. 250).

1.4.2.1 Otras propuestas didácticas

Aunque este trabajo formulará una propuesta, es innegable que la fraseología se ha posicionado como un campo muy fructífero para seguir desarrollando investigación y materiales. Por ejemplo, la primera propuesta que se comenta en ese apartado es la de Pérez Bernal, quien se apoya en el estudio de las metáforas de la vida diaria de Lakoff y Johnson. Su propuesta va dirigida a hacerles notar a los estudiantes los pensamientos subyacentes que comparte una sociedad para generar expresiones (2004, p. 647). Como se puede observar en español que *el tiempo es oro o dinero*, de ahí que se deriven otras expresiones como *invertir* o *malgastar tiempo*.

La segunda propuesta pertenece a Cheikh-Khamis, quien indica que lo mejor es que las unidades fraseológicas se enseñen explícitamente y de forma intensiva (2016, p. 380). El motivo para seleccionarlas debería regirse por necesidades del estudiante, más que por frecuencia. Una vez seleccionadas, ellos deberían encargarse de buscar en diferentes

materiales —oral o escrito— y reflexionar sobre su significado y forma a partir del contexto ofrecido (p. 379).

La tercera fue de Saracho Arnáiz, quien insiste en que la fraseología debe implementarse desde los niveles A1 y A2. Se incluirían primero aquellas que fueran más transparentes, con una estructura más normativa y sobre todo, se haría de forma paulatina. Asimismo, que se implementen actividades con más input y de diferentes estilos como material escrito, oral, auditivo y visual (2015, p. 174). Por último, se encuentra la propuesta de Núñez Cabezas (2001), quien recalca la importancia de incluir modismos de alta frecuencia, que no sean de carácter local y que no estén pasados de moda; todo con el fin de que la comunidad estudiantil tenga un mayor porcentaje de probabilidad de encontrarlos en su habla cotidiana.

1.5 Los modismos recopilados para esta investigación

1.5.1 La primera recopilación

Al principio de esta investigación se recopiló un total de 65 modismos. Todos los ejemplos se presentan en la siguiente tabla, la cual contiene seis columnas: tres de modismos y cada una con otra columna a su izquierda para su enumeración. Las unidades fraseológicas fueron organizadas en orden alfabético.

#	Modismo	#	Modismo	#	Modismo
1	A darle que es mole de olla	2	Ahogarse en un vaso de agua	3	Andarse por las ramas
4	A ojo de buen cubero	5	Borrón y cuenta nueva	6	Buscar tres pies al gato
7	Caer el chahuistle	8	Cargar el payaso	9	Chiflando y aplaudiendo
10	Chillar la ardilla	11	Color de rosa	12	Con las manos en la masa
13	Costar un ojo de la cara	14	Dar cuerda	15	Dar el avión
16	Dar el sermón	17	Dar en el clavo	18	Dar un aventón

19	Dar vuelo a la hilacha	20	De chile, mole y pozole	21	De grapa
22	De lengua me como un taco	23	Dormirse en sus laureles	24	Echar aguas
25	Echar en cara	26	Echar leña al fuego	27	Echar limón a la herida
28	Echar una mano	29	Echar un coyotito	30	Echarle ganas
31	Estar entre la espada y la pared	32	Estar en la luna	33	Estar en las nubes
34	Estar hasta atrás	35	Este arroz ya se coció	36	Estirar la pata
37	Hacer de chivo los tamales	38	Hacer de tripas corazón	39	Hacer los mandados
40	Hacer un pancho	41	Hacerse guaje	42	Hacerse pato
43	Haber moros en la costa	44	Haber pájaros en el alambre	45	Ir al grano
46	La gota que derramó el vaso	47	Matar dos pájaros de un tiro	48	Me lo contó un pajarito
49	Meter la pata	50	No tener pelos en la lengua	51	Papar moscas
52	Pasarse de lanza	53	Pedir peras al olmo	54	Príncipe azul
55	Quedarse como el perro de las dos tortas	56	Quedarse de a seis	57	Quedarse en blanco
58	Romper el hielo	59	Sacar canas verdes	60	Sacar la sopa
61	Sacar los trapitos al sol	62	Tirar la toalla	63	Tirar paro
64	Tomar el pelo	65	Ya ni la amuelas		

Tabla 1. Primera recopilación de modismos/ Elaboración propia

Dicha recopilación se llevó a cabo en el mes que abarca del 7 de diciembre del 2020 al 7 de enero del 2021. Las expresiones anteriores fueron obtenidas desde mi experiencia como hablante y de las personas que me rodean. Asimismo, provienen de distintos medios como conversaciones de primera mano, contenido televisivo y audiovisual, e internet. Aunque el enlistado no es exhaustivo, la cantidad resulta suficiente y pertinente para un primer acercamiento a los modismos, para la descripción que se hace en apartados siguientes y para su posterior implementación en una propuesta didáctica.

Sin embargo, debido a las diversas definiciones que existen sobre el término, se descartaron expresiones que no contaban con un verbo y la frase nominal o la frase preposicional. Es por ello que no se incluyeron expresiones como *wey* o *chale*. Por el mismo motivo, ya no fueron tomadas otras UFS como la cuatro, *a ojo de buen cubero*.

También se excluyeron los binomios irreversibles, es decir, los número cinco, *borrón y cuenta nueva*; y el nueve, *chiflando y aplaudiendo*. A ello se añaden los sintagmas preposicionales sin verbo como el once, *color de rosa*; el doce, *con las manos en la masa*; el veinte, *de chile, mole y pozole*; y el veintiuno, *de grapa*. Finalmente, se descartó el 54, *príncipe azul* debido a su poca coincidencia con las características de un modismo. A partir de esta eliminación de expresiones de la primera tabla, se hizo el siguiente paso que fue la selección de corpus y la búsqueda de modismos.

1.5.2 Selección de corpus

Aunque el objetivo es que con este proyecto las y los estudiantes puedan obtener un mayor acceso al habla cotidiana y menos académica de los países hispanohablantes, no se recurrió a un corpus plenamente oral como lo sería el *Corpus del habla espontánea para la didáctica de ELE* (C-ORAL ROM), ya que no permite la búsqueda de unidades fraseológicas y la búsqueda por verbos no ofrece los resultados esperados. Tampoco se pudo utilizar el *Corpus Oral de Referencia del Español Contemporáneo* (CORLEC), ya que los resultados más recientes que ofrece son del año 1992. A ellos se agrega el *Corpus de conversación coloquial* (Val.Es.Co), aunque contiene datos del 2002, su catálogo no es muy amplio. Finalmente, tampoco pudo utilizarse el corpus del *Habla popular de la Ciudad de México*, puesto que sólo es de México y porque se trata de español del siglo XX.

Del mismo modo, no se creyó conveniente utilizar algunos otros como el *Corpus del Español del Siglo XXI* (CORPES XXI) o el *Corpus de Referencia del Español Actual*

(CREA). Los dos son actuales y cuentan con una vasta cantidad de información. Sin embargo, aunque recopilan datos obtenidos de medios audiovisuales, en ambos sigue pesando la cantidad de información que se obtiene de recursos escritos, sobre todo literarios y académicos. Y como se sabe, la escritura tiende a ser expresada con mayor predeterminación y menos espontaneidad, lo que chocaba en principio con los objetivos de este trabajo. De modo que, finalmente se decidió trabajar con el *Corpus del Español*.

Como se muestra en el sitio web (<https://www.corpusdelespanol.org/>), este corpus fue creado en el 2001 y financiado por el programa *National Endowment for the Humanities*. Está dividido en cinco categorías, de entre las cuales fue utilizada específicamente Web/Dialectos. Los motivos para utilizarlo fueron:

- a) Ofrece 2000 millones de datos recopilados, principalmente de redes sociales, comentarios en blogs y foros de discusión. Fuentes a las que gran parte de la comunidad estudiantil extranjera se enfrenta.
- b) La actualidad de los datos recabados. Dicha sección fue creada en el 2013, con su segunda actualización en el 2014 y la última en el 2016, lo que ofrece un buen rango de tiempo hasta este año para hablar sobre información “actual”.
- c) Recopila datos de 21 países diferentes: México, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Puerto Rico, Paraguay, República Dominicana, Cuba, Venezuela, Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú, Colombia, Uruguay, Argentina, España, e incluye a la comunidad hispanohablante de Estados Unidos.
- d) Ofrece una gráfica con la frecuencia y porcentaje de datos por millón correspondiente a cada país.
- e) Permite la búsqueda de unidades fraseológicas completas y no sólo de los lexemas que las conforman.

- f) En el 2021, la plataforma obtuvo una actualización en la que, luego de realizar la búsqueda de la UF, no sólo se puede acceder al enlistado de concordancias, sino que mediante otras pestañas se puede redirigir a la traducción de la expresión, a su definición en Google, a imágenes o videos que la ejemplifiquen, así como libros que la contengan en su título o sus páginas.
- g) Aunque no incluye audios, el *Corpus del Español* ofrece el contexto de las concordancias y además la opción de amplificarlo mediante un link que redirige hasta el sitio del que se retomó originalmente la expresión. Con su reciente actualización, se ha añadido la opción “Análisis” en donde se marcan todos los lexemas que la componen. También envía al usuario a una sección en donde pueda escuchar toda la expresión que aparece en la concordancia y su traducción.

La plataforma cuenta con más opciones, desde crear listas con las entradas que se quieran guardar; hasta presentar mediante colores los lexemas más frecuentes que aparecen junto a las UFS. Aunque no se trata de un corpus oral, desde un primer acercamiento se puede notar la recuperación del habla cotidiana, puesto que en varios casos los ejemplos incluyen las faltas de ortografía que emplean los informantes. También se han incluido opciones para compensar la falta de audios originales. Por lo que el *Corpus del Español* se ha convertido en una herramienta que, en sí misma, ya sería de gran utilidad para que estudiantes extranjeros realicen sus propias búsquedas de unidades fraseológicas.

1.5.3 Búsqueda de modismos

Luego de la primera recopilación y de la posterior eliminación de otras expresiones que no correspondían a la categoría de modismos, se procedió a buscar los 51 restantes en la sección Web/ Dialectos⁹. Las cifras se presentan en la siguiente tabla de seis columnas, las cuales se resumen en tres aspectos: el número de la lista, el modismo y su frecuencia.

#	Modismo	Frecuencia	#	Modismo	Frecuencia
1	Ahogarse en un vaso de agua	323	2	Andarse por las ramas	287
3	Buscar tres pies al gato	3	4	Caer el chahuistle	9
5	Cargar el payaso	34	6	Chillar la ardilla	2
7	Costar un ojo de la cara	291	8	Dar cuerda	615
9	Dar el avión	45	10	Dar el sermón	49
11	Dar en el clavo	2252	12	Dar un aventón	62
13	Dar vuelo a la hilacha	12	14	Dormirse en sus laureles	470
15	Echar aguas	16	16	Echar en cara	1580
17	Echar leña al fuego	0	18	Echar limón a la herida	8
19	Echar una mano	2465	20	Echar un coyotito	2
21	Echarle ganas	415	22	Estar entre la espada y la pared	190
23	Estar en la luna	315	24	Estar en las nubes	345
25	Estar hasta atrás	6	26	Estirar la pata	255
27	Hacer de chivo los tamales	7	28	Hacer de tripas corazón	309
29	Hacer los mandados	244	30	Hacer un pancho	6
31	Hacerse guaje	18	32	Hacerse pato	57
33	Haber moros en la costa	41	34	Haber pájaros en el alambre	3
35	Ir al grano	7	36	Matar dos pájaros de un tiro	428
37	Meter la pata	4210	38	No tener pelos en la lengua	444
39	Papar moscas	0*	40	Pasarse de lanza	81

⁹ Es necesario señalar que los verbos de cada unidad se buscaron de la forma [verbo], es decir, entre corchetes para que el corpus arrojara expresiones con todas las conjugaciones temporales.

41	Pedir peras al olmo	6	42	Quedarse como el perro de las dos tortas	23
43	Quedarse de a seis	12	44	Quedarse en blanco	787
45	Romper el hielo	1302	46	Sacar canas verdes	67
47	Sacar la sopa	5	48	Sacar los trapitos al sol	2
49	Tirar la toalla	3170	50	Tirar paro	0
51	Tomar el pelo	2510			

Tabla 2. Modismos con su número de concordancias luego de su búsqueda en el Corpus del Español.

En la tabla se resaltaron los diez modismos con mayor frecuencia: *meter la pata* (4210), *tirar la toalla* (3710), *tomar el pelo* (2510), *echar una mano* (2465), *dar en el clavo* (2252), *echar en cara* (1580), *romper el hielo* (1310), *quedarse en blanco* (787), *dar cuerda* (615) y *dormir(se) en sus laureles* (470). También cabe mencionar que el corpus tuvo algunas entradas sin ninguna concordancia, tal como en el caso del modismo número 17: *echar leña al fuego*; y el 50: *tirar paro*. Lo mismo sucedió con el número 39: *papar moscas*, pero en ese caso porque no detectó el lexema “papar”.

1.6 Análisis y resultados para su posterior adaptación

El análisis se realizó con el fin de obtener al menos tres elementos principales: una definición sencilla de cada modismo, marcos semánticos frecuentes en donde se emplea cada construcción e información básica que se brindaría a la comunidad docente y estudiantil. A la hora de realizar este ejercicio, se encontró el *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual* (DiLEA), un material de gran valor para el estudio de locuciones. Fue elaborado por Inmaculada Penadés Martínez.

El sitio web que contiene el DiLEA (<http://www.diccionariodilea.es/inicio>) se puso en funcionamiento en el 2019. Se trata de un proyecto financiado por la Universidad de Alcalá y la Universidad de Cádiz. Actualmente sólo contiene locuciones verbales, aunque se

aclara que el futuro se añadirán las entradas para locuciones de otras categorías como adverbiales o adjetivas. La autora señala que el *Diccionario* se denomina “actual” porque se ha realizado con datos recopilados desde el siglo XX hasta la fecha de su publicación (Penadés, 2019).

Cada modismo correspondiente a esta investigación será presentado con una breve definición. Asimismo, será caracterizado con algunos datos ofrecidos en el *Diccionario*: categoría, marcación, combinatoria y formas similares. La categoría se refiere a la transitividad de las UFS y no sólo del verbo en sí. Del mismo modo, la autora explica que la marcación se obtuvo mediante un criterio diafásico, es decir, que indica en qué tipo de situación comunicativa es más frecuente encontrar el modismo (Penadés, 2019).

Aunque en el DiLEA se ofrece la frecuencia en cuatro rangos —más frecuente, menos frecuente, muy frecuente, poco frecuente—, para fines de este trabajo se considera suficiente añadir el número de concordancias obtenido en el *Corpus del español*. Esto debido a que la frecuencia ya se ha tenido en cuenta para recuperar los diez modismos y ordenarlos de mayor a menor en el apartado anterior.

Igualmente se añadirá la combinatoria, que es la manera más común en la que se utiliza el modismo en relación con [alguien], ya sea que su posición sea anterior o posterior a la UF. Se espera que la combinatoria pueda comprenderse mejor con los escenarios que se deriven a partir del estudio de los marcos semánticos de cada modismo. Luego, se añaden las formas similares, las cuales también son UFS con sentido sinónimo al del modismo principal, ya que esto ayudará a realizar el ejercicio que se explica en el siguiente párrafo.

Además de los rasgos anteriores que se ofrecen en el *Diccionario*, en estas tablas se añadió una fórmula para cada modismo. Ésta se basa en la de Koller presentada en el apartado 1.2.2: V + NP/PP. Únicamente se añadió la letra I para indicar que es el *Idiom*, por lo que

quedaría $I = V + NP/PP$. Luego, se hace una revisión de rasgos de cada modismo a partir de hacer cambios en sus elementos. Y derivado de ello, se coloca un porcentaje de saturación, recordando que esto se refiere a su nivel de fijación. Dicho número se obtiene a partir de la sumatoria que se realiza después de revisar si los modismos presentan modificaciones de acuerdo con los siete rasgos expuestos en cada tabla.

1.6.1 Meter la pata

Definición: Actuar de manera inoportuna o equivocada (Penadés, 2019).

Meter la pata		
Categoría: intransitiva	Marcación: informal	Frecuencia: 4210
Combinatoria: alguien mete la pata	Fórmula: $I = V + NP$	
Formas similares: <i>meter la pezuña, meterla, meter el remo, meter la gamba</i>		
Revisión de rasgos		
Cambio de V	No	* <i>Introducir la pata</i> * <i>Insertar la pata</i>
Cambio de NP	Sí	<i>Meter la pezuña</i> <i>Meter el remo</i> <i>Meter la gamba</i> ¹⁰
Pluralización de NP	No	* <i>Meter las patas</i>
Inserción de elementos entre V y NP	No	* <i>Meter rápidamente la pata</i>
Orden invertido a NP + V	No	* <i>La pata meter</i>
Modificación de V o NP para crear otro efecto	Sí	<i>Metidita de pata</i>
Opacidad	Sí	
Saturación: 5/7		

Tabla 3. Análisis del modismo *Meter la pata*

¹⁰ Este trabajo no se centra exclusivamente en algún país, por lo que en las tablas se presentarán, por ejemplo, frases del español de España ya que en otras variantes, como la mexicana, no encontramos estas versiones.

1.6.1.1 Marcos semánticos

Primero, como marco lingüístico se puede añadir que este modismo presenta mayor frecuencia en su forma infinitiva: *meter la pata*¹¹. Luego, se encuentra la forma haber + participio: *haber metido la pata*. En tercer lugar, se hallan las formas en pretérito: *metió*, *metí*, *metimos la pata*. En cambio, las formas que presentan menor frecuencia son las de futuro y las de pospretérito: *meteríamos la pata*.

Igualmente, el corpus marca “miedo”, “riesgo”, “constantemente” y “volver” como lexemas de recurrente aparición en el contexto lingüístico de la unidad fraseológica¹². A ellas se añade el adverbio de negación “no” con el verbo querer: *no quiero*. Tales expresiones sustentan el contexto en el que puede emplearse el modismo y a su vez, impulsan un marco cognitivo de una situación que se desea evitar. Además, en una lectura general y rápida del corpus, las interacciones más comunes se dan entre al menos dos personas.

Algunas situaciones que se desprenden constantemente son las de hacer una crítica a alguien que comete errores (*vos sos como un par de medias, servís solo para meter la pata*¹³), sobre todo se observa que este juicio se aplica en gran medida para figuras públicas (*nuestra Primera Dama suele meter la pata de vez en cuando*). También se notó que incluso el modismo se implementa para dar consejos y pedir ayuda (*tiene que volver a revisarlo para no volverlo a hacer para no meter la pata; con ese software tengo miedo de hacer las cosas mal y meter la pata. Gracias!*). Al tratarse de una expresión que hace alusión a cometer un

¹¹ La frecuencia de los tiempos verbales se puede obtener luego de haber realizado la búsqueda del modismo con el verbo entre corchetes ([V] NP/PP). El *Corpus del español* directamente arroja cada forma verbal con su número de concordancias a un lado.

¹² Estas palabras aparecen con el filtro de búsqueda “Collocates”, que muestra las palabras más repetidas en torno a cada modismo y añade su número de concordancias con una pequeña gráfica lateral. Asimismo, el filtro “KWIC (Keyword in Context)” muestra todas las apariciones del modismo, pero otorga un color a las palabras de su contexto y por tanto, las categoriza por colores, de esta manera se pueden ver las formas más repetidas.

¹³ Estos ejemplos han sido sacados concretamente del *Corpus del español*. Como se copiaron de forma literal, pueden presentar las faltas de ortografía con las que fueron recuperados.

error, entonces se puede usar para juzgar, para pedir ayuda o para dar consejos. Quizá ello es lo que impulsa que en el marco lingüístico se hagan presentes palabras alusivas al temor y al deseo de evitarlo.

1.6.2 Tirar la toalla

Definición: abandonar una tarea difícil, dándose por vencido (Penadés, 2019).

Tirar la toalla		
Categoría: intransitiva	Marcación: informal	Frecuencia: 3710
Combinatoria: alguien tira la toalla	Fórmula: I=V+NP	
Formas similares: <i>arrojar la toalla, arrojar la esponja, lanzar la toalla, tirar la esponja</i>		
Revisión de rasgos sintácticos		
Cambio de V	Sí	<i>Arrojar la toalla</i> <i>Lanzar la toalla</i>
Cambio de NP	Sí	<i>Tirar la esponja</i>
Pluralización de NP	No	<i>Tirar las toallas</i> <i>Tirar las esponjas</i>
Inserción de elementos entre V y NP	No	? <i>Tirar la blanca toalla</i>
Orden invertido a NP +V	No	<i>La toalla tirar</i>
Modificación de V o NP para crear otro efecto (diminutivo, aumentativo)	No	* <i>Tirar la toallota</i>
Opacidad	Sí	
Saturación: 5/7		

Tabla 4. Análisis del modismo Tirar la toalla

1.6.2.1 Marcos semánticos

Al igual que el modismo anterior, esta expresión muestra un alto grado de frecuencia en su forma infinitiva: *tirar la toalla*. Después se encuentran las formas del verbo haber + participio: *he tirado la toalla*; y luego en tiempo presente: *tira la toalla*. La forma que presenta menos concordancias es la primera persona plural del copretérito: *tirábamos la toalla*.

Algunas palabras y expresiones que enmarcan constantemente esta UF son “nunca”, “tener ganas”, “a punto” y conjugaciones del verbo querer y pensar. Lo que brinda la idea de que *tirar la toalla* es una acción que se puede pensar, contemplar e incluso estar al borde de realizarlo. Sin embargo, en el corpus resaltan los ejemplos que plantean la idea de no hacerlo, de ahí la frecuencia del “nunca”: *si no entiendes algo, busca más información o pide ayuda pero nunca tires la toalla*.

Algunas situaciones en las que se observa su uso de forma reiterada son, por un lado, motivar en un momento complicado o bien, para lidiar con alguien difícil: *me animó a no tirar la toalla, a ser humilde y reconocer mi error y a seguir entrenando*. Además de la motivación, otro escenario común que se observó fue el de alguien que le pregunta a otra persona sobre alguna situación de angustia vivida, cómo estuvo a punto de *tirar la toalla* y cómo lo superó: *no recuerdo cuántas veces pensé en tirar la toalla y simplemente regresar al ambiente cómodo y conocido al que decía pertenecer*. Es decir, ya que esta construcción significa darse por vencido, entonces se implementa recurrentemente en contextos de (des)motivación.

1.6.3 Tomar el pelo

Definición: Burlarse de una persona (Penadés, 2019).

Tomar el pelo		
Categoría: transitiva ¹⁴	Marcación: informal	Frecuencia: 2510
Combinatoria: alguien le toma el pelo a alguien	Fórmula: I=V+NP	
Formas similares: <i>tomar el cabello, tomar el tupé, tomar la cabellera</i>		

¹⁴ En el DiLEA este modismo se marca con categoría intransitiva. Existe incompreensión sobre por qué la autora decidió categorizarlo así, sin embargo, en su combinatoria señala que se trata de una acción que puede afectar a alguien, por lo que se cambió la categoría a transitiva.

Revisión de rasgos sintácticos		
Cambio de V	No	* <i>Asir el pelo</i> <i>Agarrar el pelo</i> * <i>Coger el pelo</i>
Cambio de NP	Sí	<i>Tomar el cabello</i> <i>Tomar el tupé</i>
Pluralización de NP	No	* <i>Tomar los pelos</i>
Inserción de elementos entre V y NP	No	* <i>Tomar todo el pelo</i>
Orden invertido a NP +V	No	* <i>El pelo tomar</i>
Modificación de V o NP para crear otro efecto	Sí	<i>Tomar la cabellera</i>
Opacidad	Sí	
Saturación: 5/7		

Tabla 5. Análisis del modismo Tomar el pelo

1.6.3.1 Marcos semánticos

Esta expresión muestra mayor frecuencia con la perífrasis del verbo estar + gerundio: *está tomando el pelo*. A ella le sigue su forma en infinitivo: *tomar el pelo*; y la tercera forma es en presente del subjuntivo: *tomen el pelo*. En el corpus se registra que el tiempo menos recurrente es el copretérito: *tomabas el pelo*.

Entre las palabras que enmarcan este modismo se encuentra “gente”, “porque” y conjugaciones del verbo querer. El primer lexema deja ver que, al igual que “pata” en *meter la pata*, “pelo” no hace alusión a animales. Esto debido a que, como se vio en el apartado 1.4.2, Núñez Cabezas (2001) había detectado confusiones en la comunidad estudiantil respecto al uso de este tipo de lexemas aplicados para humanos.

Asimismo, la conjunción causal “porque” y el verbo querer son una muestra de que junto al modismo se añade recurrentemente el motivo o la sospecha de que alguien desee realizar esa acción sobre otro sujeto. Otro escenario en el que se detectó su uso fue el de la incertidumbre ante la posibilidad de estar siendo engañado: *es razonable sospechar que te*

está tomando el pelo o que está pirado...; ¿nos ha estado tomando el pelo todo este tiempo?; pero sentí que me estaban tomando el pelo después de todo. De hecho, el verbo pensar también se hace muy presente en el contexto de *tomar el pelo*, lo que denota sobre todo la idea de la poca certeza y la sospecha de un engaño.

1.6.4 Echar una mano

Definición: Ayudar a una persona (Penadés, 2019).

Echar una mano		
Categoría: transitiva ¹⁵	Marcación: informal	Frecuencia: 2465
Combinatoria: alguien le echa una mano a alguien	Fórmula: I=V+NP	
Formas similares: <i> echar un cable, echar un capote, echar una manita, lanzar un capote, tender un cable</i>		
Revisión de rasgos sintácticos		
Cambio de V	Sí	<i>Lanzar un capote</i> <i>Tender un cable</i>
Cambio de NP	Sí	<i>Echar un cable</i> <i>Echar un capote</i>
Pluralización de NP	No	* <i>Echar unas manos</i>
Inserción de elementos entre V y NP	No	* <i>Echar encima una mano</i>
Orden invertido a NP +V	No	* <i>Una mano echar</i>
Modificación de V o NP para crear otro efecto	Sí	<i>Echar una manita</i>
Opacidad	Sí	
Saturación: 4/7		

Tabla 6. Análisis del modismo *Echar una mano*

¹⁵ Al igual que en el modismo anterior, el DiLEA marca el modismo *echar una mano* como intransitivo. Y se tomó la misma decisión de cambiarlo a transitivo luego de ver la combinatoria.

1.6.4.1 Marcos semánticos

La forma infinitiva fue la que presentó mayor número de concordancias: *echar una mano*. Debido a que este corpus también toma en cuenta las variables de los lexemas, marca las opciones que se recuperaron con faltas de ortografía, por lo que también se hace muy presente *hechar una mano*. El modo subjuntivo aparece en segundo lugar: *eche una mano*. Y el presente de indicativo es el tercero más común: *echa una mano*.

Algunas palabras que se observan mucho junto a la UF es la preposición “para”, “alguien” y conjugaciones del verbo poder. Es decir, luego de utilizar el modismo, resulta común añadir el motivo por el cual se pide ayuda. La segunda palabra, “alguien”, construye peticiones de ayuda impersonales. Igualmente, el verbo “poder” destaca un doble sentido. Primero, que el modismo *echar una mano* significa ayudar a alguien, pero también pedir ayuda sin dar por sentado que alguien corresponderá, sino que se plantea como mera posibilidad: *¿Alguien me puede echar una mano con este problema?; Tengo una pregunta desesperada ya, a ver si alguien me puede echar una mano...; pero puede que haya jugadores que nos puedan echar una mano*.

1.6.5 Dar en el clavo

Definición: acertar plenamente en una cuestión (Penadés, 2019).

Dar en el clavo		
Categoría: intransitiva	Marcación: informal	Frecuencia: 2252
Combinatoria: alguien da en el clavo	Fórmula: I=V+PP	
Formas similares: <i> dar en la diana, acertar en la diana, hacer diana, dar en el blanco</i>		
Revisión de rasgos sintácticos		
Cambio de V	Sí	<i> Acertar en la diana</i>
Cambio de PP	Sí	-Se mantiene la preposición ‘en’: <i> *Dar hacia el blanco</i>

		-Cambia el sustantivo: <i>dar en la diana</i> -Desaparición de la PP: <i>hacer diana</i>
Pluralización de PP	No	* <i>Dar en los clavos</i>
Inserción de elementos entre V y PP	No	? <i>Dar directo en el clavo</i>
Orden invertido a PP +V	No	* <i>En el clavo dar</i>
Modificación de V o PP para crear otro efecto	No	* <i>Dar en el clavito</i>
Opacidad	Sí	
Saturación: 5/7		

Tabla 7. Análisis del modismo Dar en el clavo

1.6.5.1 Marcos semánticos

El verbo haber + participio: *haber dado en el clavo* marcó un mayor número de apariciones dentro del corpus. A esta forma le sigue la tercera persona del singular del presente indicativo: *da en el clavo*. Y, a diferencia de modismos anteriores, el infinitivo queda en tercera posición. Luego de estos tres tiempos, el pretérito se hace mucho más presente que otros como el futuro, el copretérito y el pospretérito.

Las palabras que constantemente enmarcan esta expresión son “siempre”, “cuando” y “realmente”. Un hablante nativo promedio es capaz de distinguir que algo como *dar en el clavo* es fortuito. Por un lado, se notó que “cuando” se emplea en el sentido más común, que es mencionar alguna situación en la que se acertó plenamente. Sin embargo, las otras dos palabras hiperbolizan la acción. “Siempre” rompe con la noción de que *dar el clavo* sea algo de suerte o de mucha cavilación; mientras que “realmente” resalta la sorpresa de la acción o que no sólo fue acertado, sino algo acertadísimo: *éxitos WOW!! Realmente diste en el clavo, Excelente reseña Will! Realmente diste en el clavo...*

1.6.6 Echar en cara

Definición: Reprochar o reconvenir una cosa a una persona. Recordar a una persona un favor que se le ha hecho reprochándole su ingratitud (Penadés, 2019).

Echar en cara		
Categoría: transitiva	Marcación: informal	Frecuencia: 1580
Combinatoria: alguien echa en cara a alguien algo	Fórmula: I=V+PP	
Formas similares: Sin registro		
Revisión de rasgos sintácticos		
Cambio de V	No	* <i>Poner en cara</i> * <i>Arrojar en cara</i>
Cambio de NP	No	* <i>Echar en rostro</i>
Pluralización de NP	No	* <i>Echar en caras</i>
Inserción de elementos entre V y NP	No	<i>Echar en la cara</i>
Orden invertido a NP +V	No	* <i>En cara echar</i>
Modificación de V o NP para crear otro efecto	No	* <i>Echar en carota</i>
Opacidad	Sí	
Saturación: 7/7		

Tabla 8. Análisis del modismo Echar en cara

1.6.6.1 Marcos semánticos

La forma que presentó mayor número de concordancias para este modismo fue la tercera persona singular del presente indicativo: *echa en cara*. Después se presenta el infinitivo *echar en cara*. Al igual que *echar una mano*, esta unidad tiene registros con h: *hechar en cara*. Y luego, la tercera persona plural del presente indicativo: *echan en cara*. En las formas verbales se refleja que suele ser una expresión utilizada más para una acción que se recibe de una segunda o tercera persona y no una que se lleva a cabo de primera mano. Así, las primeras

personas, tanto singulares como plurales, de cada tiempo son las que registran menor recurrencia.

Del mismo modo, aunque la combinatoria que se recuperó del DiLEA es correcta, a partir del corpus se podría proponer en específico una subcombinatoria recurrente: *alguien me echa en cara algo*, en donde se añade un pronombre para marcar que la acción me afecta directamente, que me hace el receptor principal del reclamo. Este modismo obedece también a una observación de Jurg Strässler expuesta en el apartado 1.2.2, la cual decía que puede ser que el modismo no se utilice para referirse a sí mismo con el fin de evitar una situación humillante. Entonces, el hecho de que la primera persona aparezca en menor medida puede marcar que el hablante no desea configurarse como alguien que reprocha.

Si bien, el modismo se puede usar para hacer reclamaciones sobre algo en concreto, se detectó que las palabras que se destacan en su contexto fueron “errores”, “pecados”, “defectos”, “conducta” y “faltas”, es decir lexemas que engloban un sentido más general: *creo que a nadie le gusta que le echen en cara los errores que comete*.

1.6.7 Romper el hielo

Definición: Poner fin a una situación tensa o acabar con una actitud de frialdad o recelo. Ser el primero en hablar. Empezar a hacer una cosa (Penadés, 2019).

Romper el hielo		
Categoría: intransitiva	Marcación: informal	Frecuencia: 1310
Combinatoria: alguien/ algo rompe el hielo	Fórmula: I=V+NP	
Formas similares: <i>abrir el fuego, romper el fuego</i>		
Revisión de rasgos sintácticos		
Cambio de V	Sí	<i>Abrir el fuego</i>
Cambio de NP	Sí	<i>Romper el fuego</i>

Pluralización de NP	No	* <i>Romper los hielos</i>
Inserción de elementos entre V y NP	No	* <i>Romper el frágil hielo</i>
Orden invertido a NP +V	No	* <i>El hielo romper</i>
Modificación de V o NP para crear otro efecto	No	* <i>Destrozar el hielo</i>
Opacidad	Sí	
Saturación: 5/7		

Tabla 9. Análisis del modismo *Romper el hielo*

1.6.7.1 Marcos semánticos

Como en varios modismos anteriores, el infinitivo es el que presentó más frecuencia: *romper el hielo*. Seguido de la tercera persona singular del presente indicativo: *rompe el hielo*; y luego del pretérito: *rompió el hielo*. En realidad, a pesar de que el infinitivo tiene muchas concordancias, en el corpus resalta el sentido del pretérito. Ello destaca que se trata de un modismo sobre todo utilizado para hablar de algo pasado: *la situación era tensa nadie hablaba y María quiso romper el hielo diciendo la novela que estaba leyendo; conversaba con ella casi cada día, así que quiso romper el hielo*.

Una de las palabras que más se pueden ver en su contexto es “conversación” en su forma singular y plural. Esta se plantea prácticamente como una consecuencia o algo lógico después de romper el hielo: *bromea para romper el hielo y entabla conversación...; tener un buen tema de entrada para que te ayude a romper el hielo e iniciar una conversación real con ella*. Incluso con una lectura general, el escenario que destaca entre los ejemplos es el de conocer a alguien nuevo.

1.6.8 Quedarse en blanco

Definición: Olvidar todo por completo. Dificultad para recordar algo en un momento en específico.

Quedarse en blanco		
Categoría: intransitiva	Marcación: informal	Frecuencia: 787
Combinatoria: alguien queda en blanco	Fórmula: I=V+PP	
Formas similares: <i>quedarse en ceros</i>		
Revisión de rasgos sintácticos		
Cambio de V	No	<i>Permanecer en blanco</i> <i>*Ponerse en blanco</i>
Cambio de PP	Sí	<i>Quedarse en ceros</i>
Pluralización de PP	No	<i>*Quedarse en blancos</i>
Inserción de elementos entre V y PP	Sí	<i>Quedarse completamente en blanco</i>
Orden invertido a PP +V	No	<i>*En blanco quedarse</i>
Modificación de V o PP para crear otro efecto	No	<i>*Quedarse en blanquito</i>
Opacidad	Sí	
Saturación: 5/7		

Tabla 10. Análisis del modismo *Quedarse en blanco*

1.6.8.1 Marcos semánticos

El tiempo más recurrente que arrojó el corpus fue el presente de indicativo: *queda en blanco*. Sin embargo, se notó que en ese tiempo la frase *quedarse en blanco* no se estaba empleando como modismo, sino en el sentido literal de algún objeto electrónico que había dejado de funcionar y mostraba una pantalla en blanco: *lo enciendo y la pantalla queda en blanco y aparece falla 322*. Ya cuando se emplea como modismo, los tiempos verbales que destacan en general son los de pretérito y copretérito: *quedé en blanco, quedaba en blanco*.

Una de las palabras que se presentó con más frecuencia junto a esta unidad fraseológica fue “mente”. Considero que esta palabra en específico deja ver la importancia de obtener lexemas que enmarcan cada construcción, pues ayudan a concretar el sentido abstracto que se desprende de cada modismo. Así, en este caso se puede aclarar a la

comunidad estudiantil el significado del modismo con una analogía entre la mente y la pantalla de un aparato electrónico como se vio en el ejemplo anterior, de manera que cuando algo deja de funcionar, como consecuencia queda en blanco.

Igualmente, se pudo notar la presencia de adverbios temporales como “mientras”, “durante” y “luego”. A partir de los adverbios, se distinguió que uno de los escenarios en los que se utiliza este modismo constantemente fue en el de hablar ante una audiencia. Aunque no se descarta su uso en alguna situación solitaria, sí resalta su empleabilidad para momentos de nerviosismo por un público.

1.6.9 Dar cuerda

Definición: Dejar hablar a una persona o animarle a hablar de lo que desea (Penadés, 2019).

Dar cuerda		
Categoría: transitiva ¹⁶	Marcación: informal	Frecuencia: 615
Combinatoria: alguien le da cuerda a alguien	Fórmula: I=V+NP	
Formas similares: Sin registro		
Revisión de rasgos sintácticos		
Cambio de V	No	* <i>Otorgar cuerda</i> * <i>Conceder cuerda</i>
Cambio de NP	No	* <i>Dar lazo</i>
Pluralización de NP	No	* <i>Dar cuerdas</i>
Inserción de elementos entre V y NP	No	* <i>Dar mucha cuerda</i>
Orden invertido a NP +V	No	* <i>Cuerda dar</i>
Modificación de V o NP para crear otro efecto	No	* <i>Dar cuerdotá</i>
Opacidad	Sí	
Saturación: 7/7		

Tabla 11. Análisis del modismo Dar cuerda

¹⁶ De la misma forma en la que otros modismos fueron marcados como intransitivos en el DiLEA, lo mismo ocurrió para *dar cuerda*, pues en este caso sí es una UF que marca una acción sobre otro sujeto.

1.6.9.1 Marcos semánticos

La forma verbal más frecuente para este modismo fue la tercera persona singular del presente indicativo, sin embargo no se empleó con el sentido en conjunto, sino que estaba siendo usado para hablar literalmente de dar cuerda a un objeto. En realidad, las formas más comunes fueron la del infinitivo: *dar cuerda* y las del verbo haber + participio: *haber dado cuerda*.

Además, se notó que se trata de un modismo para indicar una acción que percibimos en personas externas y que pocas veces se manifiesta como una acción recibida directamente. En otras palabras, es más frecuente encontrar ejemplos en donde A ve que B le da cuerda a C y no A me da cuerda a mí, B. Asimismo, hay varias palabras cercanas al modismo pero que hacen referencia a objetos para emplearlo en su sentido literal, como “juguete” o “reloj”. Debido a esto, es posible notar que se ha trasladado el mismo sentido de un objeto a un humano.

En cambio, cuando se usa con su sentido figurado no destaca algún lexema en especial, pero sí un sentido poco positivo. Tanto *dar cuerda* como a quien se le *está dando cuerda* presentan una carga negativa. Negativa en el sentido de malo, de falsedad o de aburrido: *esta es la última vez que le doy cuerda a el charlatan y loco de Armando; cabeza hueca de nuestra clase media, que le dio cuerda a estas mentiras; y así le dan cuerda a este viejo que empieza a hablar de aves...*

1.6.10 Dormirse en los laureles

Definición: Descuidarse o despreocuparse (Penadés, 2019).

Dormir(se) en los laureles		
Categoría: intransitiva	Marcación: informal	Frecuencia: 470
Combinatoria: alguien se duerme en sus laureles	Fórmula: I=V+PP	
Formas similares: <i>dormirse sobre los laureles, dormirse en las pajas</i>		
Revisión de rasgos sintácticos		
Cambio de V	No	* <i>Reposar en los laureles</i> * <i>Soñar en los laureles</i>
Cambio de PP	Sí	-Cambio en la preposición: <i>Dormirse sobre los laureles</i> -Cambio en el sustantivo <i>Dormirse en las pajas</i>
Singularización de PP	No	* <i>Dormirse en el laurel</i>
Inserción de elementos entre V y NP	No	* <i>Dormirse tranquilamente en los laureles</i>
Orden invertido a NP +V	No	* <i>En los laureles dormirse</i>
Modificación de V o NP para crear otro efecto	No	* <i>Dormirse en los laurelitos</i> * <i>Dormirse en el bosque</i>
Opacidad	Sí	
Saturación: 6/7		

Tabla 12. Análisis del modismo *Dormirse en los laureles*

1.6.10.1 Marcos semánticos

Desde el principio se detectó que este modismo presentaba dos formas muy implementadas en el habla cotidiana. La primera es *dormirse en los laureles* y la segunda es *dormirse en sus laureles*, la cual contiene un pronombre en lugar de un artículo. Sin embargo se tomó en cuenta la primera opción por su cantidad de concordancias, pues la segunda sólo presentaba 178. Del mismo modo, sin importar el tiempo del verbo dormir, al modismo le acompaña recurrentemente un “se” reflexivo: *se duerme, se durmió*, etc.

En términos generales, se detectó que la acción se percibe como algo desfavorable. Es probable que por ello el adverbio de negación “no” aparezca con frecuencia en la

acción que le sigue al modismo, como una consecuencia de algo que no se llevó a cabo debido a la causa que simboliza *dormir en los laureles*: *La persona que se duerme en los laureles no es el emprendedor que queremos en Colombia; se han dormido en los laureles y no han hecho lo necesario para traer jugadores.*

1.7 Recomendaciones pedagógico-didácticas para la enseñanza de modismos

Luego de toda la información que se presentó en los seis apartados anteriores, resulta pertinente realizar un resumen con las ideas que podrían tomarse en cuenta a la hora de crear unidades didácticas para ELE. En primer lugar, se recomienda la enseñanza de modismos de alta frecuencia en la actualidad. Como se vio en el apartado 1.4.2.1, esto ya había sido propuesto por Nuñez Cabezas (2001).

Asimismo, se incluyó la propuesta de Cheikh-Khamis (2016), quien consideraba que las UFS debían ser enseñadas conforme los estudiantes se encontraran con ellas. Sin embargo, es probable que las encuentren en distintos medios precisamente porque son frecuentes. Tal práctica es de gran utilidad para evitar los grandes listados con frases que los estudiantes probablemente no usarán de forma cotidiana, así como la sensación abrumadora de tener que memorizar una lista. Incluso, les resultaría más sencillo aprender los modismos si han hecho frente a ellos al menos en una ocasión, ya fuera en libros, series o películas. En todo caso, la efectividad comunicativa de cada construcción cambiará con el paso del tiempo, por lo que un factor sumamente importante es su actualidad.

Ahora bien, se agrega un resumen de las diez tablas que contienen el análisis de cada expresión. La primera columna presenta algunas de las características observadas; las restantes marcan el número de modismo al que hacen referencia.

Rasgos	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
Categoría transitiva										
Marcación informal										
Presenta formas similares										
Cambio de V										
Cambio de NP/PP										
Pluralización o singularización de NP/PP										
Inserción de elementos entre V y NP/PP										
Orden invertido a NP/PP + V										
Modificación de V o NP/PP para crear otro efecto										
Opacidad										
Saturación de 1 a 7	5	5	5	4	5	7	5	5	7	6
Forma más frecuente	Inf.	Inf.	Estar + gerundio	Inf.	Haber +part.	Pres. Indic.	Inf.	Pres. Indic.	Inf.	Haber +part.

Tabla 13. Resumen de los rasgos observados en los diez modismos

Uno de los inconvenientes que se le ha otorgado a los modismos no sólo es la complejidad de la construcción, sino también la posibilidad de variación de cada uno. Ello representa mayor dificultad de explicación y también de adquisición a diferencia de los lexemas simples, por lo que el grado de fijación de cada UF puede ser de utilidad para su enseñanza. De manera que, en segundo lugar, el docente podría presentar primero los modismos que cuentan con una saturación total o mayor. Los más saturados tienen menor

variación y eso evitaría que los estudiantes se confundan con una expresión sumamente cambiante. Así, las construcciones se plantearían sólo con su significado y sus conjugaciones verbales.

Entonces, es probable que las y los alumnos puedan asimilar con facilidad otras formas parecidas que sí presentan variaciones. No obstante, habrá de tenerse en cuenta que tres rasgos no cambiaron en ninguno de los diez modismos: la pluralización o singularización de NP/PP, la inserción de elementos entre V+ NP/PP y la inversión de elementos a NP/PP + V. Será importante aclarar que V o NP/PP en algunos casos pueden sustituirse, siempre y cuando se traten de sinónimos.

Aunque en este trabajo no se pudo determinar por qué, también habrá que atender el hecho de que la mitad de los modismos se presentan con gran recurrencia en su forma infinitiva. En tercer lugar, partiendo de un marco lingüístico, sería prudente considerar las palabras que se presentan regularmente cerca de cada expresión. Esto sería de ayuda para obtener un contexto, el cual, de acuerdo con Gibbs (1980), resulta fundamental para su comprensión.

En cuarto lugar, es necesario tener presente tanto un marco lingüístico, como las ideas o sentimientos que se desprenden a partir de esas palabras o verbos recurrentes, pues también impulsan la configuración de un marco cognitivo. Tener estos dos marcos, y saber que todos los modismos comparten la marcación informal, sería de utilidad para recrear marcos de interacción que muestren otros escenarios además del académico. Si los modismos nacen precisamente de las tradiciones y las vivencias más cotidianas, entonces tendrían que ser escenarios que muestren ese tipo de cultura. Todas las cuestiones anteriores son las que se procurarán recuperar a la hora de crear un contexto auditivo, es decir, para el diseño del

podcast que se presentará en el tercer capítulo. Pero antes, deben atenderse cuestiones teóricas, las cuales se presentan en el segundo capítulo

CAPÍTULO II

UN PANORAMA SOBRE EL *PODCASTING* EN LA ACTUALIDAD

Para este punto, hemos caracterizado ampliamente a los modismos a partir de distintas perspectivas lingüísticas. Asimismo, se realizó el ejercicio de identificación de rasgos y de marcos semánticos para cada uno de los diez modismos estudiados en esta investigación. De manera que es turno de abordar el segundo elemento fundamental que nos permitirá llevar a cabo nuestra propuesta didáctica.

El presente capítulo, conformado por seis apartados, tiene como propósito presentar un panorama general sobre la herramienta digital conocida como podcast. El primer apartado es una breve recapitulación sobre sus antecedentes, su origen y su implementación en la cotidianidad con el pasar de los años. El segundo presenta los conceptos básicos que se desprenden del término “podcast” y que, a su vez, lo caracterizan e individualizan de otros medios de comunicación parecidos.

El tercer punto es una revisión sobre el papel que ha jugado el podcast en la educación en general y específicamente en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera. Asimismo, se añade un listado de ventajas y desventajas que presenta como recurso en el proceso enseñanza-aprendizaje. El cuarto apartado es un compendio de tablas que muestran información sobre treinta y tres episodios de podcast de diferentes categorías.

El quinto aspecto es un complemento del anterior, puesto que se desarrollan con mayor detalle las características rescatadas luego de haber revisado los episodios. Esta parte se divide en dos secciones: por un lado, los elementos que debe contener un canal; por otro, los rasgos de un episodio por sí solo. Finalmente, en la sexta parte se presentan los resultados de la encuesta hecha a 51 estudiantes de ELE, realizada con el fin de obtener datos sobre la empleabilidad del podcast en su proceso de aprendizaje.

2.1 Origen del podcast

La década de los noventa representa una etapa importante para el desarrollo del podcast, ya que “la radio en internet se empieza a popularizar [...] gracias al desarrollo de software que permitía la retransmisión de sonido” (Fernández de Velasco, 2008, p. 10). Así, los programas de radio podían transmitir simultáneamente su señal a equipos de cómputo con wi-fi. Sin embargo, a diferencia de lo que sería el podcast unos años después, el radio no ofrecía “audios simples en formato MP3, disponibles para su descarga” (Fernández de Velasco, 2008, p.11). Con el paso del tiempo se marcó una línea divisoria entre ambos modelos de transmisión sonora ya que el programa de radio sólo estaba disponible cuando se decidía por parte de la producción, mientras que el usuario de podcast es quien tiene el control sobre cuándo y dónde reproducir cada episodio.

Diversas fuentes señalan que el término podcast fue establecido en el año 2004 (Rosell-Aguilar, 2007; Fernández de Velasco, 2008; Solano y Vera, 2010). Se retoma dicha fecha debido a un artículo escrito por Ben Hammersly, en el cual describía una nueva forma de difusión de audio en distintos blogs de internet, a lo que se propuso también terminología como *audioblogging* (Fernández de Velasco, 2008, p. 8). Añadido a ello, se destaca el hecho de que Adam Curry, presentador del canal musical MTV, fuera uno de los principales promotores del podcast durante ese mismo año (Solano y Vera, 2010, p. 126). No obstante, hay quienes señalan que el verdadero origen se encuentra en el año 2000 con un proyecto sobre la transmisión de audios en la red, hasta que tal idea encontró su forma en el 2001 gracias a un programa diseñado por Dave Winner, periodista valenciano (Blanco, 2006; Solano y Vera, 2010).

A pesar de la confusión que existe sobre el año exacto en que se puede datar el origen del podcast, se ha señalado que, durante la segunda mitad del 2004, surgió el primer podcast

en español titulado *Comunicando* y creado bajo la supervisión de José A. Gelado (Blanco, 2006, p. 1935). De lo que sí se tiene un registro más claro es que el término *podcasting* apareció por primera vez en la edición del 2005 del *New Oxford American Dictionary* (Blanco, 2006; Piñeiro, 2009; Solano y Vera, 2010; Hsiao, 2013). Asimismo, el 2005 fue fundamental para la difusión de los podcast gracias al impulso del sistema de iTunes, pues significó un gran soporte para la distribución de audios y videos digitales en dispositivos móviles.

Desde su creación y hasta la fecha, el podcast presenta porcentajes que crecen de manera vertiginosa. Se considera que existen tres fenómenos que han favorecido su empleo en la vida cotidiana: la implementación del internet; la facilidad de acceso a software para diseñar archivos de audio y video; y la creación de dispositivos móviles para el consumo de archivos sonoros (Piñeiro, 2009, p. 131). De acuerdo con Fernández de Velasco (2008), en el 2005 se registraban aproximadamente 2000 canales de podcast, pero para el 2008, la cifra llegó a casi 250,000. Además, durante ese mismo año, el 40% de usuarios de internet descargaba los episodios. Expertos como Du-lu Hsiao (2013) indican que un año después, el número de receptores rebasó los 17 millones.

Según cifras ofrecidas por la página *Podcast insights* (<https://www.podcastinsights.com/es/podcast-statistics/>), en abril del 2021 se registraron aproximadamente 2 millones de canales y 48 millones de episodios en más de 100 idiomas alrededor del mundo. El 2020 fue considerado el año de los podcast en México, ya que la cifra de escuchas en el país ascendió a 17 millones y se estima que para el 2022, la cifra sobrepasará los 30 millones. Actualmente, Corea del Sur es el país que lidera la tabla de porcentaje de usuarios con el 58% de su población total.

2.2 Terminología básica en torno al concepto podcast

A pesar de la popularidad que ha adquirido el podcast en los últimos años, aún existe cierto desconocimiento sobre sus procesos internos y los términos bajo los que se rige. Al igual que otros medios de comunicación como el radio, la televisión, o las redes sociales, el podcast ha resultado ser una herramienta con mucha productividad léxica, pues aunque la mayoría de sus conceptos están en inglés, algunos de ellos han sido adaptados con eficacia dentro del español. A la hora de estudiar con detenimiento, es posible notar que se existe cierta irregularidad en la manera en la que se emplean sus términos. Primero se presenta la definición del concepto nuclear.

2.2.1 Podcast

La descripción más sencilla indica que es un “archivo multimedia normalmente de audio y en formato MP3 que se distribuye por internet” (Delgado, 2020). En cambio, una definición más detallada apunta que se trata de “un archivo digital de audio, aunque también puede ser de video (*vodcast*) que puede ser distribuido por Internet y que está vinculado a sistemas de sindicación RSS¹⁷ que permiten su revisión automática y periódica” (Solano y Vera, 2010, p. 125). Cuando se trata de un formato MP4 además de *vodcast*, también se le ha denominado *videocast* (Piñeiro, 2012, p. 1).

Al igual que la confusión existente sobre su año de origen, ha surgido una discusión sobre cuáles son los términos de los que se deriva la palabra podcast. No obstante, diversas fuentes coinciden en que el término es una combinación de los vocablos *Pod* y *broadcasting* (Rosell-Aguilar, 2007; Fernández de Velasco, 2008; Solano y Vera, 2010; Hsiao, 2013).

¹⁷ Este término será explicado con detalle más adelante, por el momento puede decirse que es el sistema encargado de transportar la información del podcast desde su alojamiento en la web hasta la plataforma digital en que la que se visualizan las actualizaciones de sus episodios.

Actualmente, el dispositivo *Pod* se ha dissociado del podcast, puesto que los episodios no se reproducen específicamente en dicho aparato, sino en casi cualquier dispositivo móvil. En general, las características del podcast pueden resumirse en el siguiente listado:

- a) Es una secuencia de archivos digitales de contenido sonoro pregrabado (Fernández de Velasco, 2008, p. 8).
- b) Su formato más conocido es el MP3 (sólo audio), aunque también se han producido en formato MP4 (con video).
- c) Se publican en internet, ya sea desde su propia página web o en alguna otra plataforma digital, como aplicaciones de música.
- d) Se publican de forma regular y periódica.
- e) Los episodios se encuentran disponibles para su reproducción, pero también para su descarga. La descarga puede ser manual, es decir, sólo cuando el escucha elige directamente la opción, aunque también puede seleccionarse la descarga automática.
- f) Existe la opción de suscripción en cada canal de podcast, la suscripción suele ser gratuita.
- g) El usuario es quien decide cuándo y dónde escuchar los episodios.
- h) Algunos cuentan con contenido adicional tal como la transcripción del audio o algún material didáctico de apoyo en caso de canales educativos.

Rosell-Aguilar (2007, p. 5) apunta que la herramienta puede definirse con tres “fácil”: fácil de publicar, fácil de suscripción y fácil de usar en múltiples ambientes. Ahora bien, como se mencionaba en líneas anteriores, la productividad léxica del fenómeno ha provocado una serie de discrepancias a la hora de emplear el término, por lo que se incluye un breve resumen al respecto.

2.2.1.1 ¿Podcast, podcast o pódcast?

Debido a que el término proviene de un acrónimo del inglés, la RAE indica que “las voces procedentes de otras lenguas [...] que no se han adaptado al español se escriben con ese tipo de letra”, (RAE, s.f.) es decir, con cursiva. La Academia suele proponer traducciones para el uso en español, pero en este caso, todavía no existe una traducción establecida, pues con frecuencia se hace alusión al podcast como una transmisión o emisión multimedia. Especialistas como Du-lu Hsiao (2012, 2013) y Teresa Piñeiro (2012) se inclinan por la tipografía en itálicas.

Sin embargo, atendiendo las propias recomendaciones de la RAE, hay que remarcar la parte en la que se indica que las cursivas se aplican a las palabras que no se han adaptado al español. En este trabajo se considera que “podcast” ya ha sido asimilado dentro del vocabulario hispano, es por ello que, desde párrafos anteriores, se utiliza sin cursivas. Algunos estudiosos que se inclinan por esta forma son Alicia Clavel Martínez y Germán Hita Barrenechea (2011). Inclusive es posible notar la disminución del empleo de cursivas en bibliografía más reciente.

Del mismo modo, debido al alto empleo del vocablo hoy en día, poco a poco ha comenzado a obedecer a las reglas de acentuación del español, dando origen a apariciones como “pódcast”. Es más común encontrar esta forma en los materiales didácticos creados en España. Un claro ejemplo de este uso se observa en la red de contenido Podcasts ELE (<https://podcastsele.com/>).

2.2.1.2 ¿Los podcast o los podcasts?

De manera parecida al punto anterior, el afijo del plural también es un factor distintivo de que la palabra ha comenzado a usarse con más fuerza y frecuencia dentro del español. En los materiales bibliográficos resulta común encontrar su aparición sin afijo tanto en singular

como en plural. No obstante, su forma con /-s/ ya puede encontrarse en los trabajos de Du-lu Hsiao (2012, 2013).

2.2.2 Podcasting

Existe cierta confusión entre el término podcast y su forma con /-ing/. El primero se refiere a un producto de audio o video. El *podcasting* más bien define todo el “proceso de creación de un podcast que empieza desde la fijación del tema y la creación de un guion, hasta la grabación, publicación y difusión del audio a través del RSS” (Delgado, 2020). Es decir, *podcasting* hace referencia a una actividad.

2.2.3 RSS

Por sus siglas en inglés (*Real Simple Syndication*), RSS es un sistema de redifusión cuya función es transportar “el *feed* del canal de podcast desde el *host* a los *podcatchers* cada vez que el *podcaster* lo actualiza” (Delgado, 2020). Sin embargo, la descripción anterior resulta encriptada y en términos generales, no explica demasiado sobre las siglas. A lo que se agrega que RSS es:

Un formato mediante el cual determinados sitios en Internet ofrecen su información. Este formato permite que, mediante un programa informático o servicio Web específico (llamado agregador), podamos recibir todas las novedades que se vayan produciendo en el sitio sin necesidad de tener que visitarlo. Al ejercicio de suscribirse a este tipo de fuentes RSS de información lo llamamos sindicación de contenidos. (Torre, 2006, p. 1).

Visualmente, un sitio con RSS se identifica por un icono parecido a la señal del wi-fi pero de color anaranjado. Gracias a este sistema, actualmente pueden crearse carpetas de contenido en la web o recibir las noticias a través del correo electrónico. Además, de acuerdo con Rosell-Aguilar, el uso del RSS diferencia las aplicaciones de podcast de otros medios de descarga de audios, ya que el sistema de sindicación permite la suscripción y por ende, obtener una notificación cuando ha ocurrido alguna actualización en el contenido de tal

aplicación (2007, p. 1). Funciona de manera parecida a las de las redes sociales, la cuales notifican alguna actividad inmediatamente después de que se llevó a cabo.

2.2.4 *Feed*

Es un término que también aparece cuando se habla de RSS. Google lo define como “flujos de contenido por los que los usuarios pueden desplazarse. El contenido aparece en bloques parecidos que se repiten uno después del otro” (Google AdSense, s.f.). En otras palabras, es el diseño web en el que se ofrece el menú de los contenidos, por lo que asemeja a un índice. En este caso, se refiere a la manera en la que se presenta el listado de episodios de cada podcast. Puede variar la manera en la que se visualiza el *feed* dependiendo del dispositivo que utilice el usuario. Es por eso que en dispositivos móviles existe la opción del diseño de sitio de escritorio, para que el contenido se muestre como luciría en la pantalla de un ordenador.

2.2.5 *Host, alojador o servidor*

El *host* se comprende como un alojamiento web en el que se almacenan los podcast, se genera un *feed* personalizado y se distribuye por RSS (Delgado, 2020). Es el sitio en el que se almacenan los archivos de audio previo a que el contenido se haga público. Un alojador podría ser la propia computadora del creador, sin embargo, los alojadores para podcast tienen funciones específicas que permiten gestionar los archivos de audio o video. Dicha herramienta permite guardar el contenido en la nube además de dar el diseño final con “título, descripción, carátula y más datos” (Rojas, 2019).

2.2.6 *Podcatcher*

El *podcatcher* es el “software o aplicación que se instala o a la que se accede a través de dispositivos con conexión a internet desde la que el oyente se puede suscribir” (Delgado, 2020). Es la plataforma digital en la que se ofrecen los episodios al consumidor. Un

podcatcher puede ser un blog creado específicamente para promocionar el podcast, o bien, aplicaciones como YouTube y Spotify.

2.2.7 Podcaster

Un *podcaster* es el “autor de un canal [...] y productor de podcast” (Delgado, 2020). Se trata de la persona encargada de diseñar y ejecutar una serie de episodios para su canal. Sin embargo, dentro de la producción de podcast pueden intervenir diferentes personas, de manera que también se le ha denominado *podcaster* a quienes hablan a lo largo del episodio. Se les reconoce como conductores y su equivalente sería el locutor de radio.

2.2.8 Escucha u oyente

Es aquella persona que escucha el contenido del podcast. Sin embargo, se considera que tiene especificaciones que le distinguen de un oyente casual. El escucha de podcast es quien se suscribe al canal, recibe las actualizaciones del *podcatcher* y sigue de manera recurrente el contenido creado por un *podcaster*. Es decir, desempeña un papel más activo dentro de la comunidad del *podcasting*.

2.2.9 Canal de podcast

En términos generales es un “conjunto de podcast agrupados bajo un mismo *feed*” (Delgado, 2020). Puede ser creado por una persona, o un grupo de ellas. Aunque en los últimos meses, se ha visto un incremento de canales creados por grandes instituciones ya sea educativas o de entretenimiento, a los cuales se les conoce como radio podcast y por ende, se les diferencia de los podcast independientes (Juárez, 2014, p. 38).

2.3 El papel del podcast en el ámbito educativo

El *podcasting* como una actividad vinculada a la educación ha sido, igualmente, una fuente de nuevos términos que se emplean cada vez con más frecuencia. De acuerdo con Piñeiro

Otero (2012, p. 5), son al menos cuatro palabras. La primera es *learncasting*, la cual hace referencia al proceso de aprendizaje que se da gracias a los podcast.

El segundo término es *podagogy*, que se utiliza para hablar sobre la pedagogía y las nuevas metodologías didácticas desarrolladas a partir de la inclusión del podcast en el ámbito educativo. *Profcasting* se ha implementado para indicar explícitamente la actividad del *podcasting* llevada a cabo por parte del docente, ya sea que esté involucrado en su creación o sólo en su implementación. Finalmente, *lecturecasting* se ha creado para hablar únicamente de la grabación de las clases académicas.

Sin lugar a dudas, se han generado diversas posturas en torno al rol que juega el podcast en la educación. Especialistas apuntan que la incorporación de las TICs provoca una flexibilización de las instituciones educativas y un replanteamiento en la metodología de enseñanza (Piñeiro, 2009; Trujillo, 2011). Asimismo, se señala que los podcast son revolucionarios pedagógicamente porque, debido a su facilidad de creación y acceso, promueven la difusión informativa, la educación libre, y sobre todo, el protagonismo e implicación de la comunidad estudiantil (Trujillo, 2011, pp. 61-66).

La introducción de la tecnología en la educación ha originado más terminología que ofrece especificaciones sobre su grado de implementación en el aula, por lo que a continuación se presentan los conceptos reconocidos hasta el momento.

2.3.1 E-learning

El *e-learning*, también conocido como e-formación o aprendizaje electrónico, surgió como un modelo educativo a partir de que la web se instauró como la base para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje en línea (García, 2005, p. 2). Algo que distingue al *e-learning* es que sus alcances no se quedan en tecnologías comúnmente implementadas como los audios de CD, el radio, la televisión y el cine, sino que algunos expertos lo vinculan únicamente con el

internet (García, 2005, p. 3). Asimismo, se ha creado el triángulo del aprendizaje electrónico para formalizar el tipo de modelo educativo y no dejarlo en un plano en el que los dispositivos móviles sean sólo una herramienta en donde se almacena información.

Los tres elementos que conforman dicho triángulo son: tecnología, contenidos y servicios. Estos aspectos tienen el objetivo de que las TICs se implementen de forma eficiente dentro de un plan de estudios, que se definan sus alcances dentro de la clase y que se especifique cuáles serían los objetivos académicos a lograr, todo con la guía del docente. De acuerdo con Piñeiro (2009, p. 136), el podcast es parte del *e-learning* una vez que la institución lo incluye explícitamente dentro de los programas de estudio.

Además del aprendizaje electrónico, se encuentran otras dos subcategorías que tienen en cuenta a las TICs, aunque en diferente grado.

2.3.1.1 M-learning

Se trata de la abreviación de *mobile learning*, o conocido en español como aprendizaje móvil. Según el texto de Zamora (2019, p. 34), el *m-learning* es “una forma de aprendizaje multimedia que permite aprender en cualquier lugar y en cualquier momento, sin necesidad de coincidir en un espacio y tiempo determinado, a través de distintos dispositivos móviles”. Asimismo, a lo largo de su trabajo, se deja ver que el aprendizaje móvil va más allá de buscar en internet información de difícil acceso, una práctica común entre la comunidad estudiantil. Más bien se trata de mejorar la didáctica de la clase con aplicaciones disponibles, así como brindar información extra que resulta interesante, pero que el profesor no puede cubrir en el tiempo de clase.

De este modo, el podcast no constituye por sí solo el *m-learning*, sino que es uno de los tantos recursos que pueden emplearse en dicho tipo de enseñanza-aprendizaje. Además del podcast, también se ha observado la educación móvil en aplicaciones como Kahoot!,

Quizlet y Khan Academy. Igualmente existen aplicaciones que se utilizan en ramas más específicas, ya sea Google Arts & Culture o Star Walk; por no mencionar la cantidad de sistemas que se encuentran disponibles para aprender idiomas como Memrise o el propio Duolingo.

2.3.1.1 *B-learning*

El *b-learning*, abreviación de *blended learning*, también se comprende como aprendizaje mixto debido a que se trata de una fusión entre la educación presencial y el *e-learning*. Este modelo surgió con el objetivo de rescatar las mejores características de ambas modalidades —presencial y en línea— e ir eliminando sus debilidades (Casar y Herradón, 2011, p. 238). Es el término que se emplea cuando un podcast es un complemento más casual en el aula o sirve como herramienta para intercalar con las clases presenciales (Piñeiro, 2009, p. 136).

2.3.2 El *podcasting* en diferentes niveles educativos

Aunque el objetivo principal de este trabajo de investigación no es profundizar en todas las ramas posibles del podcast, resulta pertinente e interesante mostrar un panorama del *podcasting* tanto en el ámbito de ELE, como en los diferentes niveles de formación académica.

Como se mencionó en el apartado 2.1 Origen del podcast, la radio fue un elemento de suma importancia para su desarrollo hasta como se le reconoce hoy en día. Los audios en el aula, y posteriormente el podcast educativo, tuvieron un gran impulso gracias al público infantil. De acuerdo con Irene Melgarejo y María Rodríguez (2013), la radio jugó un papel fundamental para la niñez y la juventud españolas del siglo XX. Aunque en sus inicios tuvo un rol más propagandístico, poco a poco, la radio obtuvo su lugar junto al libro como complemento didáctico.

Por su formato, el podcast es útil para la adquisición del conocimiento en lenguaje oral (Melgarejo y Rodríguez, 2013, p. 34), lo que permite, en primera instancia, el acceso a material educativo por parte de los estudiantes de los primeros años que aún no son allegados a la lectura, por personas con diferentes grados de alfabetización y por personas en zonas rurales. Igualmente se les considera de gran ayuda para los programas de educación dirigidos a adultos.

Las autoras señalan que esta herramienta permite a los niños entender que el papel del escucha no siempre es pasivo, sino que también pueden involucrarse. Ambas encuentran sumamente interesante su cualidad pura de la narración, lo que permite abordar de manera sencilla las formas literarias como el cuento, el mito, la leyenda y la fábula, abriendo las puertas a un redescubrimiento de la tradición oral (2013, p. 35-36). Ante estos rasgos, puede decirse que el podcast también ejercería como un puente hacia los audiolibros.

Sumado a lo anterior, se indica lo importante que es enseñar a los niños a descartar información radiofónica de la misma manera en la que se les enseña a discriminar la información que reciben a través de medios escritos y otras redes sociales. Finalmente, impulsan la idea de que, incluso a partir de los tres años, el infante puede recibir estimulación imaginativa, en el incremento de su vocabulario, en su sensibilidad musical y en su trato con el exterior gracias a los sonidos que se emiten desde un episodio de podcast (2013, pp. 40-41).

En el caso de los adolescentes del nivel medio superior, se ha observado un mayor uso del podcast para el aprendizaje de idiomas. Debido a que cuentan con más entendimiento sobre su propio lenguaje y el uso de la tecnología, se espera que las herramientas del *m-learning* ayuden a desarrollar “habilidades comunicativas, interpretativas, analíticas y de socialización”, lo que les permitiría integrarse con mayor facilidad no sólo a un ámbito

universitario, sino a la sociedad y a la cultura nacional e internacional (Juárez, 2014, pp. 37-38).

En lo referente a la educación de nivel superior, en el 2004, fue el colegio Jogakuin en Japón el primero en instaurar el podcast para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Solano y Vera, 2010, 129). Y en el 2005, la Universidad de Duke siguió el ejemplo de implementar el *podcasting* dentro de sus instalaciones bajo el proyecto llamado *Duke Digital Initiative*, cuyo objetivo era proporcionar a los estudiantes contenido creado por sus propios profesores, pero grabado solamente en formato de audio (Rosell-Aguilar, 2007; Piñeiro, 2009). Durante el mismo año, la empresa Apple fundó su versión de iTunes para universitarios, una aplicación que ponía a disposición una serie de diversas clases en formato podcast. Un año después, en Reino Unido se lanzó el proyecto *Informal Mobile Podcasting and Learning Adaptation* para promover el aprendizaje autodidacta entre la comunidad estudiantil (Piñeiro, 2009, p. 138).

Hay quienes esperan que el *podcasting* en la vida universitaria resulte de ayuda incluso para obtener información de temas en concreto que vayan acorde con las especialidades académicas de cada estudiante. Los diversos podcast representan una oportunidad para obtener material más actualizado (Piñeiro, 2012). Asimismo, resultaría interesante el desarrollo de podcast que acerquen a los estudiantes hacia el mundo laboral.

2.3.2.1 Implementación en las escuelas del mundo hispanoamericano

Para cerrar con el panorama, se añade algo de información sobre la situación del *learncaasting* en las escuelas de Latinoamérica. El movimiento latinoamericano del *podcasting* también tuvo sus inicios durante el año 2005. Se considera al profesor chileno Carlos Toledo uno de los pioneros en la difusión de podcast para la enseñanza básica mediante su portal Chilepodcast.cl (Piñeiro, 2009, p. 138). En el 2006 se publicó CITRO-

UV, el primer podcast hispanoamericano de divulgación científica. Asimismo, se crearon espacios con RSS por parte de universidades en Perú y en la Universidad Nacional Autónoma de México (Piñeiro, 2009, p. 139).

La primera década de los 2000 fue un período en el que se dio gran apoyo a los podcast educativos en diversos puntos de Latinoamérica, aunque, como señala Piñeiro (2009, p. 140), no se tenga un registro muy claro sobre su implementación, debido a que gran parte de su integración en las universidades ha estado a cargo de docentes que elaboran propuestas más individuales, sin tener un alcance fuera de sus propias aulas. Sin embargo, aunque el podcast no ha terminado de integrarse dentro de la educación de una forma regular, se considera que ha tenido un buen recibimiento en diferentes instituciones que, tradicionalmente, ya implementaban algún medio universitario como el radio, tal es el caso de la UNAM (Piñeiro, 2009, p. 141).

2.3.3 El *podcasting* en ELE

Sin lugar a dudas, el beneficio que más se destaca sobre la implementación de los podcast para la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) es que son una excelente fuente de input auténtico (Rosell-Aguilar 2007; Abdous, 2011; Hsiao, 2015). Se ha señalado que, aunque no estén dirigidos exclusivamente a enseñar un idioma, por sí solos significan una fuente enorme de material oral de la lengua meta. Además, se elaboran con temáticas tan diversas que ofrecen un acercamiento importante a la cultura del país (Rosell-Aguilar, 2007, p.9).

Asimismo, los podcast potencian la habilidad de comprensión auditiva. Algunas ventajas más que se rescatan a partir de diferentes fuentes (Rosell-Aguilar, 2007; Solano y Vera, 2010; Abdous, 2011; Hsiao, 2013, 2015;) son:

- a) Al consumirse simultáneamente con las actividades cotidianas, el aprendizaje siempre se lleva acabo, ya sea de forma intencional o “accidental”.

- b) Cuando se produce un podcast claramente guionizado, se puede ofrecer “lenguaje hecho a la medida” conforme al nivel de los estudiantes.
- c) Resulta un método motivador al ser una nueva forma de aprender una LE.
- d) El alumno se familiariza con el sonido de los fonemas y alófonos extranjeros.
- e) Mediante la repetición, pueden detectarse palabras frecuentes y patrones sintácticos.
- f) Los alumnos pueden llegar a determinar la función comunicativa de expresiones o frases que no escuchan en el aula, o a las que no tienen acceso debido a la dificultad de inmersión.

Cada vez y con más frecuencia se elaboran canales que, además de la comprensión auditiva, procuran promover la destreza oral y la producción escrita. Ya sea por un método de repetición o por la práctica más reciente como lo es la transcripción de los audios de cada episodio. Du-lu Hsiao (2013) propone una serie de actividades luego de que estudiantes taiwaneses de ELE hubieran escuchado algunos episodios de podcast. Las observaciones sobre dichas actividades le permitieron identificar qué iba mal en la pronunciación de sus propios alumnos, lo que en gran medida les complicaba comprender aquello que escuchaban. También puso atención en los choques culturales que tenían los estudiantes al saber ciertas cosas de los países hispanohablantes. Logró que la comunidad estudiantil, poco a poco, practicara su capacidad de síntesis y de réplica oral en español, esto a su vez le permitió reconocer recursos extralingüísticos de alumnos que no son fluidos en una LE.

No obstante, como diversos materiales digitales, el podcast no está libre de críticas y es necesario añadir los aspectos que no se encuentran a su favor (Rosell-Aguilar, 2007; Hsiao, 2015):

- a) En la mayoría de casos, los canales para una LE no aclaran desde un principio para qué nivel del idioma están elaborados, suele ser un dato que se obtiene hasta que el estudiante descarga el episodio y escucha el audio.
- b) Se considera que el podcast promueve el aprendizaje sin interacción y sin socialización de los conocimientos.
- c) Algunos problemas son la falta predisposición, de experiencia y de conocimiento para usar dicha herramienta por parte de los alumnos y los propios docentes. Sin embargo, siempre cabe la posibilidad de capacitación, aunque las instituciones deben ser sinceras sobre sus propias capacidades de implementación.

Asimismo, se ha observado que una gran parte de creadores de podcast para LE se concentran más en aspectos técnicos que en los fundamentos teóricos bajo los cuales se está presentando cierto contenido.

2.3.3.1 Ventajas y puntos en contra para tener a consideración

Hay expertos que coinciden en que, a pesar de la cantidad de beneficios y facilidades que ofrece el aprendizaje móvil, sin una planeación adecuada, no se garantiza la obtención de los resultados académicos esperados (Zamora, 2019). No obstante, una característica que se remarca en cada texto en torno al *learncasting* es el beneficio del aprendizaje autodidacta. El conocimiento independiente y auto-regulado es una de las ventajas innegables que se desprenden a partir del *podcasting* en la educación.

A continuación se agregan algunos otros puntos a favor y en contra que se han recuperado de las propuestas de diferentes autores (Rosell-Aguilar, 2007; Piñeiro, 2009; Trujillo, 2011). Por su cantidad, las ventajas han sido separadas en tres categorías: beneficios que el podcast ofrece por su naturaleza misma, que brinda a la comunidad estudiantil y que proporciona al trabajo docente.

- I. Por su naturaleza misma:
- a) Permiten el acceso al material cuando y donde se requiera. Esto promueve la educación en entornos diferentes.
 - b) Ayudan a la formación de comunidades de aprendizaje constructivistas, en donde la retroalimentación y el trabajo colaborativo juegan un rol de gran importancia. Significan una manera sencilla de acceder a recursos de diversas instituciones educativas.
 - c) Promueven el conocimiento multidireccional en comparación con el unidireccional, permitiendo así que el profesor se presente como un guía en el aprendizaje más que como una figura de poder.
 - d) Son recursos de difusión masiva y veloz.
 - e) Crean y promueven materiales de calidad global.
 - f) Abarcan una gran gama de temas. Sobre todo, cuando el episodio contiene un tema muy llamativo para los estudiantes, pasa a ser más entretenimiento que sólo estudio, lo que ayuda a brindar un aprendizaje significativo.
 - g) Promueven la educación a menor costo. Además, reducen la dependencia a materiales físicos, dando una oportunidad a explorar otras formas de aprendizaje.
 - h) Por su capacidad de repetición, se logra una mejor comprensión del contenido. No sólo eso, ofrecen un gran control sobre el audio: repetición, pausar, atrasar, adelantar, modificar la velocidad.
 - i) Aunque se promueven dentro del *m-learning*, también son accesibles desde dispositivos fijos como un ordenador.
 - j) Pueden colaborar personas de interés para la clase a pesar de la distancia.

II. Para el estudiante

- a) Enriquecen la experiencia de aprendizaje.
- b) Incrementan la satisfacción en el ámbito escolar. En el caso del empleo de *lecturecasting*, aumenta la retención de la información y se reduce la ansiedad por tener notas incompletas, lo que resulta ser un problema a la hora de estudiar.
- c) Significan una forma de aprender más en menos tiempo.
- d) Potencian las habilidades de atención y reflexión.
- e) Si ellos los elaboran, ejercitan su habilidad oral.
- f) Permiten que sea el estudiante quien planifique su trabajo y establezca una rutina acorde con su ritmo de aprendizaje.

III. Para el docente

- a) Son una herramienta útil para su actualización de los medios digitales, lo que a su vez permite una mejor comunicación con los estudiantes.
- b) Sirven para desarrollar partes de la clase, de manera que ayuden a cubrir ciertos momentos o temas y así ajustarse al tiempo requerido para completar el plan de estudios. Por ejemplo, para la implementación de instructivos de cada sesión.
- c) Representan un recurso innovador para llevar a cabo las clases de forma diferente a la tradicional, lo que permitiría captar la atención de los estudiantes.
- d) Ayudan a la recuperación de material e información que no se encuentra en fuentes bibliográficas, lo que les permite una mejor preparación de clase.

A continuación se presentan algunos puntos en contra:

- a) En primer lugar, se encuentra la desventaja más evidente que es el fomento a la desigualdad entre las instituciones y sobre todo, entre los estudiantes que no cuentan

con los recursos para adquirir ni un dispositivo móvil u otra máquina para reproducir audio.

- b) Una vez implementado, siempre cabe la posibilidad de un rezago debido a las habilidades de cada persona respecto a su correcta instalación y manipulación.
- c) Comúnmente, el acceso al contenido del *podcasting* como apoyo al aula es voluntario, por lo que no hay seguridad de que los estudiantes revisen el material.
- d) Descentralizar el conocimiento también significa que más personas pueden involucrarse en el *podcasting*, no obstante, ello puede derivar en el exceso de información y en la desinformación.
- e) Ya que el podcast puede escucharse desde cualquier lugar, incluyendo el transporte y el hogar, cabe la posibilidad de que, al igual que con las clases en línea, el estudiante sienta que lo académico invade sus espacios personales, de manera que no exista un lugar libre del estudio.
- f) En caso de ser un episodio con transcripción escrita, se daría el caso de lectura en línea, como consecuencia surge una preocupación por el tamaño de letra. En conjunto con el *vodcast*, son elementos que pueden provocar afectaciones en la vista.

Al final, cabe señalar que el podcast también ha sido de gran ayuda en casos de analfabetismo, además que permite “consolidar la inclusión de aquellos alumnos que presenten algún tipo de discapacidad” con la intención de adaptarse social y académicamente como en los casos de alumnos con dislexia, de lento aprendizaje y de aquellos con alguna discapacidad visual (Rosell-Aguilar, 2007; Terán, *et. al.*, 2017).

2.4 Una revisión sobre los podcast hoy en día

Para esta sección se propuso examinar un total de 10 canales de podcast con el propósito de obtener información básica y general sobre la manera en la que funciona el *podcasting*. Cada canal pertenece a una etiqueta distinta, pero fundamentalmente pueden dividirse en dos grandes categorías: educación y entretenimiento. Para delimitar la revisión, se seleccionaron aquellos canales en tendencia en países hispanohablantes al momento de esta investigación, pues se busca atender qué es lo que se está creando actualmente y de qué manera.

De igual modo, se eligieron únicamente los tres episodios más recientes de cada canal, por lo que en suma serían treinta los episodios analizados. Para fines de este trabajo, resulta una cantidad adecuada teniendo en cuenta que hay canales que contienen más de cien episodios, pero también aquellos que se conforman con menos de treinta. Dicha selección se llevó a cabo porque, hoy en día, parte de la población académica tiene una noción general sobre lo que es un podcast y, aunque todos son en principio archivos de audio, debido a la cantidad de canales que se han desarrollado con el tiempo, cada uno presenta semejanzas y diferencias.

Ahora bien, las etiquetas para la selección de los diez canales de podcast fueron: de entretenimiento, de un tema educativo, enfocado a la enseñanza de un idioma, que específicamente enseña español como lengua extranjera, con un solo *podcaster*, con mínimo dos *podcasters*, de episodios breves (menor a 30 min.), de episodios extensos (mayor a 30 min.), que sigue un guion establecido, que sigue un guion técnico (desarrollo más libre).

Los canales que se encuentran en tendencia se colocan dentro de un catálogo por cada país. La aplicación Spotify es la que ofrece gratuitamente la lista de los podcast más escuchados en 26 países. Así pues, la siguiente tabla muestra las etiquetas y los canales seleccionados de cada una de ellas:

Categoría	Canal de podcast
Entretenimiento	<i>Leyendas legendarias</i>
Educativo	<i>Meditada</i>
Enseñanza de un idioma	<i>Relatos en inglés con Duolingo</i>
Español como lengua extranjera	<i>Aprende español con latín ELE</i>
Un <i>podcaster</i>	<i>Creativo</i>
Dos o más <i>podcasters</i>	<i>Se regalan dudas</i>
Episodios breves (-30 minutos)	<i>Entiende tu mente</i>
Episodios extensos (+30 minutos)	<i>Cosas</i>
Con un guion claramente establecido	<i>Learn English British Council Elementary Podcast</i> ¹⁸
De desarrollo libre	<i>La cotorrisa</i>
Extra	<i>The Joe Rogan Experience</i> ¹⁹

Tabla 14. Categorías y canales de podcast elegidos

2.4.1 Presentación de datos obtenidos a partir de treinta episodios

En este apartado se presentan tablas que contienen las observaciones que se hicieron en torno a cada uno de los canales y sus respectivos episodios. De cada una de las categorías, primero se incluyó una tabla con el título “Presentación en el *podcatcher*” que señala los aspectos más generales que, en un principio, deberían contener los canales. Estos aspectos son: título, sinopsis e imagen de portada. Sin embargo, al ir revisando el contenido, se notó que las aplicaciones en donde se publican los podcast suelen marcarse con etiquetas de género para ayudar al usuario a saber si es el contenido que busca o no.

¹⁸ El canal *Learn English British Council Elementary Podcast* no se encuentra dentro de las estadísticas ofrecidas por Spotify. No obstante, a la hora de estudiar distintos canales, se observó que son escasos los que cuentan con un guion explícitamente marcado. Además, se ha tenido en cuenta el reconocimiento y la influencia que tiene dicho canal dentro del sector de podcast educativos.

¹⁹ La aparición de *The Joe Rogan Experience* dentro de este estudio se debe a que, durante el proceso de búsqueda por tendencia, resultó evidente que dicho canal era una constante en varios países. Es número uno en Australia, Canadá, Irlanda, Nueva Zelanda, Estados Unidos y Reino Unido. Además, se encuentra constantemente en el top 10 de otros países como Suecia, Países Bajos, Noruega, India, Finlandia y Dinamarca. Es consumido en 12 de 26 países de los que se tiene información, por lo que su popularidad lo vuelve relevante para revisarlo con detenimiento.

Asimismo, a partir de dicha examinación se incluyeron las otras categorías: tráiler, formato, periodicidad, *podcatcher* y redes sociales, pues son aspectos que coincidieron en casi todos los canales. Además de la tabla inicial, se incluye otra más con cuatro columnas con la información de cada episodio. Cada columna indica su número y título, en caso de contar con él. Dicha tabla contiene los rasgos que comparten todos los episodios y que son perceptibles aún sin ahondar demasiado en la anatomía de un podcast. Tales categorías son: sinopsis, portada, duración, melodía introductoria, lema introductorio, guion, número de *podcasters*, lema de cierre y melodía de cierre. En total, de cada categoría seleccionada se presentan dos tablas, dando inicio a la primera de ellas:

2.4.1.1 Canal de entretenimiento

Presentación en el <i>podcatcher</i>	
Título	<i>Leyendas legendarias</i>
Sinopsis	Sí
Imagen de portada	Sí
Etiquetas de género	Sí
Tráiler	Sí
Formato	Podcast y <i>vodcast</i>
Periodicidad	Un episodio cada miércoles
<i>Podcatcher</i>	Página web, YouTube, Spotify, Google podcast, iVoox, Audible, Castbox.
Redes sociales	Facebook, Instagram, Twitter, Correo electrónico.

Tabla 15. *Podcatcher del canal de entretenimiento*

No. de episodio	113	∅	114
Título	“La abducción de Andreasson”	Sección especial, “Historias del más acá 8”	“Nannie Doss”
Sinopsis	Sí	Sí	Sí
Portada	Sí	Sí	Sí
Duración	1h 33min.	1h 5min.	1h 22 min
Clip musical introductorio	Sí	Sí	Sí
Lema introductorio	Sí	Sí	Sí
Guionizado o libre	Guionizado y libre	Libre	Guionizado y libre

<i>Podcaster</i>	3	2	3
Lema de cierre	Sí	No	Sí
Clip musical de cierre	Sí	Sí	Sí

Tabla 16. Información sobre los tres episodios del canal de entretenimiento

2.4.1.2 Canal educativo

Presentación en el <i>podcatcher</i>	
Título	<i>Meditada</i>
Sinopsis	Sí
Imagen de portada	Sí
Etiquetas de género	No
Tráiler	Sí
Formato	Podcast
Periodicidad	Martes y viernes de cada semana
<i>Podcatcher</i>	Página web, Google Podcast, Spotify y Castbox
Redes sociales	Facebook, Instagram y Twitter

Tabla 17. *Podcatcher* del canal educativo

No. de episodio	97	98	99
Título	“Meditación guiada para sanar la mente”	“Meditación para ser constante”	“Ejercicio para dormir en 10 minutos”
Sinopsis	Sí	Sí	Sí
Portada	No	No	No
Duración	20 min.	20 min.	10 min.
Clip musical introductorio	Sí	Sí	Sí
Lema introductorio	Sí	Sí	Sí
Guionizado o libre	Guionizado	Guionizado	Guionizado
Podcaster	1	1	1
Lema de cierre	No	No	No
Clip musical de cierre	Sí	Sí	No

Tabla 18. Información sobre los tres episodios del canal educativo

2.4.1.3 Canal para la enseñanza de un idioma (inglés)

Presentación en el <i>podcatcher</i>	
Título	<i>Relatos en inglés con Duolingo</i>
Sinopsis	Sí
Imagen de portada	Sí
Etiquetas de género	Sí

Tráiler	Sí (uno por temporada)
Formato	Podcast y <i>vodcast</i> (versión animada)
Periodicidad	Un episodio cada martes
<i>Podcatcher</i>	Sitio web, YouTube, Spotify, Google podcast, iVoox, Audible, Castbox
Redes sociales	Facebook, Instagram, Twitter, Correo electrónico, WhatsApp
*Temporadas	2

Tabla 19. *Podcatcher del canal para la enseñanza de un idioma*

No. de episodio	1	2	3
Título	“Furry Friends (Amigos peludos)”	“Modern Love (Amor Moderno)”	“Breaking boundaries (Rompiendo barreras)”
Sinopsis	Sí	Sí	Sí
Portada	Sólo en YouTube	Sólo en YouTube	Sólo en YouTube
Duración	24 min.	22 min.	27 min.
Clip musical introductorio	Sí	Sí	Sí
Lema introductorio	Sí	Sí	Sí
Guionizado o libre	Guionizado	Guionizado	Guionizado
<i>Podcaster</i>	1	1	1
Lema de cierre	Sí	Sí	Sí
Clip musical de cierre	Sí	Sí	Sí
Introducción	Breve narración antes del clip musical introductorio, a modo de <i>spoiler</i> del capítulo		

Tabla 20. *Información sobre los tres episodios del canal para la enseñanza de un idioma*

2.4.1.4 Canal para la enseñanza de español como lengua extranjera

Presentación en el <i>podcatcher</i>	
Título	<i>Aprende español con Latín ELE</i>
Sinopsis	Sí
Imagen de portada	Sí
Etiquetas de género	Sí
Tráiler	Sí
Formato	Podcast y <i>vodcast</i>
Periodicidad	Un episodio por mes
<i>Podcatcher</i>	Sitio web, YouTube, Google podcast, iVoox, Castbox.
Redes sociales	Facebook, Instagram, Twitter, Correo electrónico, Telegram

Tabla 21. *Podcatcher del canal para la enseñanza del español como lengua extranjera*

No. de episodio	1	2	3
Título	“Español de Puerto Rico (con Adriana López)”	“Español de República Dominicana (con Easy Peasy Spanish with Angie)”	“Expresiones con gatos en español”
Sinopsis	Sí	Sí	Sí
Portada	No	No	Sí (diferente a la imagen habitual)
Duración	34 min.	23 min	17 min.
Clip musical introductorio	Sí	Sí	Sí
Lema introductorio	No	No	No
Guionizado o libre	Guionizado y libre	Guionizado y libre	Guionizado y libre
<i>Podcaster</i>	2	2	1
Lema de cierre	Sí	Sí	Sí
Clip musical de cierre	Sí	Sí	Sí
Clips musicales intermedios	Tienen la función de marcar las diferentes secciones que hay en el episodio		

Tabla 22. Información sobre los tres episodios del canal para la enseñanza del español como lengua extranjera

2.4.1.5 Canal con un podcaster

Presentación en el <i>podcatcher</i>	
Título	<i>Creativo</i>
Sinopsis	Sí
Imagen de portada	Sí
Etiquetas de género	Sí
Tráiler	No
Formato	Podcast y <i>vodcast</i>
Periodicidad	De uno a dos episodios por semana
<i>Podcatcher</i>	YouTube, Spotify, iVoox, Audible, Castbox
Redes sociales	Facebook, Instagram, Twitter

Tabla 23. Podcatcher del canal con un podcaster

No. de episodio	117	116	115
Título	“Juan Bertheau”	“Aczino”	“Chumel Torres”
Sinopsis	Sí	Sí	Sí
Portada	No	No	No
Duración	1h 26min.	1h 27min.	1h 33min.
Clip musical introductorio	No	No	No

Lema introductorio	No	No	No
Guionizado o libre	Libre	Libre	Libre
<i>Podcaster</i>	1	1	1
Lema de cierre	No	No	No
Clip musical de cierre	No	No	No

Tabla 24. Información sobre los tres episodios del canal con un podcaster

2.4.1.6 Canal con dos o más podcasters

Presentación en el <i>podcatcher</i>	
Título	<i>Se regalan dudas</i>
Sinopsis	Sí
Imagen de portada	Sí
Etiquetas de género	Sí
Tráiler	No
Formato	Podcast y <i>vodcast</i> (a partir de la temporada 6)
Periodicidad	Uno episodio cada semana
<i>Podcatcher</i>	Sitio web, YouTube, Spotify, Google podcast, iVoox, Audible, Castbox
Redes sociales	Facebook, Instagram, Twitter
*Temporadas	6

Tabla 25. *Podcatcher* del canal con dos o más podcasters

No. de episodio	T6-E1	T6-E2	T6-E3
Título	“No están matando-Alma Delia Murillo”	“Preguntas rápidas Jueves de Lety & Ash”	“Episodio especial Robin Sharma 5am Club”
Sinopsis	Sí	Sí	Sí
Portada	No	No	No
Duración	52 min.	11 min.	31 min.
Clip musical introductorio	Sí	No	Sí
Lema introductorio	Sí	Sí	Sí
Guionizado o libre	Guionizado y libre	Libre	Libre
<i>Podcaster</i>	2	2	2
Lema de cierre	Sí	No	No
Clip musical de cierre	Sí	No	Sí

Tabla 26. Información sobre los tres episodios del canal con dos o más podcasters

2.4.1.7 Canal con episodios breves (-30 minutos)

Presentación en el <i>podcatcher</i>	
Título	<i>Entiende tu mente</i>
Sinopsis	Sí
Imagen de portada	Sí
Etiquetas de género	Sí
Tráiler	No
Formato	Podcast
Periodicidad	Una vez por semana, más una transmisión en vivo en diferente día
<i>Podcatcher</i>	Sitio web, YouTube, Google podcast, iVoox, Castbox
Redes sociales	Facebook, Instagram, Twitter.

Tabla 27. *Podcatcher del canal con episodios breves*

No. de episodio	189	188	187
Título	“Miedo al cambio”	“Fluir al comienzo de una relación”	“¿Cómo lidiar con un desprecio?”
Sinopsis	Sí	Sí	Sí
Portada	No	No	No
Duración	21 min.	17 min.	20 min.
Clip musical introductorio	Sí	Sí	Sí
Lema introductorio	Sí	Sí	Sí
Guionizado o libre	Libre	Libre	Libre
<i>Podcaster</i>	3	3	3
Lema de cierre	No	No	No
Clip musical de cierre	Sí	Sí	Sí

Tabla 28. *Información sobre los tres episodios del canal con episodios breves*

2.4.1.8 Canal con episodio largos (+30 minutos)

Presentación en el <i>podcatcher</i>	
Título	<i>Cøs/äs</i>
Sinopsis	Sólo presenta los nombres de los <i>podcasters</i>
Imagen de portada	Sí
Etiquetas de género	Sí
Tráiler	No
Formato	Podcast y <i>vodcast</i>
Periodicidad	Todos los sábados

<i>Podcatcher</i>	YouTube, Spotify, Google podcast
Redes sociales	No sobre el canal de podcast en específico, sino sobre el podcaster.

Tabla 27. *Podcatcher del canal con episodios largos*

No. de episodio	1	2	3
Título	“Un millón de amigos”	“Trabajar hasta morir”	“Bañarte con otras personas”
Sinopsis	Sí	Sí	Sí
Portada	Sólo en YouTube	Solo en YouTube	Solo en YouTube
Duración	57 min.	59 min.	51 min.
Clip musical introductorio	No	No	No
Lema introductorio	No	No	No
Guionizado o libre	Libre	Libre	Libre
<i>Podcaster</i>	2	2	2
Lema de cierre	No	No	No
Clip musical de cierre	No	No	No

Tabla 28. *Información sobre los tres episodios del canal con episodios largos*

2.4.1.9 Canal explícitamente guionizado

Presentación en el <i>podcatcher</i>	
Título	<i>Learn English British Council- Elementary Podcast</i>
Sinopsis	Sí
Imagen de portada	No, se usa el mismo logotipo de British Council
Etiquetas de género	No
Tráiler	No
Formato	Podcast
Periodicidad	Todos los episodios disponibles en línea, no han tenido alguna actualización reciente.
<i>Podcatcher</i>	Sitio web, YouTube, Aplicación de British Council, Google podcast (es versión una versión diferente, pues se relaciona con el fútbol), Audible, Castbox.
Redes sociales	Facebook, Instagram, Twitter
*Series	Se maneja mediante la etiqueta de ‘series’ en lugar de temporadas.
Material extra	-Transcripción de episodios. -Ejercicios interactivos para contestar antes, durante y después del episodio.

	-Un archivo descargable con la transcripción y la explicación más detallada de los ejercicios.
	-Un foro de discusión en su sitio web.

Tabla 29. *Podcatcher del canal guionizado*

No. de episodio	S1-E1	S1-E2	S1-E3
Título	∅	∅	∅
Sinopsis	Sí	Sí	Sí
Portada	Sí	Sí	Sí
Duración	24 min.	24 min.	29 min.
Clip musical introductorio	Sí	Sí	Sí
Lema introductorio	Sí	No	No
Guionizado o libre	Guionizado, dividido explícitamente en siete secciones: <i>I'd like to meet, Quiz, Our person, Your turn, Carolina, The joke y Tom the teacher.</i>	Guionizado, dividido explícitamente en siete secciones: <i>I'd like to meet, Quiz, Our person, Your turn, Carolina, The joke y Tom the teacher.</i>	Guionizado, dividido explícitamente en siete secciones: <i>I'd like to meet, Quiz, Our person, Your turn, Carolina, The joke y Tom the teacher.</i>
Podcaster	2, cambian cada dos series	2	2
Lema de cierre	No	No	No
Clip musical de cierre	Sí	Sí	Sí

Tabla 30. *Información sobre los tres episodios del canal guionizado*

2.4.1.10 Canal con guion técnico (de desarrollo libre)

Presentación en el <i>podcatcher</i>	
Título	<i>La cotorrisa</i>
Sinopsis	No
Imagen de portada	Sí
Etiquetas de género	No
Tráiler	No
Formato	Podcast y <i>vodcast</i>
Periodicidad	Dos episodios por semana.
Podcatcher	Sitio web, YouTube, Spotify, Google podcast, iVoox, Audible, Castbox
Redes sociales	Facebook, Instagram, Twitter.

*Nombre para los seguidores	Cotorros
-----------------------------	----------

Tabla 31. *Podcatcher del canal de desarrollo libre*

No. de episodio	Anecdotario 90	112	111
Título	“Me cerraron la cajuela en la cabeza ft. La india Yuridia”	“Grupo marrano en la fiesta familiar”	“Mi mascota es una víbora cascabel”
Sinopsis	Sí	Sí	Sí
Portada	No	No	No
Duración	1h 4min.	1h 15min	1h 13min
Clip musical introductorio	Sí	No	Sí
Lema introductorio	No	No	No
Guionizado o libre	Libre	Libre	Libre
<i>Podcaster</i>	2	2	2
Lema de cierre	Sí	Sí	Sí
Clip musical de cierre	Sí	Sí	Sí

Tabla 32. *Información sobre los tres episodios del canal de desarrollo libre*

2.4.1.11 Canal extra

Presentación en el <i>podcatcher</i>	
Título	<i>The Joe Rogan Experience</i>
Sinopsis	Sí
Imagen de portada	Sí
Etiquetas de género	Sí
Tráiler	Sí
Formato	Podcast y <i>vodcast</i>
Periodicidad	Cuatro episodios a la semana
<i>Podcatcher</i>	YouTube, Spotify, Google podcast, iVoox, Audible, Castbox.
Redes sociales	Facebook, Instagram, Twitter

Tabla 33. *Podcatcher del canal extra*

No. de episodio	1658	16657	1656
Título	“Neil deGrasse Tyson”	“Mayor Steve Adler”	“Adam Duritz”
Sinopsis	Sí	Sí	Sí
Portada	Sí	Sí	Sí
Duración	3h 3min.	1h 19min.	2h 58min.
Clip musical introductorio	Sí	Sí	Sí
Lema introductorio	Sí	Sí	Sí

Guionizado o libre	Libre	Libre	Libre
<i>Podcaster</i>	1	1	1
Lema de cierre	No	No	No
Clip musical de cierre	Sí	Sí	Sí

Tabla 34. Información sobre los tres episodios del canal extra

2.5 Observaciones sobre los canales de podcast

2.5.1 Presentación del podcatcher

2.5.1.1 Título

Todos los canales, sin excepción alguna, cuentan con título propio. De lo contrario, se volvería imposible que el escucha obtuviera un indicio sobre su contenido. Al observar la forma en la que se titulan los podcast, se han rescatado principalmente tres rasgos. El primero es que los títulos de los canales tienden a ser más explícitos que metafóricos.

En segunda instancia, los títulos no suelen ser largos. De los once canales estudiados, únicamente tres sobrepasan las cuatro palabras y, curiosamente, pertenecen al ámbito educativo. En la mayoría de los casos, existe una inclinación a titular con una sola palabra. Finalmente, tienen el rol de llamar la atención del público, así como de conectar con sus seguidores, tal como se ejemplifica con *La cotorrisa*, cuyo título da pie a otorgar un nombre a los propios escuchas: “cotorros”. De modo que se construye un vínculo entre *podcaster* y oyente.

Asimismo, a excepción del podcast elaborado por British Council, todos los episodios cuentan con un nombre y no sólo con enumeración, lo que brinda una clave más sobre el contenido del canal. A diferencia de los títulos principales, éstos suelen ser mucho más extensos. En caso de que el episodio cuente con invitados, éstos también son anunciados desde el título.

2.5.1.2 Sinopsis

La sinopsis es un elemento fundamental del *podcasting*, incluso si esta se conforma solamente por el nombre de los *podcasters*. La tendencia es crear una con información más general para todo el canal y agregar otra con la descripción correspondiente para cada episodio. La sinopsis no debe ser más extensa que un párrafo y en ella se incluyen las redes sociales del canal o del *podcaster*, que son el medio para brindar más información sobre las actualizaciones del contenido y mantenerse en contacto con los escuchas. Además, se ha notado una preferencia a incluir en ella un lema o parte de éste, cuya función es parecida a la del eslogan de una marca.

2.5.1.3 Imagen de portada

Cada canal tiene una imagen diseñada originalmente para representarlo, por lo que la portada funciona a modo de logotipo distintivo. En el caso de *Relatos en inglés con Duolingo* y *Learn English British Council Elementary Podcast*, sus imágenes prácticamente no difieren del logotipo que les distingue como grandes instituciones. Asimismo, se ha identificado que el tipo de ilustración, los colores y la tipografía que incluyen en sus diseños también brindan un indicio sobre su género y contenido.

De los once canales de este estudio, en más de la mitad se observa una inclinación a que las imágenes de portada contengan los rostros de sus *podcasters*, ya sea en fotografía o en versión animada. El hecho de que se diseñe un ícono en torno a la figura del *podcaster* también podría ser un factor a favor para el *e-learning*. De acuerdo con Teresa Piñeiro, se ha observado que el aprendizaje resulta más estimulante cuando se recibe a través de una voz conocida (2012, p. 2).

Sumado a ello, están los canales como *Leyendas legendarias* que incluyen portadas para cada uno de los capítulos, aunque esto no es común para la mayoría de canales, ya que

basta con colocar la misma portada general. No obstante, cabe recalcar que existen prácticas diferentes cuando se trata de un *vodcast*, pues al ser en formato MP4, uno de los *podcatchers* principales es la plataforma YouTube. Como se trata de una herramienta más visual, se procura que cada episodio contenga su propia portada, tal como pasa en el caso de *Relatos en inglés con Duolingo*.

Algo importante que apunta Rosell-Aguilar es que, cuando se trata de podcast educativos, las imágenes que se usan “siguen estereotipos sobre las culturas de cada lengua” (2007, p. 15). De acuerdo con él, siempre se ofrecen figuras como la Torre Eiffel para el francés o la Torre de Pisa para el italiano, cuando en realidad desde la portada principal los alumnos deberían recibir algo más que un estereotipo. Además, señala el hecho de que una gran parte de estudiantes extranjeros está acostumbrada a encontrar el contenido en español bajo la bandera de España, lo que no es malo, pero podría provocar un sesgo en su aprendizaje sobre la diversidad del idioma.

2.5.1.4 Etiquetas de género y tráiler

Como se puede ver en las tablas, las etiquetas de género y el tráiler no son aspectos que todos los canales de podcast contienen, sin embargo, también son parte importante para que los estudiantes puedan filtrar el contenido que están buscando. Incluso depende del *podcatcher* en el que los episodios se encuentren disponibles, pues no todas las plataformas acostumbran a incluir estos dos elementos. Otros filtros que se suelen utilizar son las calificaciones del público en un rango de 1 a 5 estrellas, el número de visualizaciones de cada episodio o el número de suscriptores del canal.

2.5.1.5 Formato

Anteriormente se había comentado que el formato más popular del *podcasting* era el archivo de audio o MP3, aunque con el tiempo también se implementó el video, dando origen al

vodcast. De los once canales revisados, ocho tienen ambas presentaciones. De estos ocho, seis son de entretenimiento; y los tres restantes que sólo se encuentran en forma de podcast son educativos: *Meditada*, *Entiende tu mente* y *Learn English British Council Elementary Podcast*.

Lo interesante es que de los ocho *vodcast*, cinco suelen contener entrevistas. Este rasgo corresponde con lo que comenta Rosell-Aguilar (2007, p. 13), los *vodcast* son más frecuentes cuando se lleva a cabo una entrevista, cuando el episodio contiene un *soap opera*²⁰, o cuando se trata de la enseñanza de un idioma con un alfabeto totalmente diferente, por lo que el formato de video es útil para la inclusión de subtítulos.

No obstante, aunque los *vodcast* son atractivos visualmente, por los beneficios del *podcasting* expuestos con anterioridad, el formato en video presenta más objeciones, pues rompe con muchas de las cualidades naturales del formato en audio. Desde el mayor peso del archivo para su descarga, hasta la poca facilidad que tendría el estudiante para aprender mientras realiza alguna otra actividad simultánea. Restando además, los beneficios que presenta el puro audio para alumnos con capacidades diferentes.

2.5.1.6 Periodicidad

Aunque una de las características más destacadas de los podcast es su acceso en cualquier lugar y tiempo de preferencia del escucha, los canales analizados presentan un patrón de periodicidad. Lo que se observó fue que todos seleccionan específicamente un día a la semana para subir su contenido. Asimismo, aquellos que crean episodios especiales deciden subirlos

²⁰ En el caso del podcast, se trata de una historia a modo de radionovela, término con el que se le conoce popularmente. Se incluyen dentro de cada episodio como una sección. Siguen una línea cronológica y presentan a personajes viviendo situaciones comunes, con el fin de que los estudiantes se familiaricen con la cotidianidad de la cultura meta.

en días diferentes a los de contenido usual para evitar interferencia en su rutina de actualización. Y existen otras formas de actualización tales como:

- a) Actualizar una vez por semana sin elegir un día en específico.
- b) Actualizar hasta cuatro veces a la semana, como en el caso de *The Joe Rogan Experience*.
- c) Subir todo el contenido de una vez y ponerlo a disponibilidad.
- d) Actualizar una vez por mes, como *Aprende español con latín ELE*.

La periodicidad juega un papel importante para el autodidactismo de cada estudiante. Este aspecto del *podcasting* contribuye en la organización del estudio y recepción, ya que permite a los escuchas establecer sus propias horas y rutinas de estudio conforme a dicho patrón.

2.5.1.7 Podcatcher

En las tablas se ha hecho un breve enlistado de los *podcatchers* en los que se encuentran disponibles los canales. Se han incluido estos por su accesibilidad desde ordenadores y dispositivos móviles. Además de las aplicaciones, ocho canales tienen su propio sitio web en donde ponen a disponibilidad su contenido.

No obstante, de acuerdo con Rosell-Aguilar (2007, p. 13), un gran porcentaje de estudiantes únicamente accede a los canales que están en las plataformas más conocidas para “consumo de archivos de audio o música”, que actualmente serían aplicaciones como YouTube o Spotify. Por estrategia, para que el contenido educativo pueda llegar a más personas, la creación del sitio web no parece ser la primera opción. Sería bueno que los distintos podcast educativos, aunque pertenezcan a grandes instituciones, busquen un lugar dentro de las plataformas más populares como una forma de asegurarse de que el contenido será recibido.

2.5.1.8 Redes sociales

Con frecuencia se ha señalado que la diferencia entre los podcast y los clásicos audios de CD es que la creación de los podcast conlleva el surgimiento de comunidades online (Piñeiro, 2009, 2012; Solano y Vera, 2010; Abdous, 2011; Juárez, 2014). Una de las posibles desventajas del *podcasting* era la promoción de un aprendizaje sin interacción y por tanto, sin socialización. De manera que el diseño de las redes sociales para cada canal es un punto relevante.

Las redes más comunes son Facebook, Twitter e Instagram. Sin embargo, en las tablas se observa la implementación de nuevas formas de contacto como el correo electrónico, WhatsApp y Telegram. Mientras que las primeras implican un papel de absoluta convivencia, las últimas tres ayudan a establecer una conexión más íntima y personal con los *podcasters*, puesto que su principal elemento es la mensajería.

Así, se exponen algunos puntos a favor sobre la creación de redes sociales dentro del *podcasting*.

- a) Permiten conocer a los escuchas del canal y atender sus necesidades educativas. Conocer las características e intereses del público ayuda a generar estrategias para desarrollar contenido nuevo.
- b) Son un medio a través del cual se pueden recibir opiniones, quejas y sugerencias sobre los temas tratados.
- c) Sirven como foros de discusión y debate. Puede haber convivencia, intercambio de información académica y retroalimentación, ya sea por parte del *podcaster* o de otros alumnos y escuchas, lo que permite de nuevo una pedagogía constructivista.

- d) Son el lugar en el que los estudiantes pueden compartir su sentir sobre el proceso de aprendizaje, sean o no autodidactas. Esto les permitirá leer a más gente que les comprende en dicho proceso.
- e) Representan una forma de interactuar con la voz que les brinda conocimiento, pero también con una comunidad internacional, lo que resulta de ayuda a la hora de aprender una LE. Sobre todo cuando el estudiante se encuentra ante la imposibilidad de hacer un viaje de inmersión.
- f) Permiten establecer una nueva relación entre el aprendizaje y el internet. Se espera que, con una comunidad de interacción, el estudiante note que el estudio de lenguas tiene que ver con la comunicación y la diversión, más que con una necesidad u obligación implementada socialmente respecto a las oportunidades académicas y laborales.
- g) Dan pie a un intercambio lingüístico más cómodo para aquellos alumnos que presentan algún trastorno, como la introversión o la ansiedad.
- h) Son espacios en donde se puede practicar lo aprendido. Después del audio, las redes sociales pueden comentarse con los productos escritos de los estudiantes de ELE.

Sin embargo, siempre cabe la posibilidad de que se generen conflictos por uso indebido de las redes sociales, como el intercambio de datos personales a la hora de interactuar. De modo que siempre sería ideal tener en cuenta a un monitor del canal, la supervisión del docente o de un adulto responsable.

2.5.1.9 Otros aspectos

En casos de canales que producen gran cantidad de contenido, suelen organizar sus episodios por temporadas o series. Cada temporada se distingue por pequeñas variaciones, ya sean

referentes a la duración, los temas tratados, en el número de *podcasters* o en el tipo de música que utilizan.

Asimismo, hay canales educativos, como el de British Council, que proveen ejercicios y material escrito descargable sumado a la transcripción del audio. Ante casos como este, Rosell-Aguilar (2007) señala que el abusar del contenido escrito puede provocar una reducción en la audiencia o generar una brecha mayor entre receptores, eliminando uno de los beneficios del audio, el cual es difundir conocimiento con mayor facilidad. Además, añade que, en muchas ocasiones, aunque el material esté muy bien elaborado, sin las instrucciones adecuadas, podría confundir al estudiante y entorpecer su proceso de aprendizaje. De manera que, si se llegara a ofrecer material didáctico extra, es necesario aclarar la forma en la que debería usarse.

2.5.2 Partes de cada episodio

2.5.2.1 Duración

Como se había mencionado anteriormente, los canales pueden dividirse en dos grandes categorías: entretenimiento y educación. En los datos recopilados, se puede ver que los episodios de entretenimiento suelen ser más extensos que los educativos. Por un lado, todos los de la primera categoría sobrepasan la hora y otros, como en el caso de *The Joe Rogan Experience*, llegan a durar hasta más de tres horas.

En cambio, los episodios de canales que se consideran educativos como *Meditada*, *Entiende tu mente*, *Relatos en inglés con Duolingo*, *Aprende español con Latín ELE* y *Learn English British Council Elementary Podcast* duran entre 10 y 30 minutos, raramente exceden ese límite. La duración influye en la recepción, ya que se tiene la idea de que un audio educativo que sea muy extenso, resultará aburrido y saturará de información al estudiante. La brevedad es un factor a tomar en cuenta si se pretende desarrollar un podcast de ELE.

2.5.2.2 Música

La musicalización es relevante porque forma parte de la identidad de cada canal. Es frecuente que se utilice una cortinilla musical para abrir y cerrar cada episodio, así es posible identificar que el contenido ha comenzado y finalizado. Igualmente, existen podcast como *Aprende español con Latín ELE* que contienen secciones dentro de sus episodios y realizan las divisiones mediante una melodía que marca el cambio de tema. Las cortinillas pueden amenizar el contenido, representar o resaltar emociones. Son de suma utilidad para dirigir al oyente puesto que no cuenta con un apoyo visual.

2.5.2.3 Lema

El lema es una frase que los *podcasters* suelen decir al principio y al final de cada episodio. Estas palabras son importantes porque se vuelven parte de la marca personal de cada canal. El lema se encarga de expresar, en pocas palabras, la esencia que define al podcast. Un ejemplo es el siguiente:

Bienvenidos a *Leyendas legendarias*, el podcast en donde cada semana yo, José Antonio Badía, le contaré a Eduardo Espinoza y a Mario Capistrán casos de crimen real, seres paranormales o eventos históricos tan peculiares no tan notorios y fantásticos que se ganaron el título de leyendas legendarias (Badía, 2021).

2.5.2.4 Guion

En términos generales puede decirse que no todos los episodios de podcast siguen un guion específico, pero sí una guía —guion técnico—, de ahí que se identifiquen como “guionizado” o “de desarrollo libre”. En cada episodio revisado resulta evidente que los *podcasters* no hablan a partir de una serie de líneas aprendidas, pues el habla resulta muy natural en sus intervenciones. Sin embargo, aunque se traten de episodios de desarrollo libre, es notorio que han delimitado los temas que habrán de abarcar y un tiempo aproximado para dedicarle.

Existe una clara diferencia al hablar de *Learn English British Council Elementary Podcast*, el cual se destaca entre los demás porque los *podcasters* no parecen ser personalidades reales, sino personajes. Además, todos sus episodios siguen la misma estructura con secciones bien delimitadas e incluso nombradas. Este canal se distingue porque contiene audios previamente grabados que conforman las entrevistas y un *soap opera*.

2.6 Resultados de la encuesta

Se llevó a cabo una encuesta a cincuenta alumnos de ELE que pertenecían tanto a la UNAM como a otras instituciones. Asimismo, se pudo contactar en línea con estudiantes que aprenden español de forma autodidacta. Todas las respuestas se dieron de forma anónima. No obstante, al final se unió un participante extra, de manera que en total son 51 respuestas. La encuesta se realizó con el fin de obtener información sobre el uso que se le da al podcast entre la comunidad estudiantil. Así como conocer algunos datos que permitirían una mejor adaptación del contenido conforme al público receptor. A continuación se presenta cada una de las preguntas elaboradas y el resultado.

2.6.1 Edad

Edad de los estudiantes	No. de personas
Menores de edad	2
18-29 años	28
30-39 años	11
40-49	4
Mayores a 50 años	4

Tabla 35. Datos sobre la edad de los estudiantes encuestados

Como se puede observar, existe un mayor porcentaje de estudiantes de ELE en el rango de 18 a 29 años. Es probable que por un factor de este tipo la mayoría de materiales para la adquisición de una LE estén dirigidos hacia un público joven. No obstante, una herramienta

como el podcast, cuyo propósito sería la enseñanza del español, por su capacidad de alcance, no debería estar hecho específicamente para un público por su edad, sino por nivel de la lengua. De la misma manera, es importante tener en cuenta el 39% que suman las personas mayores de 30 años, pues hay que recordar que, en una buena cantidad de países, el español no suele ser una segunda, ni una tercera lengua, por lo que es posible que los oyentes sean cada vez mayores.

2.6.2 Ocupación

Ocupación	No. de personas
Estudia	19
Trabaja	28
Sin ocupación	2
No entendió la pregunta	2

Tabla 36. Datos sobre la ocupación de los estudiantes encuestados

En este caso, los resultados podrían dividirse principalmente en tres ámbitos: estudiantes, quienes trabajan, quienes no tienen por el momento una ocupación. Pero es necesario añadir que, cuando se comenzó a hacer la encuesta, varias personas no entendieron el término “ocupación”, por lo que dos personas contestaron su nombre y el resto pudo responder hasta que se les proporcionó más información sobre a qué se refería la pregunta.

En la tabla se observa que el mayor porcentaje lo tiene el público que se encuentra ya en el ámbito laboral, seguido de la comunidad estudiantil. El 19% de los trabajadores se identificó como docentes de diferentes asignaturas entre las que se destacan las de lenguas, luego áreas de ciencias sociales, y de artes y humanidades. Después, siguen quienes se dedican a la rama de las ciencias de la salud; finalmente, los que se desenvuelven en el área de físico-matemáticas e ingenierías.

Dentro del podcast resultaría interesante plasmar situaciones que se viven en el ámbito laboral en los países hispanohablantes, así como acontecimientos laborales a los que podría enfrentarse algún estudiante de ELE mientras visita un país extranjero. Igualmente, destaca la importancia de plasmar situaciones con las que puedan sentirse identificados los escuchas del sector estudiantil.

2.6.3 Nacionalidad

En distintos medios en los que se difunde tanto material didáctico, como los temas propiamente de ELE (ya sean cuentas en Instagram, Facebook, Twitter o YouTube), en la mayoría de los casos, si no se comunican en español usan el inglés. No obstante, aunque el inglés se ha establecido como una lengua internacional, eso no quiere decir que necesariamente todos los estudiantes de español sepan inglés.

Nacionalidad	No. de personas
América	16
África	2
Europa	17
Asia	11
Turquía	3
Confundieron la pregunta	2

Tabla 37. Datos sobre la nacionalidad de los estudiantes encuestados

Las nacionalidades fueron categorizadas por continente, quedando fuera Turquía en específico por su ubicación geográfica. Además de dos personas que confundieron la pregunta y sólo contestaron afirmativamente. Como se observa, el continente europeo es el que cuenta con mayor número de estudiantes de ELE, destacándose Italia en los resultados.

El siguiente más alto fue el continente americano. De los 51 alumnos entrevistados, nueve indicaron tener nacionalidad brasileña, siendo la más prominente entre todas las nacionalidades obtenidas, seguida por la estadounidense con seis estudiantes. Con estos dos

casos es notorio un contraste de lenguas nativas, por lo que resultaría complejo desarrollar un material “internacional” bajo una difusión en inglés. Otras nacionalidades que mencionaron fueron las siguientes: búlgara, china, francesa, griega, india, iraní, jamaicana, libanesa, malasia, noruega, persa, rusa, serbia, suiza, tunecina, turca, indonesia y rumana.

Al tratarse de la enseñanza de una LE, la búsqueda de temas a representar en los episodios no debería centrarse únicamente en la gramática, sino también en la cultura de los países hispanohablantes. Igualmente, es importante destacar más las situaciones cotidianas que los grandes eventos prototípicos que suelen manejarse en el aula de ELE. Esto no quiere decir que dichos temas deban excluirse, pero en el caso de este proyecto se espera que podamos ofrecer un acercamiento a temas o situaciones menos frecuentes en los materiales didácticos de un aula.

2.6.4 Consumo de podcast por la comunidad estudiantil

La pregunta se realizó para saber, entre la comunidad encuestada, cuántos ya estaban familiarizados o no con el *podcasting*.

¿Escuchas podcast?	Frecuencia
Sí	19
No, no me interesa	3
No, pero me llaman la atención	5
He escuchado algunos, pero no frecuentemente	24

Tabla 38. Datos sobre hábitos de consumo de podcast por parte de los estudiantes encuestados

El 37% contestó afirmativamente, lo que no asegura que ese porcentaje de escuchas vaya a formar parte de este podcast, pero al menos sería un porcentaje altamente probable al que le llegaría el contenido. Sin embargo, el mayor número lo tienen los escuchas “potenciales” con el 57%. Es decir, aquellos que escuchan podcast, aunque no frecuentemente, sumados a quienes no lo hacen pero están interesados. Finalmente, se encuentra el 6% de los

encuestados que dieron una negativa sobre su interés en el medio, lo que también podría ser estudiado para un futuro posible de oyentes potenciales.

2.6.5 Forma de aprender español

Forma de aprender español	No. de personas
Autodidacta	34
En una institución/con un profesor(a)	17

Tabla 39. Datos sobre la forma de aprender de los estudiantes encuestados

El *podcasting* ha sido considerado como una actividad relevante para el *b-learning* y el *m-learning* por su fomento al autodidactismo, lo que significa un impulso mayor para la difusión del español y la cultura de los países hispanohablantes. Claro que la implementación de los canales de podcast dentro del aula sería un acontecimiento que podría potenciar el desarrollo de las clases. No obstante, es necesario recordar que el objetivo principal de este proyecto es generar un material de apoyo para aquellos estudiantes que no tienen la posibilidad de acceder a un curso institucional más avanzado, o que, por diferentes cuestiones, desean aprender lenguaje más coloquial sin salir de sus propios países. Varias son las causas que motivan a los estudiantes a aprender lenguas de forma autodidacta:

- a) La falta de economía para costear una colegiatura, material impreso y transporte, en caso de ser necesario.
- b) La falta de tiempo.
- c) La lejanía de una escuela de idiomas o la inexistencia de una escuela de ELE cerca de su vivienda.

2.6.6 Potencial del podcast para mejorar el aprendizaje de español

¿Escucharías podcast para mejorar tu español?	No. de personas
Sí	35
No	2
Tal vez	14

Tabla 40. Datos sobre la posibilidad de que los estudiantes escuchen podcast para mejorar su español

Ante esta pregunta, el 69% de estudiantes contestó que sí, lo que significa mucho para la implementación de nuevos canales educativos, pues si se recuerda, entre las desventajas del *podcasting* estaba la probable falta de disposición de los alumnos para usar una herramienta de este tipo. Sin embargo, al añadir el 27% potencial de quienes contestaron “tal vez”, se ve que dicha noción sobre la indisposición cada vez es menor.

Como varios autores han mencionado, es indispensable que el *podcasting* educativo se implemente, de ser posible, bajo la guía docente, ya que el acompañamiento brinda un panorama más claro sobre el tema que se esté tratando. Podría ser que quienes han contestado “tal vez” lo intenten y se vuelvan escuchas, pero sólo si ven un resultado en su aprendizaje del idioma. De la misma forma, se abre un camino más hacia indagar por qué el 4% no se encuentra en esa disposición, lo que podría ayudar a conocer más sobre la actitud de los estudiantes ante la implementación de una herramienta del *m-learning*.

A partir de esta pregunta, las respuestas ya no eran obligatorias para aquellas personas que habían contestado negativamente.

2.6.7 Temas de interés entre la comunidad estudiantil de ELE

Esta cuestión tenía la opción de ser respondida de manera extensa y con más de un elemento, por lo que en total se obtuvieron 89 respuestas. La respuesta que resalta con el 16% fue que los estudiantes quieren aprender sobre el arte y la cultura de los países hispanohablantes. De

acuerdo con sus respuestas, se entiende como cultura aspectos más allá de los elementos ya globalizados. A lo que se añade el 10% de alumnos que quieren aprender expresiones nativas que comúnmente no aprenden en clase.

Se suma otro 10% de temas de la vida diaria, que no necesariamente sean a noticias, sino más bien actividades que hace un ciudadano promedio. Esto último corresponde bien con lo que se mencionaba en el punto 2.6.1, mostrar situaciones más comunes incluso del ámbito académico y laboral. Según las respuestas de los encuestados, no esperan saber más sobre personas que asisten a eventos académicos, sino que forman parte de otro tipo de eventos sociales.

Algunos aspectos que quisieran aprender y que cuentan con el 7% cada uno son, primero, palabras frecuentes del idioma español, ya que se sabe que cada idioma pone en práctica oral sólo cierto número de vocablos a diferencia de la producción escrita. Segundo, reglas gramaticales que se ofrezcan de manera “dinámica” y que se les proporcionen ejemplos de uso real. Otras respuestas que cuentan con menos del 5% fueron:

- a) Música.
- b) Pronunciación.
- c) Consejos de fluidez para hablar.
- d) Tips para aprender idiomas.
- e) Temas en torno a la ciencia, medio ambiente y tecnología de los países hispanohablantes.
- f) Viajes y turismo de la región.
- g) Literatura clásica y actual.
- h) Un recorrido histórico de los países.
- i) Correlación del español con otras lenguas.

- j) Datos curiosos o graciosos del idioma y la cultura de los países.
- k) Español de España vs español de Latinoamérica.
- l) Series, películas y más producciones audiovisuales.
- m) Cómo realizar acciones concretas, entre ellas, las más frecuentes fueron pedir información, ayuda o realizar quejas en distintos servicios de agua, luz y vivienda.

2.6.8 Tiempo de duración de preferencia

Duración de preferencia	No. de personas
10 min. a 30 min.	40
30 min. a 1 hora	8
Más de 1 hora	1

Tabla 41. Duración preferente de un episodio de podcast por parte de los estudiantes encuestados

Por último, se les preguntó cuál era el tiempo de preferencia para escuchar un episodio de ELE, a lo que el 82% contestó que de 10 a 30 minutos era suficiente. El 16% podría escuchar hasta una hora. Pero sólo un estudiante contestó que preferiría que fuera de mayor duración.

Como se pudo ver con los datos obtenidos de los 33 episodios, únicamente los podcast de entretenimiento tendían a una duración extensa. En principio, esto es consecuencia de evitar una saturación del tema en un tiempo reducido. Aunque expertos como Teresa Piñeiro (2012) indican que esto también obedece a un fenómeno más psicológico sobre cómo los estudiantes perciben el podcast cuyo uso, frecuentemente, es simultáneo a otras actividades.

La autora señala que los podcast, aunque sean educativos, cada vez se consumen más durante el ocio intersticial. Para Piñeiro, este tipo de ocio “precisa de contenidos adaptados, en tamaño y estructura, a las nuevas conductas de consumo. [...] contenidos para ser consumidos en un espacio-tiempo breve [...], deben ofrecer unidades de corta duración, dotados de sentido completo, cuyo valor sea percibido por el usuario” (2012, p. 6). Es por ello que los potenciales escuchas deberían percibir un valor completo desde el primer

episodio para volverse un oyente frecuente. Cuando las herramientas del *m-learning* cumplen con las medidas de este tipo de ocio, resulta probable que exista una mayor inclinación a su uso por parte de los estudiantes, ya que “puede alinearse con las exigencias de su cotidianidad” (2012, p.7).

No obstante, al ser un podcast educativo sobre una LE, dependerá de cada oyente prestar atención focalizada o no, así como tomar notas y realizar las actividades que se propongan en cada audio. Así, una vez que se ha hecho una revisión profunda sobre los elementos y las tendencias en el *podcasting*, se dará paso a la planeación de nuestro propio canal. Se espera que en el diseño expuesto en el tercer capítulo puedan cubrirse varias de las observaciones y recomendaciones que se resumieron tanto en este como en el primer capítulo de la tesis.

CAPÍTULO III

DISEÑO DEL CANAL DE PODCAST

El propósito principal del tercer capítulo es realizar el diseño de un podcast de ELE para la enseñanza de modismos de alta frecuencia. Se retomarán algunos elementos lingüísticos del capítulo uno, como los marcos semánticos, y se aplicarán en conjunto con los rasgos del *podcasting* obtenidos en el segundo. Asimismo, la teoría se complementará con los datos técnicos y pedagógicos necesarios para lograr un capítulo piloto. Este capítulo se compone principalmente de dos apartados: el primero será la presentación general de la serie y el segundo la estructura del primer episodio.

3.1 Ficha general para la edición de podcast educativo

Solano Fernández y Sánchez Vera proponen dos tablas para la planeación de un podcast. La primera es una ficha para la edición de podcast educativos y la segunda es una “guía de buenas prácticas” para llevarlos a cabo (2010, p. 134). Ambas tablas se han retomado en este trabajo para elaborar nuestra propia ficha general y una ficha para el primer episodio. No obstante, la propuesta original se ha modificado con el fin de incluir más elementos que se consideran pertinentes y que fueron rescatados a partir de las observaciones de los once canales de podcast descritos en el capítulo anterior.

Por un lado, nuestra ficha general para la edición de podcast educativos cuenta con siete incisos globales: datos de identificación, datos sobre la serie, competencias y capacidades de la audiencia, métodos y técnicas didácticas empleadas, recursos, difusión, y retroalimentación. Por otro, la ficha general para la elaboración de un episodio incluye cuatro: el título y número, la duración, la sinopsis y el guion. La siguiente ficha cuenta con sus elementos desglosados en párrafos posteriores.

FICHA GENERAL PARA LA EDICIÓN DE UN PODCAST EDUCATIVO	
Título del canal: <i>Tu fraseolopodcast del español</i>	
Lema: “El canal que recopila frases coloquiales del español, esas que no encuentras en tus libros de texto, pero que todos los nativos decimos”.	
Datos de identificación	Centro educativo o institución: Universidad Nacional Autónoma de México.
	Podcasters del capítulo prueba: -María, licenciada en Ciencias de la Comunicación (periodismo) -Viridiana, estudiante de Lengua y Literaturas Hispánicas
	Materia o área de conocimiento: <ul style="list-style-type: none"> • Educación <ul style="list-style-type: none"> ○ Español como lengua extranjera ○ Modismos del español ○ Cultura hispánica
Datos sobre la serie	Temporada: Primera
	Número de episodios: 10
	Periodicidad: Un episodio el miércoles de cada semana
	Objetivo: Enseñar modismos de alta frecuencia a estudiantes del español como lengua extranjera.
	Sinopsis: ¡Hola, fraseoloescucha! Te damos la bienvenida a <i>Tu fraseolopodcast del español</i> , el canal que recopila frases coloquiales del español, esas que seguramente no te encuentras en los manuales, o que no logras comprender totalmente aunque todos los nativos las decimos. ¿Qué significan? ¿Cómo las usamos? ¿Cuándo y a quién se las decimos? Conoce más sobre ellas aquí. *Se recomienda que nuestra comunidad de escuchas tenga un nivel de comprensión auditiva intermedia.
Competencias y capacidades de la audiencia	Nivel de español requerido: Comprensión auditiva intermedia (B1-B2)
	Conocimientos previos:

	<ul style="list-style-type: none"> • Noción básica de que el español contiene frases coloquiales. • Tener un nivel de comprensión auditiva intermedia que le permita al estudiante entender el contenido. <p>Competencias tecnológicas requeridas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de dispositivos electrónicos como teléfono móvil, tableta o computadora. • Acceso a internet. • Uso y búsqueda en aplicaciones de música o exclusivamente de podcast. • Reproducción o descarga de los episodios. <p>Otros requisitos: No existe alguna restricción respecto a la edad, nacionalidad, ocupación o género.</p>
Modelos, teorías y técnicas empleadas	<p>Modelos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>e-learning</i> • <i>m-learning</i> • <i>b-learning</i> <p>Teorías</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constructivista <p>Técnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Radio soap opera</i>
Recursos	<p>Formato: Podcast (audio)</p> <p>Equipamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dispositivo para procesamiento de grabaciones (computadora, tableta, teléfono móvil) • Micrófono y su conector • Auriculares <p>Software y Hardware:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hardware de grabación • Software para edición de audio
Difusión	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación <i>host</i>: Anchor

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Podcatchers</i> para suscripción y descarga
Retroalimentación	<ul style="list-style-type: none"> • Foro • Redes sociales

Tabla 42. Información general para elaboración de Tu fraseolopodcast del español| Elaboración propia con base en el formato presentado por Solano Fernández y Sánchez Vera (2010)

3.1.1 Título del canal y lema

- a) Título: *Tu fraseolopodcast del español*
- b) Lema: “El canal que recopila frases coloquiales del español, esas que no encuentras en tus libros de texto, pero que todos los nativos decimos”.

Se seleccionó dicho título por diversas razones. La primera es que, a pesar del juego de palabras, resulta explícito, pues muestra que se trata de un podcast sobre fraseología. Incluso aunque la comunidad de escuchas no sepa qué es la fraseología, el lema aclara que el canal es sobre frases coloquiales. En segundo lugar, no es un nombre extenso, lo que marca una diferencia de varios canales educativos revisados en el capítulo dos. Por lo que se asemeja más a la tendencia de los podcast de entretenimiento.

En tercer lugar, como ya se observó, el establecimiento de un vínculo entre *podcaster* y escuchas tiene un rol importante, de la misma manera sucede con hacer que los oyentes se sientan parte de una comunidad. Por ello, el juego de palabras que se construye a través del prefijo “fraseolo-” puede ser el elemento adecuado para crear compuestos que conecten con la audiencia como “fraseoloescuchas”, “fraseolopodcaster” o “fraseolodía”. Por último, uno de los motivos más importantes es que no se encontró algún otro material que ya cuente con dicho nombre.

3.1.2 Datos de identificación

En esta sección se incluye el nombre del centro educativo o institución bajo la que se realiza, los nombres de los *podcasters* para un prototipo y las áreas de conocimiento que rigen en el contenido. Sobre los dos primeros aspectos no hay mucho que decir, solamente que se ha colocado a la Universidad Nacional Autónoma de México como institución, pues el canal se está elaborando como estudiante de ella. Los otros elementos se describen a continuación.

3.1.2.1 Podcasters

Por diversas razones, se tiene una inclinación hacia que los episodios de este canal sean conducidos por más de una persona. La primera razón es que, luego de escuchar una diversidad de podcast, se identificó que los capítulos parecen más dinámicos que con una voz. Asimismo, se ha notado que diferentes integrantes pueden aportar ideas o comentarios con nuevas perspectivas. También se observó que la pluralidad de *podcasters* estaba presente en siete de once canales analizados; e incluso los que eran dirigidos solamente por una persona, en repetidas ocasiones decidían contar con invitados especiales, tal es el caso de *Creativo* y *The Joe Rogan Experience*. Finalmente, no se puede dejar de lado que, al ser un podcast de ELE, es importante mostrar escenarios de interacción y elementos conversacionales.

3.1.2.2 Áreas de conocimiento

El área general de este proyecto sería la lingüística cognitiva aplicada, a la par del *podcasting* aplicado a la educación y en consecuencia, *learncasting*. Sin embargo, en la ficha solamente se incluyeron cuatro áreas pues son las que rigen en sí el contenido del podcast. La primera es la educación como concepto global y del cual se desprenden las siguientes tres.

Así, se añade el español como lengua extranjera debido al público al que se dirige el material, y dentro del campo, se especifica que se trata sobre los modismos del español. Sin

embargo, también se agregó la cultura hispánica porque, como se vio en el capítulo uno, ésta se vincula estrechamente con el idioma. Y, al crear contenido de ELE, otro de los objetivos que se persigue es que los escuchas puedan conocer un poco más sobre la cultura de los países hispanohablantes.

3.1.3 Datos sobre la serie

3.1.3.1 Temporada y episodios

Al ser diez modismos, se planteó como opción crear un episodio por modismo para que estuvieran ampliamente contextualizados y focalizados. Por ese motivo, en la ficha se especificó que se trata de la primera temporada. Como se ha visto a partir de las prácticas de otros canales, cada vez es más frecuente que incluyan episodios especiales o bien, que renueven algún elemento —música, *podcasters*, imagen, duración, formato de episodio, etc.— cada cierto tiempo y ello marca el inicio de una temporada distinta. Así, dependiendo de su aceptación por parte del público, una opción es que en el futuro se puedan crear varias más que se enfoquen en alguna unidad fraseológica distinta. De manera que se tendría una temporada para compuestos, otra sobre dichos, una más sobre metáforas y así sucesivamente.

3.1.3.2 Periodicidad

El patrón de periodicidad observado de forma más frecuente es un capítulo por semana en un día en específico. Esto se hace con el fin de apoyar la creación de rutinas de estudio, sobre todo en los casos autodidactas. Por ello, se decidió que *Tu fraseolopodcast del español* actualizaría los miércoles de cada semana. De acuerdo con Hernández (2018), existen estudios que comprueban que los miércoles son días aptos para descansar o realizar alguna actividad distinta, puesto que es un punto intermedio de la semana y surge la sensación de equilibrio.

Asimismo, lo mejor sería que el episodio estuviera disponible en un día que no exista un sentimiento negativo por el inicio de las actividades, o bien, que no exista ansiedad por el descanso de un fin de semana. Sin embargo, la diferencia de zonas horarias bien podría provocar que el contenido aparezca un día antes o después. De cualquier forma, no existe un control real sobre este aspecto, pues son los usuarios quienes eligen cuándo escuchar cada episodio.

3.1.3.3 Objetivo

Todo este proyecto se inició con el objetivo central de proveer input auditivo con lenguaje coloquial a estudiantes de español como lengua extranjera. Sobre todo a aquellas personas que tuvieran dificultades para trasladarse a otro país para un programa de inmersión. Por esta razón, se seleccionaron modismos de alta frecuencia y se propone enmarcarlos en sus escenarios más comunes.

No obstante, con el desarrollo de la investigación, se han identificado otras audiencias a las que el podcast les resultaría útil, tal como los docentes. Aunque persiste el propósito de que los estudiantes obtengan un contexto más extenso para cada una de las unidades fraseológicas abordadas en esta investigación, de manera que reconozcan algunas situaciones cotidianas en las que podrían emplearse. Y, como ya se mencionó en párrafos anteriores, que la comunidad estudiantil se vincule un poco más con las culturas hispanohablantes.

3.1.3.4 Sinopsis

Para la creación de la sinopsis se tuvieron cuatro factores en cuenta. Primero, se consideró que estuviera conformada por un párrafo y que el lema para el canal se hiciera presente. Ambas son prácticas muy comunes dentro del *podcasting*. En tercer lugar, ya se utiliza la morfología planteada en el título para brindarle una identidad a la comunidad oyente. Finalmente, se aclara el nivel requerido para consumir el contenido, pues una de las

objeciones que se señalaron en el segundo capítulo fue precisamente que no se indicara el nivel del idioma recomendado. Por lo que la sinopsis quedó de la siguiente manera:

¡Hola, fraseoloescucha! Te damos la bienvenida a *Tu fraseolopodcast del español*, el canal que recopila frases coloquiales, esas que seguramente no te encuentras en los manuales, o que no logras comprender totalmente aunque todos los nativos las decimos. ¿Qué significan? ¿Cómo las usamos? ¿Cuándo y a quién se las decimos? Conoce más sobre ellas aquí.

*Se recomienda que nuestra comunidad de escuchas tenga comprensión auditiva intermedia.

3.1.4 Competencias y capacidades de la audiencia

Este inciso tiene como fin presentar al público meta, así como aclarar algunas de las competencias y capacidades que requieren los escuchas para acceder al contenido. El canal está dirigido, principalmente, a estudiantes de español como lengua extranjera que deseen aprender un poco más sobre lenguaje coloquial o explícitamente modismos. A partir de los resultados de la encuesta realizada a 51 estudiantes, se ha decidido que lo mejor es que no existan delimitaciones en torno a la edad, la nacionalidad, la ocupación, ni mucho menos el género del público escucha, puesto que es variado.

Al ser un podcast sobre construcciones como los modismos, si se atiende al MCER, resultaría conveniente que la o el estudiante se encuentre en un nivel intermedio o avanzado, es decir un B1 y B2. Aunque cabe rescatar ideas del primer capítulo, como las de Saracho Arnáiz (2015), quien recalca la importancia de que las unidades fraseológicas sean parte de la enseñanza desde los niveles A1 y A2. Es decir, el contenido no será exclusivo de niveles intermedios o avanzados, pues seguramente habrá quien aún en un nivel más básico pueda sacarle provecho. La única condición que se coloca en conocimientos previos es que la comprensión auditiva les permita entender los audios.

De cualquier manera, una vez que el contenido se encuentre disponible en la web, o en cualquier *podcatcher*, se perderá el control sobre el consumo del material. En términos generales, se espera que los audios sean un complemento para la formación que los estudiantes obtienen en el aula; o bien, un apoyo en los casos de aprendizaje autodidacta. Por esta razón, podría ser de utilidad no sólo para estudiantes de ELE, sino también para docentes e incluso para los hispanohablantes mismos que quieran tener otra perspectiva sobre su propio idioma. Finalmente, un apoyo en la educación es el verdadero fin que se persigue.

3.1.4.1 Competencias tecnológicas requeridas

La principal competencia tecnológica es el uso de dispositivos como un teléfono móvil, una tableta o una computadora desde donde puedan acceder de primera mano, así como la conexión a internet. Además, se requiere saber usar *podcatchers* o aplicaciones en donde esté disponible el canal tales como Spotify, Google Podcast, YouTube, iVoox, Audible, Apple podcast, etc.; a partir de ello, también hacer búsquedas dentro de la propia aplicación. Una vez que se halla el contenido, entra en cuestión el manejo del *feed*, en donde las personas sepan cómo reproducir o descargar los episodios. No solamente eso, sino además aprender a manejar otras funciones como el volumen, adelantar y atrasar, y modificar la velocidad del audio. Incluso si se elige la descarga, será necesario que la persona sepa dónde encontrar ese archivo.

También existen competencias en torno a otros materiales externos como los audífonos. Asimismo, cabe la posibilidad de que alguien descargue el contenido en un disco para proveerlo a estudiantes que no cuenten con un dispositivo propio o que no tengan conexión a internet, en ese caso también se requeriría el uso de algún reproductor como un DVD o grabadora. Como se puede ver, son acciones que para muchas personas resultan básicas e incluso irrelevantes porque las realizan de forma automática, sin embargo, para

otras es algo nuevo y difícil, puesto que algunas acciones se derivan de otras y así sucesivamente.

3.1.5 Modelos, teorías y técnicas didácticas empleadas

El podcast educativo por sí mismo puede tener un lugar dentro de tres modelos educativos que se revisaron en el segundo capítulo (véase apartado 2.3): *e-learning* o aprendizaje electrónico; *m-learning* o aprendizaje móvil; y el *b-learning* o aprendizaje mixto. Por otro lado, se abordan algunos preceptos pedagógicos sin el propósito de desarrollarlos en mayor medida, puesto que en realidad no son un tema central de esta investigación, pero no se pueden dejar fuera.

3.1.5.1 Constructivismo

El constructivismo tiene sus orígenes en la filosofía griega. Asimismo, recupera ideas desde el siglo XVIII a partir de personajes como Vico y Kant. Sin embargo, se dice que los fundamentos principales fueron tomados de la teoría cognitiva planteada por Piaget (Ortíz, 2015, p. 96-98).

Cabe rescatar el vínculo que tiene esta base del constructivismo con la propia lingüística cognitiva. Por un lado, el constructivismo plantea que el aprendizaje se da a partir del “contacto que el individuo tiene con los objetos del mundo a su alrededor” y también gracias a otro proceso en el que “aspectos [...] son integrados en la red cognitiva del sujeto, contribuyen a la construcción de nuevas estructuras” (Ortíz, 2015, p. 98). De acuerdo con las citas, la teoría de Piaget se refería explícitamente a la concepción de la realidad por parte de los individuos, pero en el primer capítulo de este trabajo se observó que, según la LC, la lengua y su aprendizaje funcionan de manera similar: estructuras que se van construyendo sobre algo previo.

Algunas otras características que se rescatan del constructivismo (Solé y Coll, 2007; Ortíz, 2015; Sesento, 2017) son:

- a) Implicación activa e individual por parte de los estudiantes
- b) Intercambio comunicativo
- c) Aplicación de lo aprendido en un escenario real
- d) Vinculación de lo teórico y lo práctico

El primer aspecto se refiere a que la comunidad estudiantil se implique activamente en el tema que se les presenta, usualmente esto sucede de forma individual (Ortíz, 2015, p. 103). Algunos elementos que permiten esta implicación son la investigación propia, la participación y la realización de comentarios. El podcast se plantea como una posibilidad para que puedan involucrarse de primera mano con la construcción de su conocimiento y sobre todo al ritmo que deseen controlar.

En segundo lugar se encuentra el intercambio comunicativo. En este caso, un paso importante es que, después de haber buscado información o aprendido un tema por cuenta propia, los estudiantes tengan la oportunidad de mantener un diálogo con algún docente, quien tendría que fungir como guía para ayudar a comprender algún concepto que no haya quedado muy claro (Ortíz, 2015, p. 94). Como se vio en el capítulo dos, precisamente una de las desventajas que presentaba el podcast es que se tratara un tema mediante un esquema comunicativo emisión→recepción sin una retroalimentación o una posible “socialización de la educación” (Solé y Coll, 2007, p. 10-11). De ahí la importancia sobre la creación de espacios como los blogs o las redes sociales, pues son el medio para que el público escucha pueda comentar el contenido entre sí.

Al intercambio comunicativo se suma la interacción que, de acuerdo con la bibliografía revisada por Sesento García (2017), puede ser con el entorno, con el objeto de

aprendizaje y también con otras personas. Del mismo modo destaca la interactividad, que se caracterizaría específicamente por la conexión y manejo que se establezca entre escucha y el dispositivo móvil gracias a las funciones que le ofrezca el *feed* para consumir el contenido.

En tercer lugar, para el constructivismo es esencial que en la vida real se aplique lo que se ha aprendido, es decir, que se estimule un vínculo entre lo teórico y lo práctico cotidiano (Sesento, 2017). De nuevo, el podcast aquí planteado se muestra como una opción para desarrollar dicho vínculo. Se espera que los escuchas, al identificar escenarios dentro del episodio, posteriormente puedan identificarlos en la vida real y se atrevan a usar el modismo, por lo que se pasaría de un escenario auditivo a un escenario real. Y finalmente, porque el podcast puede ser parte tanto de una rutina de aprendizaje como de los momentos de entretenimiento u ocio intersticial como se señaló en el segundo capítulo.

3.1.5.2 *Radio soap opera*

Radio soap opera, o mejor conocida en español como radionovela, es un elemento que se retomó del radio antiguo y se adaptó en los podcast. Se dice que el *soap opera* en sus inicios fue creado principalmente para la audiencia femenina y que el género más común era el drama. Su característica principal es que se constituye por una narrativa serializada (Geraghty, 2010, pp. 308-311). La construcción de un contenido de ese tipo dio pauta para que se adaptara a la televisión como telenovela.

Se observó que esta técnica fue empleada en el podcast del British Council, uno de los analizados en el capítulo anterior. En una sección de cada episodio presentan el *soap opera* de Carolina, un personaje femenino protagónico, estudiante de inglés como L2 que viaja a un país angloparlante. Durante cada episodio se va describiendo la travesía de la protagonista, desde que se encuentra en el aeropuerto, su llegada a Londres, el uso de

transporte, su inscripción en una escuela, una visita al médico, hasta diferentes experiencias sociales de amistad y amor.

Esta técnica ha sido retomada en el diseño de nuestro propio podcast debido a que facilita la representación de los marcos semánticos y marcos de interacción obtenidos a partir del análisis de los modismos en el capítulo uno. Un apartado de *soap opera* incluido dentro del episodio permite la representación de situaciones prototípicas, de personajes y de escenarios en los que la comunidad estudiantil desearía interactuar o se verían reflejados.

3.1.6 Recursos

3.1.6.1 Formato

El material se creará únicamente en formato podcast, es decir, como archivos de audio. Esta decisión se debe a que, como se revisó con anterioridad, los audios presentan menos restricciones de acceso que los *vodcast*. Los audios son archivos más ligeros, cargan mejor con una señal de wi-fi débil y se pueden consumir al mismo tiempo que se lleva a cabo alguna otra actividad.

3.1.6.2 Equipamiento

Como el fin de este proyecto no es realizar una distinción minuciosa que se relacione con el ámbito tecnológico, bastará decir que para llevar a cabo un podcast se identificó que se necesitan al menos cuatro elementos básicos. El primero es un micrófono, herramienta que presenta variaciones de costo, modelos y funciones según los rasgos que se deseen obtener: una buena calidad de audio en general o un mayor enfoque en la voz mientras se silencian los ruidos exteriores. Incluso también hay quienes consideran relevante la posibilidad de transportarlo, por lo que se prefieren los micrófonos de solapa.

El segundo es el conector del micrófono. Se encontró que se dividen principalmente en dos: XLR y USB. Los primeros se consideran más profesionales y requieren de una

memoria externa, por lo que también son de mayor precio (Martínez, 2019, p. 15). Los segundos son más comunes y no implican mayor complejidad, pues son un tipo muy común actualmente.

El tercero son los auriculares. De acuerdo con Martínez (2019, p. 15), algunos de los micrófonos tienen incluido este elemento. Son importantes para que el *podcaster* escuche claramente sus propias producciones mientras habla. Por último, pero esencial, es el dispositivo. Al igual que los escuchas, el *podcaster* necesita un dispositivo —computadora, tableta e incluso teléfono móvil— en el cual pueda realizar el proceso de grabación, almacenar sus archivos de audio, editarlos y publicarlos.

3.1.6.3 Software

Las aplicaciones requeridas se dividen principalmente en dos. Por un lado, se encuentra el software de grabación, cualquier aplicación que grabe audio es de utilidad. Muchas veces éstas ya vienen incluidas como base en teléfonos o computadoras. Asimismo, si se trata de algún material que requiera a más de un *podcaster* y se graba a la distancia, son útiles otros programas de videollamada como Skype o Zoom.

Por otro lado, resultan necesarias las aplicaciones para edición de audio. Con frecuencia la aplicación que se recomienda para proyectos de audio es Audacity. En nuestro caso, se hizo uso de ella y también de VideoPad, un programa principalmente para desarrollar videos, pero que tiene una gran gama de funciones extra para edición de audio. No existe otro motivo para su implementación más allá de la familiaridad con el software y de la comodidad personal.

3.1.7 Difusión

Para la distribución de un podcast como primer paso se requiere subir el episodio en formato mp3 a un *host*, o alojador, tal como se describió con anterioridad. Anchor es el *host* que

actualmente se ha posicionado como uno de los más usados por *podcasters*, dicha plataforma distribuye el episodio de forma automática en distintos *podcatchers* una vez que el contenido ha sido aprobado y verificado.

Además, Anchor también genera un enlace de sindicación RSS para el canal. Este enlace puede añadirse de forma manual en aplicaciones como Spotify (<https://podcasters.spotify.com/>) y en Google podcast (<https://search.google.com/devtools/podcast/preview>). Entre otras maneras sencillas de difundirlo se encuentra la plataforma YouTube a pesar de que no se cree un *vodcast*, pues pueden subirse audios con una sola imagen de fondo.

Finalmente, cabían al menos dos posibilidades más. Una opción es que el canal se añada a un sitio web de la institución educativa; y una segunda es que se cree su propio sitio web. Aunque se vio que las páginas web tienen un menor alcance, pueden ser de utilidad para llevar a cabo la retroalimentación del contenido.

3.1.8 Retroalimentación

Deberá tenerse en cuenta que un buen complemento para este proyecto educativo sería un foro de discusión, el cual podría estar incluido en el sitio web del canal. Otra forma de obtener retroalimentación serían las redes sociales, ya sean las más comunes como Facebook, Instagram o Twitter, u otras de mensajería como se vio en la práctica de *Leyendas legendarias* o *Relatos en inglés con Duolingo*. Éstas se muestran relevantes para un podcast educativo porque, por un lado, permiten la vinculación de los *podcasters* con la audiencia; por otro, que la comunidad estudiantil pueda ser parte del constructivismo pedagógico y de la socialización de su aprendizaje.

3.2 Ficha general para la elaboración de un episodio

En este apartado se añade la ficha general para la elaboración de un episodio. Al principio del tercer capítulo, se comentó que incluye los siguientes elementos centrales: el título y el número del episodio, la duración aproximada de cada sección, la sinopsis y el guion.

EPISODIO 1. ECHAR EN CARA	
Sinopsis	En este episodio revisamos la expresión “echar en cara”. Descubre su significado y aprende cómo la usamos a través nuestras experiencias personales y de la historia de una persona extranjera que se encuentra de visita en la Ciudad de México. No olvides escuchar la sección de gramática al final del episodio para comprender un poco más sobre la frase del día.
Duración	Guion
INTRODUCCIÓN DEL EPISODIO	
Inicio directo con la bienvenida	
00:30	<p>—Podcaster A: Hola, yo soy Viri.</p> <p>—Podcaster B: Y yo María. ¡Y te damos la bienvenida a tu fraseolopodcast del español!</p> <p>—Podcaster A: El canal que recopila expresiones coloquiales del español.</p> <p>—Podcaster B: Sí, esas frases que seguramente no te encuentras en los manuales, o que no logras comprender totalmente aunque todos los nativos las decimos.</p> <p>—Podcaster A: ¿Qué significan?</p> <p>—Podcaster B: ¿Cómo las usamos?</p> <p>—Podcaster A: ¿Cuándo y a quién se las decimos?</p> <p>—Podcaster B: Conoce más sobre ellas en este podcast.</p> <p>—Podcaster A: El día de hoy aprenderemos “echar en cara”.</p>

(00:05) Clip musical que marca el final de la introducción y el inicio del contenido. Abre y cierra con efecto de fundido ²¹ .	
BIENVENIDA	
02:30	<p>—Podcaster A. Saluda y presenta tanto el canal como el episodio a los escuchas. Luego, procede a la presentación de Podcaster B.</p> <p>—Podcaster B. Saluda y responde a la interacción requerida por Podcaster A.</p> <p>—Podcaster A. Explica el esquema general del episodio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Soap opera</i>: “De visita en...” • Anécdotas de las <i>podcasters</i> • Sección final de gramática <p>—Podcaster B. Anuncia el <i>soap opera</i> y agrega el contexto necesario para que los escuchas comprendan cuál es la situación en la escena que se les presentará.</p>
(00:05) Clip musical que marca el inicio de una nueva sección dentro del episodio. Abre y cierra con efecto de fundido.	
SOAP OPERA: “DE VISITA EN...”	
<ul style="list-style-type: none"> • Espacio: Metro de la Ciudad de México • Situación: Se trata de una persona extranjera que va de camino hacia el Bosque de Chapultepec en la Ciudad de México. Cuando sube al metro, escucha una conversación ajena de otras dos personas que se encuentran a su lado. Y casualmente escucha una frase muy curiosa que es “echar en cara”. Por lo que la historia comienza <i>in media res</i>. • Inclusión de sonidos de fondo para ambientar 	
02:30	<p>(Ruido de personas)</p> <p>—Personaje extranjero: Disculpe, ¿en este metro llego al Bosque de Chapultepec?</p> <p>—Persona nativa: Sí.</p>

²¹ El fundido en edición de audio se refiere a que el ruido comienza en menor volumen hasta que incrementa y para el cierre es un efecto en viceversa.

—Personaje extranjero: Gracias... (duda un poco) y ¿en dónde me bajo? (sonríe con un poco de pena).

—Persona nativa: (También sonriendo) Se tiene que bajar en la estación que se llama Chapultepec. Yo me voy a bajar ahí, puedo avisarle cuando lleguemos.

—Personaje extranjero: Sí por favor, muchas gracias.

(Sonido del metro que va llegando a la estación)

—Persona nativa: Vamos

(Se escucha el cierre de las puertas del metro y éste comienza a avanzar)

—Persona A: ¿Y entonces otra vez está enojada contigo?

—Persona B: Sí, desde ayer no me quiere contestar los mensajes. No sé si soy exagerado, pero siento que se molesta por cualquier cosa. Y lo peor es que cuando se enoja, me echa en cara varias cosas.

—Persona A: ¿Por qué? ¿Como qué te reclama?

—Persona B: Ah, por ejemplo, que se me olvidó su cumpleaños el año pasado porque salí con mis amigos. También se queja porque no le contesto rápido los mensajes. Pero ya le expliqué que luego estoy muy ocupado en el trabajo y no le puedo responder a cada rato.

—Persona A: Te entiendo. Mi mamá a veces también se queja de que dejo mi teléfono sin sonido, sólo en vibrador, porque a veces no le contesto las llamadas y se preocupa.

—Persona B: ¿Verdad que no exagero?

—Persona A: Bueno, aunque en tu caso una cosa es que no le puedas contestar rápido y otra es que se te olvide su cumpleaños. La verdad cómo no te va a echar en cara eso si yo fuera ella ya te habría dejado...

(Se acerca la siguiente estación)

—Persona nativa: (dirigiéndose al extranjero) Oye, aquí es.

—Personaje extranjero: Ah, ¡es verdad!

—Persona nativa: Llegas al Bosque por esa salida

— Personaje extranjero: ¡Muchas gracias, buenas tardes!

—Persona nativa: Gracias, igualmente.

	(Ruido de personas, se funde al final del <i>soap opera</i>).
(00:05) Clip musical que marca el final de la sección dentro del episodio. Abre y cierra con efecto de fundido.	
COMENTARIOS Y ANÉCDOTA	
05:00	<p>—Podcaster A. Pregunta a Podcaster B su opinión sobre la escena que acababan de escuchar.</p> <p>—Podcaster B. Comenta su opinión sobre la frase “echar en cara” que apareció en el <i>soap opera</i>.</p> <p>Luego de los comentarios, debe darse paso a un intercambio de experiencias y anécdotas vividas por A y B que estén vinculadas con la acción marcada por el modismo <i>echar en cara</i>. Para mayor muestra de interacción, los diálogos deben ser uno a uno.</p> <p>—Podcaster B. Narra su propia anécdota. Al concluir, debe dar paso para que la otra persona también hable sobre alguna de sus experiencias.</p> <p>—Podcaster A. Narra su propia anécdota que incluya el modismo.</p> <p>Ya sea A o B, debe formular una pregunta que esté dirigida a la comunidad escucha para hacerles pensar también sobre su opinión respecto a la frase.</p> <p>—Podcasters A y B. Al concluir con las narraciones, dan un cierre al episodio. Incluir la instrucción de continuar con la siguiente sección, que es de gramática.</p> <p>(Despedida por parte de ambas).</p>
(00:05) Clip musical que marca el final del contenido y el inicio de la sección de gramática. Abre y cierra con efecto de fundido.	
GRAMÁTICA	
08:00	<p>Podcaster A: ¡Hola de nuevo! En esta última sección te explicaremos un poco más sobre la frase del episodio: Echar en cara.</p> <p>Seguramente, con las diferentes historias que contamos el día de hoy, ya habrás adivinado un poco el significado. Incluso, en el escenario que</p>

incluimos en la sección “De visita en...”, los personajes usaron algunos sinónimos. Vamos a escuchar de nuevo:

*Se inserta clip del *soap opera*

Y lo peor es que cuando se enoja, me echa en cara varias cosas.

—Persona A: ¿Por qué? ¿Como qué te reclama?

—Persona B: Ah, por ejemplo, que se me olvidó su cumpleaños el año pasado porque salí con mis amigos. También se queja porque no le contesto rápido los mensajes.

*Cierra clip

Entonces, echar en cara también significa reclamar, reprochar, incluso quejarse. Podemos echar en cara errores, defectos, malas acciones, equivocaciones de otras personas. Y también es común que echemos en cara cuando hicimos algún favor que no nos agradecieron.

En español, solemos usar esta expresión con personas más cercanas a nosotros y sobre todo, cuando no cumplen con alguna expectativa que teníamos sobre ellos. Como en el ejemplo de nuestra segunda sección, las personas usualmente pensamos que algún amigo o un familiar cercano nos felicitará en nuestro cumpleaños, pero cuando no lo hacen, rompen con nuestras expectativas. Así, *echar en cara* es un reclamo más emocional y despierta sentimientos negativos en la otra persona. Por eso, cuando alguien nos echa en cara alguna acción, es normal sentirnos avergonzados o incómodos.

Por eso, podemos decir cosas como “me voy a quejar con el eléctrico porque no me instaló bien la luz”, pero no decimos “le voy a echar en cara al eléctrico que no me instaló bien la luz”. Porque nuestra relación con esa persona es por un servicio, no por algo emocional.

Ahora bien, fíjate en la construcción: A le echa en cara a B alguna cosa, por ejemplo *ella le echa en cara a él que haya olvidado su cumpleaños*.

Debes tener en cuenta siempre tres elementos:

- Nunca cambian las palabras de esta frase. No *arrojamos* en cara, no echamos en *rostro*, no echamos en *caras*.
- No ponemos más palabras entre la frase, como echar en *la* cara, echar en *tu* cara, o echar en *mi* cara, porque esas frases tienen significados distintos.
- Tampoco cambiamos el orden a *en cara echar*. Siempre es y será echar en cara.

Sin embargo, sí puedes cambiar el tiempo y el modo del verbo “echar”:

- *ella me echó en cara que no la felicité,*
- *ella me está echando en cara que no la felicité,*
- *ella me va a echar en cara lo de su cumpleaños,*
- *¿me irá a echar en cara que se me olvidó su cumpleaños?*

Podcaster B:

Además, decidimos incluir un poco de información extra sobre la sección especial de nuestro capítulo, “De visita en”

¿Escuchaste a dónde quería llegar el turista? Vamos a escuchar de nuevo

*Se inserta clip nuevamente

Al Bosque de Chapultepec. Ese bosque se encuentra cerca del centro de la Ciudad de México y es uno de los más famosos de nuestro país por la gran cantidad de lugares para visitar y actividades para hacer. Puedes navegar en el lago, visitar un zoológico, conocer un castillo real o simplemente relajarte y pasar un tiempo con amigos o familia en las múltiples zonas verdes. Además, está rodeado por varios museos aptos para diferentes tipos de público. Y podrás probar comida o comprar objetos típicos de nuestro país.

Podría ser un buen lugar para conocer a más turistas como tú, pues es uno de los lugares más visitados por personas extranjeras. Seguramente un día no sería suficiente para conocer todo el bosque.

Podcaster A: Actividad.

Por último, te dejamos una breve actividad para que puedas practicar la frase de hoy. Escucha las siguientes situaciones y selecciona una de las dos opciones que te mencionamos. Después te diremos la respuesta, pero primero debes intentarlo tú. Comencemos.

Primera historia: Ana y Luis fueron novios durante dos años. Durante ese tiempo, Ana cuidó y alimentó al gatito que era mascota de Luis, pues él estaba ocupado todo el día debido a su trabajo. Un día, él decidió terminar con su relación y se llevó a su gato sin decirle nada a Ana. En este caso, Ana podría...

- a) Echarle en cara a Luis que la alejara del gatito sin agradecerle todo lo que ella hizo durante dos años.
- b) Quejarse con Luis porque la alejó del gatito y no le agradeció lo que hizo esos dos años.

Tienes cinco segundos para pensar en ello.

*Se inserta sonido de temporizador

Efectivamente, la respuesta es A. Aunque las dos suenan correctas, sería mucho más común decir que Ana puede echarle en cara a Luis que la alejara del gatito. Primero, porque los dos tenían una relación cercana y segundo, porque Luis no cumplió una expectativa emocional para su novia.

Segunda historia: Hace un mes, Miguel comenzó a trabajar en una oficina. Lo único que no le ha gustado de su nuevo trabajo es que los baños huelen mal y no hay papel higiénico. En este caso, Miguel podría...

- a) Reunirse con sus compañeros de la oficina para echarle en cara a la persona encargada del departamento de limpieza la poca higiene de los sanitarios.

	<p>b) Reunirse con sus compañeros de la oficina para realizar una queja formal en el departamento de limpieza.</p> <p>De nuevo, tienes cinco segundos para pensar en la respuesta.</p> <p>*Se inserta sonido de temporizador</p> <p>Sí, la respuesta es B, ya que Miguel no conoce a quien se encarga de la limpieza, por lo que puede realizar un reclamo oficial, pero no estrictamente echarlo en cara, debido a que no existe un vínculo emocional.</p> <p>Y finalmente, te dejamos algunas preguntas que puedes responder en un cuaderno, grabar en un audio o comentar en nuestras redes sociales.</p> <p>Primero, piensa en lo que los dos amigos platicaban en el metro. ¿Qué opinas? ¿Tú también le echarías en cara a tu pareja o tu familia si olvidaran tu cumpleaños?</p> <p>Segunda pregunta, ¿alguna vez tú le echaste en cara algo a alguien, o alguien te echó en cara algo a ti? Es decir, si tú le reclamaste a alguien o alguien te reclamo a ti.</p> <p>Eso es todo por hoy. No te olvides de hacer las actividades para reforzar lo que aprendiste. Y siempre podrás repetir este episodio las veces que quieras hasta comprender mejor la frase “echar en cara”.</p> <p>B: ¡Hasta la próxima!</p>
	<p>(00:20) Clip musical del cierre que se funde para que entre la siguiente frase y se vuelve a subir el fundido cuando termina de decirse.</p>
	<p>(00:05) Podcaster B: “Y en el próximo capítulo veremos la expresión “dar cuerda”.</p>
<p>CIERRE</p>	

3.2.1 Imagen para su difusión



Figura 2.

Portada prototipo para el canal Tu fraseolopodcast del español | Elaboración propia.

La imagen anterior es también una propuesta de cómo podría lucir la portada para este proyecto. En ella se reflejan varios aspectos estudiados a lo largo del segundo capítulo. En primer lugar, no contiene la bandera de ningún país en específico ni colores que hagan alusión a una sola nación como España, México, Argentina, etc.; tampoco incluye figuras u otras imágenes que representen estereotipos de alguna cultura hispana.

En su lugar, se decoró con un oscilograma sencillo y representativo del *podcasting*, así como con las imágenes animadas de las *podcasters* del episodio prototipo, esto a causa de un efecto, también ya revisado, sobre la vinculación con la comunidad oyente. En tercera instancia, se resaltó mediante tamaño y color el texto que indica que se trata de contenido en español. En lo que respecta a los colores, se optó por usar una base más neutra, así como en las figuras principales para evitar la saturación visual. Además, porque se cree que los colores simples y claros pueden “ayudar a desarrollar modelos mentales eficientes y factibles” (Canté, 2017, p. 53).

Únicamente se añadió el contraste de un color frío (ovoide en el fondo) y un color cálido (letras). Aunque el color rojo usualmente no se recomienda aplicarlo en los textos de espacios virtuales, en este caso se ha suavizado un poco el tono para que no resulte agresivo, pero sí llamativo y dinámico. Finalmente, cabe recordar que no es común que se realice una

portada para cada episodio, sin embargo se añade una propuesta de imagen para el primer capítulo ya que podría ser la ayuda visual del audio sin necesariamente convertirlo en un *vodcast*. Sigue los mismos patrones que la portada principal para que el canal mantenga un diseño consistente, un aspecto que se considera relevante para los materiales educativos virtuales (Canté, 2017, p. 53).



Figura 3.
Portada prototipo para el episodio no. 1 “Echar en cara”
Elaboración propia

3.2.2 Observaciones finales sobre la estructura del episodio piloto

Es necesario destacar que para la elaboración del capítulo prototipo se ha retomado no el modismo más frecuente, sino uno de los más saturados: *echar en cara*. Esto debido a que presenta menor variabilidad y así se atiende a una de las recomendaciones pedagógicas propuestas en el primer capítulo. Asimismo, se respetó tanto la idea de un título explícito y breve, como la duración menor a 30 minutos, debido a lo observado en los once canales y por la respuesta obtenida a partir de los 51 estudiantes encuestados. Cabe señalar que, una vez implementado, tendrá que observarse si el episodio segmentado en bloques, tal como se hizo con nuestro material piloto, ayuda a la comprensión del contenido a diferencia de un capítulo que se desarrolle de forma más continua.

Además, se representó un escenario común, el cual se creó a partir de los marcos semánticos del modismo. Tiene un espacio, personajes y la frase se ha insertado en los ámbitos social, escolar, laboral y familiar. Sobre todo, en nuestro escenario se incluyó una actividad cotidiana de una persona promedio de un país hispanohablante —viajar en transporte público—, pues también fue una de las opciones más pedidas por los estudiantes que respondieron la encuesta. Y ello se complementa con información cultural sobre el Bosque de Chapultepec.

Del mismo modo, se tuvo en cuenta la musicalidad para la división de secciones. Y que el audio tenga tanto lenguaje guionizado, que es el del *soap opera*; como habla natural, que es la intervención de las *podcasters*. Como se sabe, resulta probable que algunos escuchas no cuenten con una guía docente posterior al episodio, por lo que se añadió la sección de gramática que contiene anotaciones y ejercicios para el uso del modismo, tal como comentaba Núñez Cabezas (2001) que debía hacerse en nuevos materiales. Finalmente, se añadieron preguntas dirigidas a los escuchas en un intento de impulsar su output, de manera que, hipotéticamente, podrían compartir sus respuestas en las redes sociales del canal. Finalmente, se puede acceder al podcast desde la aplicación Spreaker, la cual se seleccionó para evitar dar una mayor difusión al episodio prototipo. El primer capítulo se encuentra disponible en la siguiente liga: <https://www.spreaker.com/episode/52113056>

CONCLUSIONES

En el primer capítulo se presentó un resumen con la historia de la inclusión de los modismos en los estudios lingüísticos y también interdisciplinarios. A partir de él se pudo notar que nuestro campo de estudio había sido dejado al margen al menos hasta el siglo XX. Asimismo, destacó la noción de que los hablantes perciben mejor el significado de los modismos sin modificaciones para volverlos más literales y cuando son recibidos con un contexto amplio (Gibbs, 1980). A ello, se añadieron algunos problemas que presentaban los materiales didácticos para su enseñanza. Esta información resultó de ayuda para comprender por qué era necesario crear un material que incluyera unidades fraseológicas frecuentes y que estuvieran ampliamente contextualizadas y acompañadas con más de un ejemplo de uso.

Igualmente, se recopilaron algunos rasgos comúnmente encontrados a lo largo de la bibliografía, los cuales abarcaban los niveles sintáctico, semántico y pragmático. De este último nivel se recuperó la fórmula de Koller: $I=V + NP/PP$, la cual es de suma utilidad a la hora de diferenciar los modismos de otras unidades fraseológicas similares.

Luego de revisar los modismos bajo un enfoque cognitivo, se mencionó que éstos también podrían ser concebidos como construcciones y que, además, pertenecen a un espectro poco delimitado de ramas de la lengua. Gracias a la LC, se distinguió que la semántica de marcos puede ser una base teórico-lingüística para adaptar el contenido educativo de ELE al *podcasting*.

Además de ello, se presentaron los modismos recopilados para este estudio y se expusieron los diez más frecuentes. Cada uno con varios rasgos recuperados desde el DiLEA y complementados con una serie de observaciones y ejemplificaciones para conocer qué cambios admitían, así como su nivel de saturación (o cohesión). Se encontró que ninguno de los diez presentó

- a) Pluralización o singularización de NP/PP
- b) Inserción de elementos entre V y NP/PP
- c) Orden invertido a NP/PP +V

Asimismo, se buscó obtener los marcos semánticos para cada uno de los modismos. Por un lado, no se pudieron rescatar patrones contextuales explícitos para cada UF como se quería al principio del proyecto, pues ello implicaría la creación de contextos. En otras palabras, se obtendría un lenguaje más artificial, lo que iría en contra de los principios de esta investigación. Sin embargo, uno de los modismos más saturados pudo presentarse con los tres tipos de marcos en mayor o menor medida, como se ve sintetizado en la siguiente imagen:

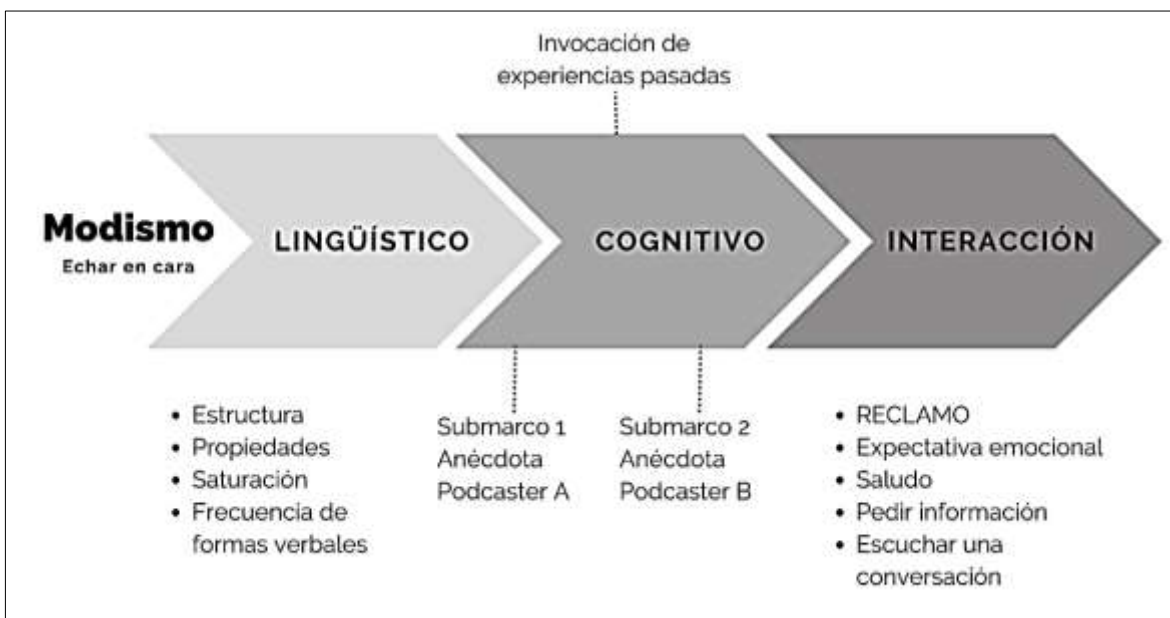


Figura 4. Marcos semánticos para el modismo “echar en cara” | Elaboración propia

En el segundo capítulo se hizo un repaso por la historia del podcast y se presentaron algunos vocablos que se han desprendido de él. Se observó que la herramienta cuenta con ventajas y desventajas sobre su implementación en la educación. A partir de las observaciones obtenidas luego de haber escuchado 33 episodios de 11 canales diferentes,

podimos conocer a fondo la anatomía de un canal, pero también de un episodio promedio tanto de entretenimiento como de educación.

Del mismo modo, la encuesta realizada a 51 estudiantes arrojó principalmente resultados favorables sobre el potencial que tendría un canal de ELE en su aprendizaje. También se obtuvieron algunos temas sobre los cuales les gustaría aprender a fondo y la fraseología se posicionó como una respuesta frecuente, ya que desean saber más sobre el lenguaje coloquial. Igual resaltó el hecho de que más de la mitad se encontrara aprendiendo el idioma de forma autodidacta, lo que impulsa la idea sobre la necesidad de crear materiales para apoyar diferentes tipos de educación como el *e-learning*, el *b-learning* y el *m-learning*.

Del último capítulo se puede rescatar una reflexión sobre la importancia de elaborar podcast educativos con fundamentos técnicos y bases teóricas sólidas. Pero sobre todo, siempre poner a la comunidad escucha como eje central. Habrá que considerar sus competencias tecnológicas y sus conocimientos previos. Deberá procurarse que el material les ayude en su rutina de aprendizaje, ¿de qué forma?: siendo puntual, concreto y específico incluso desde la sinopsis. Asimismo, es importante cuidar los detalles que podrían pasarse por alto, como los colores y el tipo de figuras que se emplean para el diseño de una portada.

Y, aunque ya se ha mencionado con anterioridad, esperamos que la propuesta de este trabajo pueda llegar a concretarse de manera profesional, ya sea por parte de una institución o por medios independientes de aquellas personas que encuentren útil esta idea. El campo de la fraseología cuenta con una amplia gama de oportunidades para desarrollarse en formato podcast, incluso da material para crear un canal de varias temporadas.

Por último, se vuelve a remarcar que aún queda mucho por hacer en torno a los modismos y la fraseología en general. Pero además, sobre la inclusión de las UFS en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el campo de ELE. Ya se vio lo útil que resulta voltear

hacia enfoques un poco más recientes como el de la lingüística cognitiva y el intentar aplicarla a medios con mucha fuerza actual como el podcast y las redes sociales. No se puede dejar de lado lo enriquecedor que resultó trabajar con fundamentos básicos de diversas disciplinas de la lengua, de ELE, de las TIC's e incluso de pedagogía. Así, dejaremos de ver el *learncasting* como un proceso ajeno y complejo, e incluso podremos empezar a considerar el término *podagogy* para brindarle a la fraseología el lugar que se merece dentro del campo de ELE.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdous, M., Facer, B. y Yen, C. (2011). Academic effectiveness of podcasting: A comparative study of integrated versus supplemental use of podcasting in second language classes. *Computers & Education*, 58(1), 43-52. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131511001990>
- Azorín Fernández, D. (1983). Recensiones. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 1, 325-342. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6687>
- Badía, J. (Podcaster). (2021, 28 de abril). *La abducción Andreasson* [vodcast] Leyendas Legendarias. <https://www.youtube.com/watch?v=T8VpJWN9xss>
- Blanco Ruíz, S. (2006). El podcast: situación actual en el mundo hispanohablante. *XIII Jornadas Internacionales de Jóvenes Investigadores en Comunicación*, 1931-1944. https://www.researchgate.net/publication/228460582_El_podcast_situacion_actual_en_el_mundo_hispano_hablante
- Blando Carrión, O. (2012). La semántica de marcos. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (Dir.), *Lingüística cognitiva* (pp. 167-188). Anthropos.
- Burger, H. (2005). Aspectos de la vitalidad de los modismos. En J. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (Eds.), *La creatividad en el lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseológicas* (pp. 15-36). Granada Lingüística.
- Canté Gracia, J. F. (2017). Psicología del color aplicada a los cursos virtuales para mejorar el nivel de aprendizaje en los estudiantes. *Gráfica: documents de disseny gràfic= documentos de diseño gráfico= journal of graphic design*, 5(9), 51-56. <https://revistes.uab.cat/grafica/article/view/v5-n9-cante>
- Casar Tenorio, M. y Herradón Díez, R. (2011). El video didáctico como soporte para un b-learning sostenible. *Arbor*, 187(Extra_3), 237-242. <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1433/1441>
- Cheikh-Khamis, F. (2016). Aportes del enfoque cognitivo en la instrucción del léxico en la clase de L2. *E-Aesla*, 2, 374-382. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/02/34.pdf>
- Clavel Martínez, A. e Hita Barrenechea, G. (2011). ESE. En sintonía con el español. Un podcast en español. *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del*

- español como lengua extranjera*, 617-624.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0059.pdf
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- Delgado, S. (Presentador). (2020). *Módulo 1: Terminología básica del podcasting* [curso en línea]. *Podcast ELE*. <https://podcastsele.com/lessons/terminologia-basica-del-podcasting/>
- Duffé Montalván, A. L. (2004). Reflexiones psicolingüísticas y didácticas sobre el estudio de metáforas y modismos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 33-44.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110033A>
- Echenique Elizondo, M. T. (2018). Propuestas de un criterio ordenador para un *Diccionario histórico fraseológico de la lengua castellana* a la luz de factores históricos implicados en la formación de unidades. En M. T. Echenique Elizondo, A. Schrott, F. P. Pla Colomer (Eds.), *Cómo se hacen las unidades fraseológicas: continuidad y renovación en la diacronía del espacio castellano* (pp. 409-430). Peter Lang.
- Eizaga Rebolgar, B. (2002). *Procesamiento modismos: un enfoque psicopragmático*. [Tesis]. Universidad de Cádiz. <https://rodin.uca.es/handle/10498/14742>
- . (2008). Conceptos subyacentes en los modismos. En M. L. Mora Millán (Coord.), *Cognición & Lenguaje. Estudios en homenaje a José Luis Guijarro Morales* (pp. 111-134). Universidad de Cádiz, Servicio de publicaciones.
- Espinosa Xolalpa, J. (2015). *Etimología grecolatina*. Nove.
- Fernández de Velasco, A. (2008). *El podcast como medio de comunicación: caracterización del podcast independiente y adopción por las cadenas de radio*. Universidad Rey Juan Carlos. http://www.desdelaterraza.org/wp-content/uploads/2009/03/Podcast_ArturoVelasco.pdf
- Fitch Romero, R. (2018). *Las locuciones coloquiales del español de México: inventario y criterios de clasificación*. [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/664124/arfr1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freire, J. L. (1989). Correlaciones socio-culturales en el lenguaje convencional. *Revista Española de Lingüística*, 19(1), 49-62.
<http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1202>

- García Peñalvo, F. (2005). Estado actual de los sistema e-learning. *Teoría de la educación y cultura en la sociedad de la información*, 6(2), 1-7. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201021055001>
- Geraghty, C. (2010). The study of soap opera. En J. Wasko (Ed.) *A companion to television* (pp. 308-323). Wiley-Blackwell.
- Gibbs, R. (1980). Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation. *Memory & Cognition*, 8(2), 149-156. <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03213418>
- González Rey, I. (2015). Fraseologización e idiomatización en traducción literaria. En M. Sevilla Muñoz (Ed.) *Enfoques actuales para la traducción fraseológica y paremiológica, ámbitos, recursos y modalidades* (serie “Monografías”, 6, pp. 143-160). Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/n6_conde/gonzalez.htm
- Gonzálvez-García, F. (2012). La(s) gramática(s) de construcciones. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (Dir.), *Lingüística cognitiva* (249-280). Anthropos.
- Google AdSense. (s.f.) ¿Qué son los feed? *Ayuda de Google AdSense*. <https://support.google.com/adsense/answer/9189559?hl=es-419>
- Gruber, T. (2018). Unidades fraseológicas y discurso repetido en manuales para el estudio del español como lengua extranjera en el siglo XVI. En M.T. Echenique Elizondo, A. Schrott y F. P. Pla Colomer (Eds.), *Cómo se hacen las unidades fraseológicas: continuidad y renovación en la diacronía del espacio castellano* (pp. 335-354). Peter Lang.
- Hernández, D. (2018). El mejor día para librar en la semana es el miércoles, dicen expertos. *Computer Hoy*. <https://computerhoy.com/noticias/life/mejor-dia-librar-semana-es-miercoles-dicen-expertos-291885>
- Hernández, H. (2000). El diccionario en la enseñanza de ELE: (diccionarios de español para extranjeros). *¿Qué español enseñar?: normas y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso internacional ASELE*, 93-104. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/608245.pdf>

- Hsiao, D. (2012). El podcast bien entendido en curso intensivo es más divertido. *marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua extranjera*, 15, 1-2. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152423004.pdf>
- . (2013). Podcasts y hablar por hablar: cómo se pide y se presta ayuda en una intervención de ELE. *Encuentro*, 22, 54-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4567628>
- . (2015). *Efectos de distintos tipos de podcast en la fluidez oral de estudiantes universitarios taiwaneses de español lengua extranjera* [Tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/97463/1/Hsiao_TESIS.pdf
- Hubackova, S. y Golkova, D. (2014), Podcasting in foreign language teaching. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 143(2014), 143-146. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814043043>
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012) Lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias. En I. Ibarretxe-Antuñano y J. Valenzuela (Dirs.), *Lingüística cognitiva* (pp. 13-40). Anthropos.
- Juárez Rojas, L., Sánchez Solís, O., Moreno Medina, S., *et. al.* (2014). Ambiente de aprendizaje B-Learning a través del uso de podcast para aprendizaje de idiomas en el nivel preparatoria. *Revista de Investigación educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 5(9), 37-43. <https://riege.mx/index.php/riege/article/view/171>
- Kamenetskaia Kotseruba, S. (2011). Melchor Ocampo, Lexicógrafo. En M. E. Vázquez Laslop, K. Zimmermann y F. Segovia (Eds.), *De la lengua por sólo la extrañeza: estudios de lexicología, norma lingüística, historia y literatura en homenaje a Luis Fernando Lara* (vol. 1, pp. 125-144). El Colegio de México. https://www.jstor.org/stable/j.ctv6jmxjn.11?seq=2#metadata_info_tab_contents
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. The University of Chicago Press.
- León Pazmiño, A.M., Albán Vinuesa, A. P. y Quinteros Cadena, P. E. (2018). Origen y evolución de los modismos o expresiones populares y su influencia en la enseñanza del idioma inglés hacia la formación profesional. *Tsafiqui-Revista de Investigación Científica*, 9(11), 1-20.

https://www.researchgate.net/publication/330040795_Origen_y_evolucion_de_los_modismos_o_expresiones_populares_y_su_influencia_en_la_ensenanza_del_idioma_ingles_hacia_la_formacion_profesional

- López Martínez, M. I. y Hernández Sánchez, E. (2016). La pragmática y sus orígenes lingüísticos en el siglo XX. *Revista de investigación lingüística*, 19, 61-76. <https://revistas.um.es/ril/article/download/283531/206161/977781>
- Martín, J. P. (2009). Frases hechas, modismos y refranes. *Actas del II Simposio Internacional de la Lengua Española del Instituto Cervantes de Sao Paulo*, 247-257. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/saopaulo_2009.htm
- Martínez, F. J. (2019). Elige el micrófono. En S. Delgado y F. J. Martínez (Eds.), *Empieza con tu primer podcast ELE* (pp. 15-19). Podcast ELE.
- Martínez Alcalde, M. J. (2018). Unidad fraseológica, diacronía y estructura: reflexiones sobre un espacio en blanco. En M.T. Echenique Elizondo, A. Schrott, F. P. Pla Colomer (Eds.), *Cómo se hacen las unidades fraseológicas: continuidad y renovación en la diacronía del espacio castellano* (pp. 275-294). Peter Lang.
- Martínez Montoro, J. (2004). Julio Casares y la Teoría lexicográfica del español. En C. Corrales Zumbado, *et alii* (Eds.), *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística. Actas de IV Congreso Internacional de la SEHL* (II, pp. 1083-1099). Arco-Libros. https://juliocasares.es/wp-content/uploads/2017/01/Julio-Casares-laTeori%CC%81allexicogra%CC%81ficadelespan%CC%83ol_JorgeMartinezMontoro.pdf
- Melgarejo, I. y Rodríguez Rosell, M. (2013). La radio como recurso didáctico en el aula de infantil y primaria: los *podcast* y su naturaleza educativa. *Tendencias pedagógicas*, 21, 29-46. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2023>
- Naciscione, A. (2001). Phraseological units in literary discourse: implications for teaching and learning. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 24, 53-68. <http://institucional.us.es/revistas/cauce/24/Narcisciones.pdf>
- Núñez Cabezas, E. A. (2001). Los modismos en ELE: análisis a través de los corpus digitales. *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, 159-167. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0159.pdf

- Ocampo, M. (1844). *Idiotismos hispano-mexicanos*. Colección digital de la Universidad Nacional Autónoma de Nuevo León. http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080042635_C/1080042635_T3/1080042635_10.pdf
- Ortíz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de filosofía en la educación*, 19, 93-110. https://www.researchgate.net/publication/318610946_El_constructivismo_como_teoría_y_metodo_de_enseñanza
- Pato, E. (2018). Sobre el estudio de la toponimia en los enunciados fraseológicos: de *Villadiego a Potosí* (sin pasar por *las Batuecas*). En M.T. Echenique Elizondo, A. Schrott, F. P. Pla Colomer (Eds.), *Cómo se hacen las unidades fraseológicas: continuidad y renovación en la diacronía del espacio castellano* (pp. 131-156). Peter Lang.
- Penadés Martínez, I. (2012). La fraseología y su objeto de estudio. *Linred: Lingüística en la Red*, 10, 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4199779>
- . (2019). *Diccionario de Locuciones Idiomáticas del Español Actual*. <http://www.diccionariodilea.es/inicio>
- Pérez Bernal, M. (2004). Fraseología y metáfora. Materiales para enseñanza de la fraseología en una L2. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 646-654. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/42677/15_0644%20P%E9rez%20Bernal.pdf;jsessionid=5276A8C65DBAED3BCC7241A10E88B549?sequence=1
- Pimentel Álvarez, J. (2014). Modus, i. En *Diccionario latín-español, español-latín* (pp. 462-463). Porrúa.
- Piñeiro Otero, T. (2009). Podcasting en la educación superior. Una aproximación al ámbito hispanoamericano. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 12(18), 129-147. <https://www.redalyc.org/pdf/5235/523552804004.pdf>
- . (2012). Los *podcast* en la educación superior. Hacia un paradigma de formación intersticial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 1-12. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1462>
- Pop. A. (2011). Los modismos desde el estructuralismo hasta la psicolingüística. *Philologica Urcitana. Revista semestral de iniciación a la investigación en filología*, 5, 75-88. <http://repositorio.ual.es/handle/10835/500>

- Prieto Grande, M. (2004). Hablando en Plata: de modismos y metáforas culturales. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, 710-718.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0708.pdf
- Real Academia Española. (s.f.). Ismo. En *Diccionario de la Real Academia Española*.
<https://dle.rae.es/-ismo#MBKXJUu>
- . (s.f.). Los extranjerismos se escriben en cursivas. En *Fundéu RAE*.
<https://www.fundeu.es/recomendacion/extranjerismos-cursiva/>
- . (s.f.). Modismo. En *Diccionario de la Real Academia Española*.
<https://dle.rae.es/modismo>
- Ruíz, Juan “Arcipreste de Hita”. (2001). *Libro de buen amor*. (G.B. Gybbon-Monypenny Ed.). Biblioteca Clásica Castalia.
- Rojas, G. (2019, 9 de enero). ¿Qué es un hosting de podcast? *En el micro*.
<https://enelmicro.com/que-es-un-hosting-de-podcasts/>
- Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the Pods- In search of a podcasting “podagogy” for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 471-492.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588220701746047>
- Sánchez Méndez, J. P. (2018). ¿Existe el americanismo fraseológico? En M.T. Echenique Elizondo, A. Schrott, F. P. Pla Colomer (Eds.), *Cómo se hacen las unidades fraseológicas: continuidad y renovación en la diacronía del espacio castellano* (pp. 157-170). Peter Lang.
- Sánchez Serrano, A. (2015). *Modismos latinos y castellanos: comparación y posibles influencias*. [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/52585/1/5309857592.pdf>
- Saracho Arnáiz, (2015). *La fraseología del español: una propuesta de didactización para la clase de ELE basada en los somatismos*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Santiago de Compostela. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/13585>
- Sbarbi y Osuna, J. M. (1873). *Florilegio o ramillete alfabético de refranes y modismos comparativos y ponderativos de la lengua castellana*.
<http://www.cervantesvirtual.com/obra/florilegio-o-ramillete-alfabetico-de-refranes-y-modismos-comparativos-y-ponderativos-de-la-lengua-castellana--0/>

- Schrott, A. (2018). Cartas privadas entre distancia e intimidad: el papel de la fraseología. En M.T. Echenique Elizondo, A. Schrott, F. P. Pla Colomer (Eds.), *Cómo se hacen las unidades fraseológicas: continuidad y renovación en la diacronía del espacio castellano* (pp. 111-130). Peter Lang.
- Sesento García, L. (2017). El constructivismo y su aplicación en el aula. Algunas consideraciones teórico-pedagógicas. *Atlante: cuadernos de educación y desarrollo*, (Junio 2017). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/06/constructivismo-aula.html>
- Solano Fernández, I. y Vera Sánchez, M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 125-139. <https://core.ac.uk/download/pdf/51386308.pdf>
- Solé, I. y Coll, C. (2007). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, et. al. (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 7-24). Graó.
- Strässler, J. (1982). *Idioms in English: a pragmatic analysis*. Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Swinney, D. A., Cutler, A. (1979). The Access and processing of idiomatic expressions. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 18, 523-534. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.556.1932&rep=rep1&type=pdf>
- Terán Delgado, L., Arano Leal, E., González Guerrero, R., et. al. (2017). Inclusión del podcast en la educación básica: una estrategia didáctica para alumnos con discapacidad visual. *Revista electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7), 1-13. <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/657/745>
- Torre, A. (2006). La Web 2.0 no existiría sin RSS. *Gacetilla bitacorera*, v. 1, 1-4. <http://www.adelat.org/media/gaceta/gaceta01.pdf>
- Torres Ramírez, I. (1986). Léxico e historia: neologismos en el español del siglo XIV. *Revista de Filología Española*, 66 (3/4), 297-312. <https://revistadefilologiaespañola.revistas.csic.es/index.php/rfe/article/download/475/531>
- Trujillo Torres, J. (2011). Comunicación, innovación, educación y gestión del conocimiento en torno al uso de podcast en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento (RUSC)*, 8(2), 61-76. <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v8n2-trujillo.html>

- Variación diatópica. (s.f.). En J. Muñoz-Basols y E. Gironzetti (Dirs.), *Portal de Lingüística Hispánica. Hispanic Linguistics*. Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://hispaniclinguistics.com/glosario/variacion-diatopica/>
- Zamora Delgado, R. (2019). El M-Learning, las ventajas de la utilización de dispositivos móviles en el proceso autónomo de aprendizaje. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(3), 29-38. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7047179.pdf>
- Zohra Yzidi, F. (2019). El componente idiomático de la fraseología en la formación de profesores de E/LE. *Actas del III Congreso de Español como Lengua Extranjera del Magreb (CELEM)*, 204-210. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2019/25_yzdi.pdf