

La producción radiofónica en clase de ELE, un recurso motivador para el trabajo de destrezas comunicativas e interculturales

Amparo Rodrigo-Mateu
Universidad de Valencia
amroma@alumni.uv.es



Amparo Rodrigo es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad Jaume I, en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Valencia, y ha cursado un máster sobre políticas y procesos de desarrollo en la Universidad Politécnica de Valencia. Su formación en ELE cuenta con un postgrado en la Universidad de Valencia, diversos cursos con el Instituto Cervantes y un máster en la Universidad Pablo de Olavide. Profesionalmente ha alternado

su carrera docente con la traducción y la cooperación para el desarrollo. En ELE ha trabajado como auxiliar de conversación (MECD) en Reino Unido y Austria, como profesora en el Instituto Cervantes de Bremen y en la Universidad Carl von Ossietzky de Oldenburgo (Alemania), como profesora visitante (MECD) en Estados Unidos y como lectora (MAEC-AECID) en la Universidad de Mumbai, en India (2013-2016). Forma parte del grupo de investigación Proyecto TALIS, en la Universidad de Valencia.

Resumen

Este estudio está basado en una experiencia en el aula con alumnos adultos de ELE en India. El objetivo es analizar el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales a partir de la producción radiofónica en un entorno social y académico caracterizado por la interacción oral multilingüe y por un aprendizaje en el aula que descansa sobre los pilares de la creatividad y la reflexión. A lo largo de la investigación, observamos cómo el desarrollo de la competencia comunicativa, inherente a la producción radiofónica, integra tanto el componente lingüístico-semántico como el pragmático intercultural, ambos inseparables en el proceso de aprendizaje de idiomas. Por último, pretende ser un estudio

de desarrollo de destrezas orales abiertas, necesariamente, a complementarse con aquellas escritas, de cara al desarrollo integral de la competencia comunicativa.

Abstract

This study is based on a classroom experience with adult learners of Spanish as a foreign language in India. The aim is to analyse the development of linguistic and intercultural competences through creation of radio contents in a social and academic environment characterised by multilingual oral interactions, and a classroom learning environment based on creativity and reflection. Throughout the research, we observe how the development of communicative competence, which is inherent to radio production, relates to linguistic and semantic components, as well as to intercultural pragmatics, both inseparable in the process of language learning. Finally, it aims at being a study about the development of oral skills open, necessarily, to be complemented with written ones, with a view to the integral development of the communicative competence.

Palabras clave

Competencia comunicativa, español L2, expresión oral, interculturalidad, radio.

Keywords

Communicative competence, Spanish as foreign language, oral production, interculturality, radio.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación

De cara al desarrollo de la competencia comunicativa es conveniente que los alumnos sean capaces no solo de reproducir contenidos aprendidos en la lengua extranjera, sino también de utilizarla como instrumento de reflexión que, a su vez, permita integrar la dimensión creativa en el ámbito educativo. Siguiendo a Sumo, Voisin y Téllez-Méndez (2016), el docente deberá crear o proporcionar entornos de trabajo que permitan un aprendizaje basado en la acción, en los cuales los aprendientes interactúen con un objetivo en mente y colaboren en la toma de decisiones de cara a su consecución. Esto permitirá el desarrollo de la capacidad creativa, considerada eje de la educación del s. XXI, y la consiguiente construcción de conocimiento.

En este sentido, consideramos que el medio radiofónico es un recurso didáctico que cumple la función de creatividad y que, al mismo tiempo, resulta motivador en entornos de trabajo colaborativos de la competencia comunicativa. Su aplicación en el aula sirve, además, para despertar la apreciación de los alumnos por este medio de comunicación y su capacidad de trabajo en él.

Asimismo, si se recomienda el uso de textos auténticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras porque permiten a los alumnos relacionarlos con textos equivalentes en su idioma y tienen, por tanto, información de antemano sobre la estructura y la intencionalidad comunicativa (Gómez Molina, 2016), entendemos que, igualmente, la creación bien planificada, no solo de textos, sino también de discursos auténticos, puede tener un efecto similar.

Con esta idea como punto de partida, las razones que han impulsado esta investigación son las siguientes:

1.º Interés en la comunicación radiofónica y consideración de la importancia de aprovechar todos los recursos que el contexto académico ofrece para el aprendizaje de idiomas.

2.º Las realidades siguientes:

A) Publicación de numerosos estudios sobre el uso de los medios de comunicación como fuente de materiales auténticos para el desarrollo de las competencias comunicativas de lengua (MCER, 2018) en el aula de idiomas.

B) Existencia de abundantes trabajos sobre el desarrollo de destrezas comunicativas en lengua materna a través de la producción de contenidos mediáticos.

Así, A parte de los medios en lengua extranjera como fuente de información y B del concepto de producción en lengua materna. El interés de este trabajo es ahora adaptar ambas líneas de investigación al análisis de la producción radiofónica en la clase de *lengua extranjera*, como instrumento para el desarrollo de competencias comunicativas de lengua e interculturales y pluriculturales, entendiendo estas últimas como componente inseparable de las competencias plurilingües (MCER, 2018), a partir de la *creación de contenidos*.

1.2 Contexto académico y grupos de trabajo

Este estudio está basado en una experiencia práctica con estudiantes de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) de la Universidad de Mumbai, en India¹. El marco específico de trabajo en el que nos centramos es el programa radiofónico *¿Salsa o salsa?*², grabado en el estudio de radio comunitaria de la universidad *Radio MUST*, durante el curso académico 2013-2014.

El perfil del alumnado es una combinación de estudiantes de grado de Francés y de estudiantes a tiempo parcial, con edades y formaciones diferentes. Este último grupo es el más numeroso, como podemos observar en la tabla 1. En total, el curso académico en el que se ha desarrollado el programa de radio ha contado con los siguientes números de alumnos:

¹ Trabajo realizado en el contexto del programa Lectorados MAEC-AECID en Universidades Extranjeras.

² Disponible en chutneyconsalsa.blogspot.in/p/radio.html. En la pestaña *Fotos del mismo blog queda documentado el trabajo con imágenes y descripciones*.

	Alumnos de grado de Francés	Alumnos externos	Total
Primer curso	2	61	63
Segundo curso	0	18	18
Tercer curso	3	2	5

Tabla 1. Distribución del número de alumnos de ELE en la Universidad de Mumbai durante el curso académico 2013-2014. Fuente: Registro de matriculación del Departamento de Francés.

Se ha realizado el programa *¿Salsa o salsa?* con los dos grupos de alumnos siguientes:

En primer lugar, tenemos un grupo de alumnos de segundo curso, de nivel A2-B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002) (en adelante, MCER). Son un total de 18 alumnos al inicio del curso y presentan destrezas comunicativas insuficientes para el nivel de idioma que les corresponde. Además, por motivos personales y profesionales, hay que prevenir la asistencia irregular de algunos de ellos, así como la imposibilidad de garantizar su permanencia a lo largo de todo el periodo de docencia. Se es consciente de antemano, pues, de que el número de asistentes regulares puede disminuir con el paso del tiempo. Ellos se encargan de la primera parte del programa, dedicada a aspectos lingüísticos del español.

En segundo lugar, contamos con un grupo de cinco alumnas de tercer curso, con un nivel B1-B2 del MCER y edades entre los 21 y los 25 años. Tres de ellas son alumnas de grado de Francés de la misma universidad y dos son graduadas en otros campos y, por lo tanto, estudiantes de ELE a tiempo parcial. Todas demuestran cierta habilidad gramatical y una base lingüística relativamente sólida. En general, presentan un buen nivel de idioma y una disciplina y hábitos de trabajo serios y regulares. Se trata de un grupo en el que destaca la voluntad de esfuerzo individual y de superación personal. Estas alumnas se ocupan de la segunda parte del programa, reservada para temas culturales hispanos.

Los objetivos, la estructura y el uso del idioma planificados son diferentes para cada grupo, teniendo en cuenta sus características, necesidades e intereses, así como las destrezas con las que cuentan y las que pretendemos que desarrollen. Del conjunto del programa de radio, para este estudio y por motivos de extensión, hemos seleccionado la sección de lengua tratada por el primer grupo.

1.3 Radio MUST

Radio MUST (Mumbai University Students Transmission) es la emisora de radio comunitaria de la Universidad de Mumbai y donde se ha realizado el programa *¿Salsa o salsa?* que presentamos. La emisora, activa desde febrero de 2008, emite programas de interés para la comunidad y creados por la misma comunidad, tanto la universitaria como la residente en el área de alcance (10 km de radio). Entre otros, se da voz a estudiantes, a centros educativos y a ONG.

Radio MUST ofrece programas informativos y de entretenimiento, sobre temas como el medio ambiente, música tradicional, astronomía, salidas profesionales, literatura, educación y cursos impartidos en la universidad, economía, historia, mujer o salud, por

nombrar algunos. Las lenguas de comunicación son principalmente el maratí³, el hindi y el inglés. Este enfoque lingüístico inclusivo y comprometido permite abarcar a una audiencia más amplia.

Su visión es «to enrich the lives of its listeners by promoting education, health, culture, languages, peace, harmony, agriculture and growth, etc. in and around the campus at Kalina, Santacruz East, Mumbai». En cuanto a la misión, «through active involvement of the community members in and around the campus areas and along with the campus students, MUST Radio aims to empower and reach its listeners to cover entertainment, education, health, employment, entrepreneurship and dissemination of information to the people on various local bodies, state and central government schemes/projects».⁴

La emisora cuenta con un equipo interno de técnicos, así como con estudiantes y profesionales del campus universitario, miembros de la comunidad y radioaficionados. En cuanto a la distribución del espacio, este se divide en un estudio para emisiones en directo, un estudio de grabación y una sala de control.



Foto 1. Estudio de Radio MUST./ Amparo Rodrigo

1.4 Razones que impulsan a crear un programa de radio

Hemos decidido, en primer lugar, aprovechar un recurso existente en la universidad: una emisora de radio totalmente equipada y gestionada por técnicos expertos.

Desde el punto de vista del aprendizaje, la radio es una oportunidad de compromiso de los alumnos por aprender más allá de las horas de clase. Además, al crear y transformar ellos mismos su contexto de aprendizaje, se sentirán más dueños del proceso.

La radio, asimismo, supone una práctica satisfactoria, significativa, sugerente e inspiradora para los alumnos. Se trata de una actividad auténtica, relacionada con su contexto real, con su vida diaria y, a la vez, espontánea y divertida. Al mismo tiempo, se generan conocimientos en grupo y existe un trabajo altamente colaborativo. La perspectiva es, en todo momento, dialógica. Los alumnos debaten, construyen y aprenden juntos durante la creación del programa. De esta manera, la formación no se produce

³ El maratí es el idioma oficial del Estado de Maharashtra, cuya capital es Mumbai.

⁴ Fuente: *Ek dunya a dek avaz, One World Many Voices*. <http://www.edaa.in/site/must-radio>.

como un sobresfuerzo, sino como un proceso natural que nace de la motivación y del aprendizaje activo, recreando la realidad, más allá de la simple observación.

En cuanto a la emisión de los programas, estos se crean y se comparten tanto a través de la emisora de radio como en el blog de la asignatura de ELE de la Universidad de Mumbai, chutneyconsalsa.blogspot.in. En este último se recopilan archivos de audio e información en formatos complementarios para compartirlos con una audiencia más amplia. Esto permite dar una mayor difusión a los programas, accesibles, gracias a ello, en cualquier momento y desde cualquier punto con conexión a Internet. La función del blog, además, es mostrar la secuenciación y la evolución del trabajo como práctica de aprendizaje continuo.

En el caso de la emisión a través de las ondas de *Radio MUST*, el ámbito geográfico de difusión es más reducido y las posibilidades de escuchar los programas quedan supeditadas a la programación radiofónica. En el caso del blog, por el contrario, se amplía el alcance geográfico y se pueden escuchar las emisiones en cualquier momento. El único requisito aquí es disponer de acceso a Internet.

2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

En este artículo analizaremos la utilidad de la creación de diálogos e interacciones a partir de muestras auténticas en textos escritos y del *input* almacenado de unos alumnos que no parten de conocimientos nulos del idioma, con el fin de producir discursos e interacciones reales adaptados al género radiofónico, es decir, con la intención de crear textos para ser leídos.

Se trabaja, además, el programa radiofónico con un enfoque comunicativo de desarrollo de competencias interculturales y pluriculturales, a través del contraste entre la cultura de los alumnos y la de aprendizaje. A partir de aquí, la investigación nace de la observación del grado y la calidad de aprendizaje de ELE mediante una experiencia llevada a cabo en el aula, con la finalidad de *demostrar que la producción de discursos radiofónicos auténticos en aprendientes de ELE a partir de una reflexión sobre el input almacenado, el aprendizaje nuevo y el contraste lingüístico y cultural mejora la competencia comunicativa.*

Siendo conscientes de que este planteamiento general no es, en absoluto, novedoso, lo que principalmente se persigue con este estudio es comprender mejor el enfoque comunicativo y el desarrollo de competencias comunicativas de lengua en el aula de ELE a partir de un caso real de contraste entre las culturas india y española. Para ello, presentamos un estudio de caso práctico que confirma la validez de la incorporación del medio radiofónico como recurso didáctico a la hora de contextualizar el aprendizaje del idioma en una cultura lejana a la lengua y cultura de estudio.

3. MARCO TEÓRICO

Las lecturas que originalmente han impulsado este trabajo de investigación son las siguientes:

En primer lugar, durante el tiempo de realización del programa de radio con los alumnos, *Aula de locución* (Blanch y Lázaro, 2010) ha sido un excelente manual de referencia y de

contextualización en el campo de la producción radiofónica, por su enfoque práctico hacia todos los detalles de la locución en el aula y por su valiosa utilidad y adaptabilidad de cara al trabajo de destrezas comunicativas orales.

En segundo lugar, el artículo de Kung (2016) invita a reflexionar sobre el uso de los medios de comunicación en nuestra situación de aprendizaje en la Universidad de Mumbai. La razón es su análisis del contexto asiático, las consiguientes particularidades culturales que se reflejan en el trabajo de clase y, al mismo tiempo, porque nos permite situarnos en el tiempo y en el espacio a la hora de analizar una tarea que, sin duda, está condicionada no solo por los entornos geográfico, social y lingüístico, sino también por la tradición docente en el país.

Ambas lecturas han servido de punto de partida para aportar un enfoque nuevo a sus contenidos y adaptarlos a la posibilidad de crear situaciones de aprendizaje basadas en la producción de discursos radiofónicos en el aula de ELE, con miras al análisis de un desarrollo de la competencia comunicativa oral a partir del uso de los medios de comunicación que, como indica Kung (2016), cuenta con escasas investigaciones en el sureste asiático.

Los estudios de Gómez Molina han servido de guía para la categorización y estructuración del aprendizaje léxico-semántico en términos de léxico planificado y léxico ocasional, así como para atender a la diferenciación entre vocabulario receptivo y productivo (Gómez Molina, 2016). Ambos han sido aspectos y objetivos en continua consideración y adaptación desde la planificación del proyecto hasta la última emisión.

La pronunciación, por su parte, cobra mayor atención en esta práctica radiofónica como parte de la asignatura de ELE y, en general, en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras que enfatizan su tratamiento desde estadios iniciales. En este sentido, el trabajo de Poch (2016) ha sido una base teórica de apoyo, también de cara al análisis de un ejercicio de pronunciación planificado con un enfoque entretenido y ameno para, así, compensar la falta de motivación que la práctica descontextualizada de la pronunciación podría conllevar.

Desde el comienzo, la ideación de las emisiones de *¿Salsa o salsa?* se ha basado en el reconocimiento de un vínculo profundo entre la competencia comunicativa y la competencia cultural durante el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta observación ha hallado un punto de referencia en publicaciones de académicos del campo de ELE como son Miquel y Sans (2004) y Briz (2016).

3.1 Los medios de comunicación en el aula de idiomas

A partir del artículo de Kung, establecemos una comparación entre, por un lado, el uso de contenidos mediáticos en el aula de idiomas y, por el otro, la producción de estos. En otras palabras, queremos observar las diferencias principales entre la práctica de utilizar los medios de comunicación como base de contenidos para el aprendizaje y lo que consideraríamos un ejercicio más activo de creación de discursos mediáticos como forma de aprendizaje. El primer caso es el objeto de estudio de la investigación de Kung, mientras que el segundo se adapta a nuestra investigación.

Educación mediática	
Uso de contenidos	Producción de contenidos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Input</i> lingüístico auténtico. ▪ Conciencia lingüística⁵ a través de la exposición. ▪ Desarrollo de la competencia interpretativa a partir de la representación de personas y culturas a través de los medios de comunicación. Reflexión posterior a la exposición. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Output</i> lingüístico auténtico. ▪ Conciencia lingüística a través de la producción. ▪ Desarrollo de la competencia interpretativa a modo de reflexión previa antes de la creación de contenidos.

Tabla 2. Diferencias principales entre el uso y la producción de contenidos mediáticos en clase.

Fuentes: Kung (2016) y observación propia.

El objetivo de esta comparación es ampliar el concepto de educación mediática definida como «the capability accessing as well as utilizing the media sources for effective communication» (Hobbs, 1998, en Kung, 2016), para sumar, también, la capacidad de crear contenidos mediáticos como parte del proceso de aprendizaje, en nuestro caso, de lenguas extranjeras.

Por último, y al tratarse del medio radiofónico, resulta pertinente observar aspectos relacionados con la locución, como son la pronunciación, la entonación o el ritmo, entre otros, enmarcados en el ámbito de las destrezas para la expresión oral que nos ocupan.

3.2 Expresión oral: articulación y locución

En términos generales, la comunicación oral se caracteriza frente a la escrita por su inmediatez, espontaneidad y retroalimentación inmediata. El discurso oral abarca aspectos como la entonación, la pronunciación o las pausas, así como la confluencia de elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos que facilitan la transmisión de mensajes (Martín Peris, 1993). En este estudio nos centramos en la comunicación oral en un entorno radiofónico, con las particularidades que el medio conlleva, a partir de discursos más elaborados y completos, lejos de algunos aspectos característicos de la lengua oral como, por ejemplo, las interrupciones (Pinilla, 2016).

Ante el hecho que un componente importante de la comunicación humana es no verbal, en el medio radiofónico debemos paliar la deficiencia de elementos, según Pinilla (2016), paralingüísticos (gestos, movimientos, situación espacial, distancia entre los interlocutores...) y extralingüísticos (tema y situación comunicativa), cuya carencia supone una reducción considerable de recursos estratégicos no verbales. A diferencia del cine, por ejemplo, en radio no se infiere el significado a partir de la observación y debemos descartar, en consecuencia y en un principio, los elementos visuales como fuente de información.

Si hablamos de aspectos fonéticos, «la actuación pedagógica que consiste en actuar sobre la pronunciación constituye, en efecto, uno de los puntos clave de la enseñanza de la lengua» (Poch, 2016). Por tanto, si trabajamos la fonética desde niveles inferiores, evitaremos hábitos de pronunciación incorrectos.

⁵ Se entiende por conciencia lingüística el conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprenderla, enseñarla y usarla. Fuente: Centro Virtual Cervantes.

La manera como articulamos los sonidos de nuestra lengua materna determina cómo articulamos en otro idioma. Suele ocurrir que la grafía de los sonidos coincida pero, en cambio, su articulación difiera y que en realidad se trate de sonidos algo distintos o, incluso, muy distintos. Cuando aprendemos otro idioma no solo debemos aprender su vocabulario, su gramática o su ortografía, sino también su adecuada articulación (Blanch y Lázaro, 2010).

Como afirma Poch (2016), que, al aprender una lengua extranjera, tendemos a relacionar los sonidos nuevos de esta lengua con los de nuestra lengua materna. Esto obliga, en primer lugar, a aprender a percibir auditivamente la lengua extranjera y las diferencias que existen entre esta y nuestra lengua materna o lenguas que conocemos. Luego, la audición controlará la producción. Por tanto, para la corrección fonética en una lengua extranjera es necesario, primero, identificar sus sonidos y la entonación.

Por otro lado, la práctica fonética permite al alumno comprobar que los errores semánticos pueden derivarse también de errores en la pronunciación y que, por tanto, es necesario pronunciar correctamente para que se mantenga la comunicación (Romero y González, 2008).

Avanzamos ahora un nivel para destacar que, con la práctica radiofónica, se fomenta y se perfecciona la capacidad oratoria de los alumnos, es decir, la capacidad y el adiestramiento para expresarse en público de forma fluida, elegante, persuasiva y comprensible (Blanch y Lázaro, 2010). Destacan las mismas autoras que, antes que nada, es importante mantener una actitud abierta y firme a la hora de enfrentarse al micrófono por primera vez.

En cuanto a la transición del guion escrito al discurso oral, suele ocurrir que, durante la locución, los estudiantes se sienten dominados por el texto escrito, y esto se acentúa cuando este se redacta desde la lógica de la expresión escrita, siguiendo las normas de puntuación pertinentes. En todo momento debemos tener en cuenta que el guion se escribe para ser leído y que, por tanto, se trata de un texto para la expresión oral, en el que la respiración no debe quedar subordinada a la puntuación ortográfica (Blanch y Lázaro, 2010), puesto que juega un papel estructurador importante. «Hay que transformar un acto mecánico y simple de lectura en un acto comunicativo» (Balsebre, en Blanch y Lázaro, 2010).

En su artículo, Poch apunta que este tipo de ejercicios requiere un alto nivel de concentración por parte de los alumnos y se sugiere que la duración no sea larga. Los alumnos deben realizar un gran esfuerzo de atención y se recomienda, por tanto, un trabajo diario pero de tiempo bastante limitado (Poch, 2016). Asimismo, es conveniente «que los alumnos tengan claro el objetivo de la tarea, lo que tienen que conseguir y cómo está organizada la actividad para saber qué pasos deben dar para realizarla» (Gelabert, Bueso y Benítez, en Pinilla, 2016). Este conocimiento de la situación comunicativa, unido a la importancia de crear entornos de aprendizaje en los que los alumnos se sientan cómodos e incluidos, propiciará una producción más correcta y contextualizada.

Relacionado directamente con la expresión oral encontramos la comprensión auditiva. En este sentido, G. White (2008, en Gil-Toresano, 2016) propone actividades en las que los aprendientes creen sus propios materiales. Hacerlo les aportará seguridad, motivación y se sentirán más dueños de la experiencia. Además, les entretendrá y, por tanto, la actividad de escuchar les resultará menos estresante.

Para terminar, la música en la radio aporta un valor ilustrativo importante. Sirve para subrayar palabras e ilustrar descripciones y, enlazada con la voz, crea armonía ortográfica. Es importante elegir con atención la música que acompañará al contenido del programa y adaptarla a la locución y al estilo de este (Blanch y Lázaro, 2010).

4. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN

4.1 Proceso de creación del programa de radio

La redacción de los guiones de cada programa ha sido un trabajo colaborativo en el aula. Tras un debate para seleccionar los temas y sus contenidos, se ha escrito el guion con ayuda, en primer lugar, de los conocimientos previos de los alumnos. Se ha priorizado, con ello, el uso de materiales que los alumnos ya han trabajado, es decir, la adaptación al medio y lenguaje radiofónicos de contenidos con los que están familiarizados. El hecho de conocer bien estos materiales y de tener la sensación de controlar el tema han sido elementos motivadores. En suma, la tarea ha consistido en traducirlos a guion radiofónico. Esto significa, entre otros, dotarlos de sonoridad y tener en mente a una audiencia. En esta fase inicial, se ha intentado controlar el uso abusivo de diccionarios.

Al tratarse de una actividad conjunta en el aula, los procesos de redacción y de corrección han sido paralelos. Destacaremos que se ha considerado el tiempo dedicado a la redacción de los guiones como componente integral del aprendizaje general del idioma y, en este sentido, se han realizado las explicaciones y los repasos de contenidos necesarios. Se ha buscado que los textos presentaran las ideas bien ordenadas y expresadas mediante frases cortas, sin apenas subordinadas, para conseguir la mayor claridad y sencillez posibles (Blanch y Lázaro, 2010).

Una vez redactados los guiones, y antes de dirigirnos a la sala de grabación, se ha practicado la pronunciación, la entonación, las pausas y el lenguaje no verbal en ejercicios de lectura en voz alta y de dramatización. Las pausas son importantes porque sirven como puntuación de las palabras habladas y, con ello, contribuyen a la significación del discurso. En la realización correcta de las pausas y en la calidad de la entonación influye también la comprensión del texto (Blanch y Lázaro, 2010). Resulta determinante, por tanto, invertir tiempo en un minucioso trabajo previo de redacción.⁶

A continuación, se han grabado los programas en *Radio MUST*. Aquí la profesora ha coordinado el ejercicio desde el punto de vista lingüístico y de la comprensión, puesto que el técnico de radio no tiene conocimientos del idioma. Éste último, por su parte, ha gestionado la parte técnica de la grabación. Se ha requerido un trabajo conjunto y paralelo entre ambos para que los mensajes reunieran los requisitos lingüísticos y de sonido adecuados de cara a su difusión.

En cuanto a la edición, el planteamiento ha sido realizarla en el estudio de grabación, en un trabajo conjunto entre la profesora y el técnico de radio, por el mismo motivo expuesto en el párrafo anterior. Esto ha permitido también introducir la música española adecuada para cada momento del discurso. Su uso se ha intentado adaptar a las características del

⁶ En los guiones incluidos en los anexos se aprecian claramente las notas tomadas y las marcas realizadas sobre ellos durante este proceso de preparación previa, de cara a su locución y edición posteriores.

programa y de la locución (Blanch y Lázaro, 2010). En este sentido, se ha optado por el estilo animado acordado con los alumnos antes de empezar el programa, con una alternancia de ritmos que aporten energía a la locución. En la medida de lo posible, se ha seleccionado también música con letras que ilustren el discurso radiofónico. En la tabla siguiente se muestran algunos ejemplos:

Programa	Guion	Música
<i>Información personal</i>	«...mis sobrinos (<i>nephews and nieces</i>) y, of course, mis amigos (<i>my friends</i>)».	<i>Son mis amigos</i> , Amaral.
<i>Información personal</i>	«Sí, vivo con toda mi familia en una casa grande».	<i>Mi casita de papel</i> , Topolino Radio Orquesta.
<i>Información personal</i>	«Vivo en Mumbai».	<i>Hawaii-Bombay</i> , Mecano.
<i>Información personal</i>	«Yo estoy jubilado, <i>retired</i> . Estudio español y disfruto de la vida».	<i>Caramba</i> , Azúcar Moreno.
<i>En el restaurante</i>	«Ummm... ¿Y dónde está Valencia?»	<i>Mediterráneo</i> , Los Rebeldes.
<i>En el restaurante</i>	«Me llamo Padmashree y soy su camarera».	<i>Camarera</i> , Antonio Machín.
<i>En el restaurante</i>	«Después de cenar, los jóvenes van a pubs y discotecas».	<i>Bailando</i> , Alaska y los Pegamoides.

Tabla 3. Canciones seleccionadas para diferentes fragmentos de los guiones

Por motivos de horario y de disponibilidad, no ha sido posible incluir a los alumnos en la fase de edición del proyecto.

La tarea planteada ha supuesto un esfuerzo y compromiso de trabajo por parte de unos alumnos, primero, con una falta de disciplina de trabajo regular y, segundo, habituados a métodos de enseñanza magistral más tradicionales. Así, se ha creído necesario conocer, de antemano, sus expectativas acerca del trabajo de la profesora. Tras realizar una encuesta de respuesta abierta, algunos comentarios de los alumnos han sido los siguientes:

To go beyond the textbook and to learn Spanish in a playful way. That is what I expect.

To make the project interesting, I would like to put forth my ideas -mostly related to culture (Saraswati Raicar, 56 años).

The teacher is the ultimate authority. She should suggest the titles and do the necessary correction, annotation and pronunciation (Prakash Satam, 57 años).

I expect my teacher to guide me and to be my mentor throughout the programme. I would appreciate if she would help me strengthen my weaknesses through weekly assignments and exercises, if possible (Neha Vajandar, 22 años).

Teacher's help is sought in framing the correct dialogues and usage of apt words that situation demands and the total co-ordination during recordings and building up de programme (Narayan Nair, 66 años).

The most difficult part in every language is their grammar. If the teacher can clear that part, then practice and conversation can be done easily (Deepika Soni, 26 años).

I expect more grammatical usage and language practice (Ishita Viaria, 28 años).

Estos comentarios han servido de guía para enfocar el trabajo teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos y su visión del aprendizaje. Como podemos comprobar, con este grupo de alumnos, queda corroborada la conveniencia de integrar el trabajo radiofónico en la dinámica de estudio formal del idioma que se lleva a cabo en la clase de lengua general.

4.2 Perfil del alumnado

Como hemos indicado en la introducción, este primer bloque del programa de radio está realizado por alumnos externos a la universidad, con perfiles variados y edades comprendidas entre los 22 y los 67 años. A pesar de la diferencia de edades, las estrategias de trabajo revelan similitudes en la mayoría de casos. Esto se observa, por ejemplo, en una cierta confianza pero, al mismo tiempo, en una dependencia continua del guion escrito a la hora de locutar. Demuestran disposición en la aproximación a la actividad pero carecen de fluidez al hablar, incluso cuando lo hacen en inglés, y muestran un grado significativamente elevado de concentración.

La explicación a ello se encuentra, en parte, en la tradición educativa de los alumnos. Casi en su totalidad provienen de instituciones donde las lenguas principales de enseñanza eran las del Estado, a diferencia de otros centros educativos del país (privados, religiosos o ambos), en los que la lengua inglesa, si no es la lengua de enseñanza, se ofrece como estudio de calidad. Nuestro grupo concreto se siente más cómodo con lenguas como el hindi o el maratí (las dos lenguas más compartidas entre ellos) que con el inglés. Sin embargo, por la proyección internacional de nuestro blog, y también para hacer más partícipe a la profesora en el proyecto, se recurre al inglés en las grabaciones. Afortunadamente, contamos con un alumno lingüista que asesora en aspectos sintácticos, de pronunciación y de entonación para los contenidos en lengua inglesa.



Foto 2. Sala de grabación./ Amparo Rodrigo

Un aspecto positivo que cabe destacar es que se trata de un grupo de alumnos que ya han completado un curso académico juntos y que, por tanto, existe cierto grado de familiaridad entre ellos. Esto es constructivo de cara a los procesos comunicativos en el aula, puesto que, como interlocutores, comparten o creen compartir una versión parecida del contexto, y este conocimiento mutuo de lo que saben y de lo que saben que los otros saben, influirá en el éxito de la comunicación (Reyes, 1995, en Gil-Toresano, 2016).

En cuanto a características y actitudes, los alumnos muestran principalmente un interés comunicativo oral en el aprendizaje de ELE y disfrutan del proceso de creación, sobre todo de las visitas al estudio de radio. Muestran una actitud más lúdica y sociable que profesional hacia las tareas, y esto se ha aprovechado como factor positivo de cara al aprendizaje del idioma y a la consideración del aprendiente como agente social que participa en intercambios comunicativos, tal y como indica el MCER.

4.3 Competencia léxico-semántica

La información de partida con la que cuentan los alumnos y que influye o determina el desarrollo de la competencia comunicativa procede de materiales de clase trabajados previamente y del *input* almacenado. Ahora, con la idea del producto radiofónico final en mente, se han adaptado a las necesidades de la nueva situación de aprendizaje que se pretende crear en el aula, es decir, no solo se ha utilizado conocimiento previo, sino que este se ha transformado en destrezas. Así, la activación del *input* almacenado en la memoria receptiva del aprendiente y la posterior transformación del conocimiento en destrezas a partir de contenidos mediáticos (Ellis, 2005; Hill, 1999, en Kung, 2016) se vuelven aquí una activación del *input* almacenado y su posterior adaptación para desarrollar destrezas a partir de la *creación* de dichos contenidos mediáticos.

En lo que se refiere al vocabulario, a la hora de redactar el guion escrito previo, se ha informado a los alumnos de que deben intentar utilizar, al máximo, vocabulario conocido para planificar, de antemano, lo que quieren decir. A partir de esta consideración, se les ha animado a que incluyan algunas palabras nuevas, si bien de forma limitada. Un número elevado de unidades léxicas nuevas podría ser contraproducente de cara al aprendizaje. En cambio, un número reducido y controlado les permitirá seguir teniendo el control de la producción y, al mismo tiempo, añadir estas palabras nuevas a su vocabulario productivo. Al mismo tiempo, los alumnos han seleccionado temas que les resultan familiares y que les interesan y esto es un punto a favor de la competencia léxica.

Como vemos, se ha trabajado para que el léxico productivo destaque frente al léxico todavía no incorporado. De lo contrario, esto podría desmotivar a los aprendientes y también requerirles un esfuerzo de comprensión para el que no están preparados. Esta consideración es importante, ya que las tareas de producción requieren un dominio productivo de cierto vocabulario relacionado. Ante la consideración que todo vocabulario productivo es receptivo pero no a la inversa, con este grupo en concreto, hay que prestar especial atención a la hora de planificar la fase final de producción, puesto que los alumnos no parten de conocimientos nulos pero sí de vacíos de aprendizaje irregulares que conviene llenar de antemano.

En esta experiencia de aula, nos encontramos con unidades léxicas de las cuales los alumnos entienden algunos aspectos, pero no todos, y esto impide su paso al vocabulario productivo, ya que, para formar parte del vocabulario productivo, el nivel de comprensión de una palabra tiene que ser mayor que en el vocabulario receptivo. Este es el aspecto principal que se ha querido trabajar con estos alumnos, es decir, tomar el vocabulario receptivo que ya tenían, complementarlo con carencias y transformarlo en vocabulario productivo comprensible y de calidad. En la producción de mensajes comprensibles se ha teniendo en cuenta también la corrección gramatical. Importa corregir pronto y bien (Martín Peris: 2004).

En cada emisión temática, ha habido una planificación previa del léxico, tanto del almacenado como del que iban a incorporar su vocabulario, con el fin de mejorar la competencia comunicativa. El vocabulario se ha adaptado a las situaciones comunicativas creadas en las cuatro emisiones y elegidas teniendo en cuenta tanto el interés de los alumnos como las necesidades de refuerzo del aprendizaje observadas por la profesora. Se trata, en todo momento, de vocabulario contextualizado en los cuatro ámbitos siguientes: presentaciones, saludos y despedidas, información personal y el restaurante. El contexto social y cultural ha determinado, a su vez, los criterios de selección léxica. Un ejemplo de ello lo encontramos en el programa *En el restaurante*, con la introducción de la opción vegetariana. A diferencia de la cultura hispana, el vegetarianismo es un aspecto característico de la cultura india y un tema indisociable de las conversaciones relacionadas con la alimentación en el país.

Referencias culturales como la anterior, que surgen de necesidades o de situaciones de aprendizaje concretas, así como de aspectos que los alumnos quieren transmitir sobre su cultura, demuestran que, además del léxico planificado, existe un margen amplio para la inclusión de léxico ocasional a lo largo del proceso de aprendizaje. El primer programa, *Presentaciones*, con la introducción de temas como la lluvia y la celebración de *Diwali*, es una muestra de ello⁷.

Ha resultado útil, asimismo, trabajar con los alumnos el uso de sinónimos en clase y animarlos con ejercicios de práctica para que amplíen el vocabulario y, por tanto, para que demuestren una mayor riqueza en la variedad de palabras que utilizan. Esta práctica se ha realizado también con conjuntos de palabras y reformulaciones de frases, en un trabajo intenso de ampliación de la densidad léxica. Todo ello ha ayudado a los aprendientes a aumentar el nivel de competencia léxica.

A lo largo de la tarea se ha buscado otras formas de decir lo que los alumnos querían expresar, para hacer el texto más coherente y menos repetitivo. De nuevo, el uso de sinónimos ha sido la práctica más generalizada en la redacción de los guiones, en la que se ha trabajado diferentes formas de expresión con el objetivo de hacer el discurso más creíble y ameno.

4.4 Expresión oral: articulación y locución

4.4.1 Enfoque de la práctica

En un principio, con este grupo de alumnos de nivel inicial y con dificultades de asimilación de algunos sonidos de la lengua, se ha dado mayor prioridad a la pronunciación general que a la entonación como estructuradora de enunciados, y se ha valorado más la claridad y la seguridad que la velocidad del discurso (Blanch y Lázaro, 2010), ya que parten de una falta de dominio de la articulación claramente perceptible. Ha sido únicamente cuestión de priorizar. Trabajar con exhaustividad o corregir todos los aspectos de la expresión oral con este grupo habría conllevado un gran esfuerzo por su parte que podría haberlos desmotivado.

⁷ Este primer programa se grabó en el mes de octubre y coincidía con el final del monzón, o época de lluvias, además de estar próxima la festividad de *Diwali*, una de las celebraciones hindúes más importantes.

No obstante, y a pesar de esta prioridad establecida de antemano, se ha considerado oportuno que los alumnos sean conscientes del conjunto de aspectos fonéticos, más allá de la pronunciación, que caracterizan el discurso radiofónico, con miras al desarrollo de su propia competencia lingüística general.

Hay que tener en cuenta que la fonética no es solo la disciplina que enseña a pronunciar correctamente, sino que además es aprender a formar el oído a nuevos sonidos, al enlace de las palabras, al ritmo y a la entonación (Romero y González, 2008: 3).

Hemos practicado ejercicios de articulación, de coarticulación y de pronunciación matizada, para despertar mayor atención al uso de la lengua en el contexto radiofónico, tanto desde el punto de vista de la pronunciación como de la expresividad⁸. Se ha trabajado, asimismo, el acento enfático, característico del lenguaje radiofónico, para marcar sonidos y partes del discurso, y se ha insistido en la locución expresiva. Aspectos como buscar el tono adecuado y el énfasis para captar la atención del oyente han adquirido importancia en ausencia de un lenguaje corporal visible. La idea es transmitir sentimientos y emociones, más allá de los contenidos puramente semánticos (Blanch y Lázaro, 2010) y atraer al oyente mediante el ritmo del discurso, el estado de ánimo y el sentimiento de lo que se está diciendo. En la mayoría de casos, nuestros alumnos indios muestran alegría, energía e ilusión, y esto se transmite en sus voces.



Foto 3. Práctica de grabación./ Amparo Rodrigo

4.4.2 Pronunciación y corrección

Si aprendemos la pronunciación de forma correcta desde el principio del contacto con la lengua extranjera, esta será la norma que registraremos en nuestro cerebro y la que, al mismo tiempo, nos ayudará a controlar la producción posterior. Sentiremos más confianza a la hora de pronunciar palabras en la lengua extranjera y, sobre todo, a la hora de leer incluso vocablos que desconocemos. Conocer bien la fonética permite que procesemos rápidamente cualquier palabra nueva que veamos escrita y que perdamos el miedo a pronunciarla o utilizarla, aunque desconozcamos el significado.

⁸ Recursos utilizados: «Tiempo para pronunciar» (Romero Dueñas y González Hermoso, 2008) y «Aula de locución» (Blanch y Lázaro, 2010).

Las particularidades de este grupo de alumnos demuestran, a diferencia de lo que afirma Dolors Poch (2016) en su artículo «*Los contenidos fonético-fonológicos*», que los hábitos articulatorios existen y que, si bien no suponen una atrofia, como todo hábito, cuanto más tiempo se tarde, más nos costará deshacernos de aquellos mejorables y adoptar los correctos. Se ha decidido, por tanto, trabajar el alfabeto fonético correctamente con este grupo como base para la expresión oral en el programa radiofónico.

Con insistencia decreciente desde el primer programa, se ha practicado ejercicios aislados de pronunciación. Se ha incidido en los sonidos *g* y *j* (x), *gü*, *c* (k, θ) y *z* (θ). A continuación, se ha pasado a la lectura de los guiones redactados previamente.

La fase de lectura ha evolucionado hasta la interpretación, es decir, de pie en el aula se ha *actuado* el guion. Se ha animado a los alumnos a trabajar la entonación, a buscar aspectos de mejora y ritmos más dinámicos. La entonación se beneficia y la monotonía se minimiza si apoyamos la voz en gestos, aunque estos resulten invisibles para los oyentes. Los movimientos de manos y de otras partes del cuerpo, como la cabeza o los hombros, confieren mayor expresividad a una voz (Blanch y Lázaro, 2010) que se enriquecerá de matices (Rodero, en Blanch y Lázaro, 2010). La postura y la sonrisa serán igualmente influyentes. Este proceso se ha repetido antes de la locución de todos los guiones.

Un punto favorable es que, al tratarse de un programa en diferido, el mensaje es reversible y, por tanto, se pueden corregir en cualquier momento aspectos relacionados con la pronunciación, la entonación o la locución. El objetivo principal en el aula de locución para este grupo es llegar a los oyentes con claridad en la pronunciación y con contenidos inteligibles. En esta línea hemos trabajado la corrección.

Así, desde el principio, la corrección de la pronunciación ha estado encaminada hacia los errores que perturbaban la comprensión del mensaje. Se ha adaptado, por tanto, a las necesidades de los alumnos y también a las del medio, ya que, al no existir el lenguaje no verbal, nos queda el verbal como único recurso. La falta de elementos no verbales con estos alumnos de nivel inferior debe compensarse con ensayos íntegros previos a la locución final.

Trabajar la pronunciación ha sido, sin duda, prioritario. Considerando el esfuerzo de concentración y de atención que se supone a los alumnos, ¿*Salsa o salsa?* ha seguido un ritmo de trabajo diario pero de tiempo controlado, alternando la práctica de la expresión oral para la radio con otros contenidos de la clase de ELE. Esta distribución del tiempo ha sido posible también gracias a la duración de dos horas de las clases de lengua.

4.4.3 Escucha y audiencia

Para conseguir una pronunciación adecuada en lengua extranjera, debemos trabajar, en primer lugar, la percepción de los sonidos (Poch, 2016). En nuestro caso empezamos con un trabajo de producción seguido de otro de audición, y así continúa el ciclo. Además de la práctica de expresión oral previa en el aula y de la grabación en el estudio de radio, al escuchar posteriormente los programas editados, los alumnos perciben, de nuevo y desde otra perspectiva, sus propios sonidos y los de sus compañeros. Esto es, al mismo tiempo, un ejercicio de autoevaluación que promueve que adquieran mayor responsabilidad frente a un aprendizaje del cual se sienten más propietarios. Además, contar con las grabaciones

accesibles en todo momento en el blog de la asignatura les permite satisfacer la curiosidad por escucharse y detectar aspectos de mejora para perfeccionar la pronunciación de cara a grabaciones sucesivas y prácticas orales futuras.

Al centrarnos en la producción, es decir, en el papel del alumno como agente activo que, a partir de la práctica, aprende a adaptar el uso de la lengua al contexto comunicativo, en todas las actividades se ha aprendido haciendo, del error y de la autoescucha posterior.

En cuanto a la audiencia, es conveniente recordar que contamos con un sector sin conocimientos de español. Hay que asegurarse, por tanto, de que todo aquello que se dice se traduzca o se emita de forma comprensible para la totalidad de los oyentes. En cualquier momento, el mensaje debe quedar claro y los alumnos deben saber ponerse en el lugar de la audiencia para detectar las necesidades de esta de cara a la comprensión del mensaje.

A modo de recapitulación, la competencia comunicativa inicial insuficiente hace que estos alumnos utilicen un lenguaje poco natural y difícilmente comprensible y que, de cara al programa de radio, esto deba subsanarse, entre otros y ante la ausencia del lenguaje gestual, con prácticas de pronunciación y de fluidez para la interacción. Todo ello ha supuesto una rigurosa labor de preparación previa.

El hecho de trabajar la interacción de antemano ha permitido a los alumnos practicar con mayor detenimiento la articulación del discurso en la lengua extranjera con ayuda de la profesora. Así, como hemos visto, se ha incidido en aspectos como la entonación, el acento, la claridad y las pausas, los cuales aportan una cantidad considerable de información al discurso, junto con la quinésica y la proxémica, elementos trabajados también de antemano en un ejercicio conjunto de práctica, de reflexión y de aprendizaje que ha permitido acentuar el trabajo de todos los aspectos relacionados con la comunicación oral.

El entusiasmo y las ganas de participar de los alumnos han sido un valor añadido que ha facilitado la tarea de una práctica guiada de la pronunciación a partir de actividades planteadas de forma sencilla, comprensible y de evolución progresiva, a lo largo de un proceso de aprendizaje en el que el nivel de profundización se ha adaptado a los objetivos iniciales. En ningún momento se han enfocado las tareas a abordar complejidades más allá del nivel de lengua de los alumnos.

4.5 Competencia intercultural

Las actividades realizadas permiten al alumno exponerse a la lengua de aprendizaje en textos auténticos hablados y escritos y, al mismo tiempo, le ofrecen pautas para que él mismo cree textos similares o resultantes, también a partir de prácticas anteriores. Se relaciona, en todo momento, los conocimientos nuevos con los conocimientos previos de los alumnos, tanto de la nueva cultura como de la suya propia, en un aprendizaje basado en el análisis cultural contrastivo. Los conocimientos nuevos, por su parte, se aprenden por contacto lingüístico (exposición y creación) y esto refuerza el aprendizaje, sobre todo en la fase de creación, al despertar en el alumno la necesidad de aprender palabras y estructuras nuevas. Si, además, le ofrecemos la oportunidad de trabajar los sentidos y la creatividad como complemento de la práctica cognitiva, el grado de motivación y, por tanto, de aprendizaje aumentará.

En cuanto al discurso y las interacciones entre los alumnos, estos no se han creado de forma espontánea, sino que estaban contextualizados de antemano y han sido precedidos por una serie de ejercicios de documentación y de ejercitación de la memoria sobre aspectos lingüísticos y culturales que les han ayudado a ampliar la base de conocimientos adquiridos y a desarrollar las múltiples destrezas necesarias para la creación de los discursos e interacciones posteriores. El *input* ha sido, por tanto, variado y multifuncional. Asimismo, y siguiendo a Escandell (2016), se ha enseñado a los alumnos a percibir y evaluar situaciones y relaciones sociales desde el punto de vista de los hablantes nativos, con el fin de adaptar los comportamientos lingüísticos y de alcanzar una mayor adecuación y fluidez en la interacción.

Todo ello ha ayudado a seleccionar los registros adecuados para cada situación comunicativa, una de las mayores dificultades en el uso del idioma, según Escandell (2004). Los alumnos han sabido trabajar mejor el grado de formalidad requerido, la forma de relacionarse como locutores e interlocutores, así como la adecuación del mensaje. Esto se ha traducido en una mayor corrección a la hora de expresarse y en una mayor fluidez en la comunicación. A medida que se suceden las diferentes emisiones, los alumnos cuentan con material de referencia más ajustado y están mejor familiarizados con los aspectos generales de las diferentes situaciones comunicativas que van a crear: conocen elementos característicos de la locución y la interlocución, el género discursivo y, además, han ampliado la competencia lingüística comunicativa. Por otro lado, teniendo en cuenta los objetivos del programa y, a su vez, el matiz de espontaneidad que se le quiere aportar al discurso radiofónico, la preparación previa del guion permite unificar el aprendizaje de formas coloquiales de la comunicación espontánea con los usos más formales del idioma característicos de los discursos preparados. Se atiende, por tanto, no solo al contenido del mensaje, sino también a la forma.

Cabe indicar que el manual de clase utilizado hasta el momento por los alumnos es *Pasaporte ELE compilado A1-A2* (Cerrolaza, Cerrolaza y Llovet, 2010), el cual aporta, al final de cada unidad, una variedad de información lingüística y visual para el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa a partir de aspectos culturales. Así, se empieza con el conocimiento de la cultura de aprendizaje, es decir, la hispana, y se termina con un contraste cultural ante el cual el alumno ha reunido, previa y progresivamente, la información y motivación necesarias. Esta presentación y secuenciación permite un desarrollo más significativo de la competencia comunicativa y, en general, de las destrezas interculturales, a la cuales, como vemos, los alumnos ya han sido expuestos con anterioridad en clase. En este sentido, el programa de radio ha funcionado a modo de plataforma de trabajo de aspectos culturales como contenido integrado en la clase de ELE y formando una parte intrínseca del desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera.

Por último, a pesar de no existir contacto visual entre el locutor y el oyente, a la hora de adaptar el mensaje al medio radiofónico, los alumnos han trabajado tanto el componente verbal como el no verbal de la comunicación, importante este último como aporte de expresividad. Esta práctica les ha permitido reflexionar sobre la utilidad de diferentes estrategias para la comunicación radiofónica, con el desarrollo de las destrezas pragmáticas que esto conlleva en un ejercicio que, a su vez, refleja el acercamiento cultural como una adhesión afectiva que marca las actuaciones como individuos miembros de una sociedad (Miquel y Sans, 2004).

4.6 Situación de aprendizaje y resultados

En el conjunto del programa de radio, el trabajo cooperativo ha abarcado una amplia suma de factores, algunos de los cuales se han tenido que atender o prevenir para contrarrestar su impacto en el transcurso de las actividades y, por consiguiente, en el proceso de aprendizaje. Los mencionamos a continuación.

Como profesores, a menudo nos ocurre que debemos adaptar nuestras clases a la situación en el aula del momento, debido a la naturaleza imprevisible del aprendizaje (Bell y Gower, 1998; Rubdy, 2003, en Ezeiza, 2009). Esta adaptación es aconsejable cuando la situación lo requiere pero también necesaria cuando surgen imprevistos que imposibilitan o dificultan la planificación prevista. *¿Salsa o salsa?* no ha sido una excepción a este último caso.

En un contexto de trabajo como el que nos ocupa –Universidad de Mumbai y alumnos externos– los contratiempos suelen estar a la orden del día. Los más importantes en nuestro caso han sido la falta de asistencia regular de algunos alumnos, así como las alteraciones de última hora en la disponibilidad del estudio de grabación o algún inconveniente técnico relacionado que han conllevado un distanciamiento, en el tiempo, entre la práctica en el aula y la grabación. Ante tal situación, se vuelve sumamente importante contar con planes de trabajo alternativos o con posibles adaptaciones de la planificación. .

En cuanto a la falta de asistencia regular de algunos alumnos, se decide que únicamente los alumnos que han practicado de forma regular antes de la grabación participarán en ella, puesto que el planteamiento de la tarea es realizar un trabajo continuo de desarrollo de destrezas de cara al producto final. Ante la necesidad de prevenir posibles faltas de asistencia, e incluso bajas, a lo largo del curso, contamos siempre con alumnos preparados para reemplazar a los ausentes en las grabaciones.

En lo que se refiere a los contratiempos sobre la disponibilidad del estudio de radio, la cancelación de varias citas para grabar y editar ha retrasado el transcurso de las tareas y, en algún momento, hace decaer los ánimos, al interrumpir un hábito regular de trabajo acordado de antemano.

Tras el primer programa, y teniendo en cuenta todas estas realidades, en un ejercicio de autoevaluación, se reconoce que realizar programas bimensuales no es factible y se decide, por tanto, continuar trabajando de manera constante pero adaptando el ritmo a los alumnos y a la disponibilidad técnica, sin forzar el desarrollo ni apremiarnos con plazos. En total, se realizan cuatro programas con este grupo de alumnos, en un espacio de tiempo de cinco meses, desde octubre de 2013 hasta marzo de 2014, con dos descansos vacacionales que suponen un total de seis semanas. Se asume, asimismo, que la duración de 10 minutos que inicialmente se acordó para esta sección del programa no es realista y se decide continuar sin que esta suponga presión alguna, si bien, como vemos a continuación, nos acercamos a ella en dos programas:

Primer programa: *Presentaciones*. Duración: 5'13''.

Segundo programa: *Saludos y despedidas*. Duración: 5'51''.

Tercer programa: *Información personal*. Duración: 9'00''.

Cuarto programa: *En el restaurante*. Duración: 9'10''

Para terminar, en todo momento se ha intentado crear en el aula un ambiente en el cual los alumnos se sintieran incluidos y cómodos y en el que, además, fueran conscientes de la situación de aprendizaje y comunicativa que se pretendía crear. Esto ha propiciado una interacción más constructiva y, en consecuencia, una producción comunicativa más correcta y contextualizada en un entorno y con un perfil de alumnos caracterizados por una tradición académica basada en clases magistrales.

5. CONCLUSIONES

Este estudio aporta el análisis de un caso práctico basado en el aprendizaje exploratorio, más allá de la simple observación e imitación de actos comunicativos. Este enfoque ha permitido a los alumnos tomar la iniciativa y estudiar posibilidades de comunicación sin que los profesores les demos todas las pautas. Es importante que sean ellos quienes descubran el lenguaje y que, paso a paso, creen el suyo propio. Después de todo, como apunta Garcés (2001), el hablante es un ente diverso, no uniforme, que adapta el uso de la lengua a la finalidad comunicativa. Nuestro contexto de trabajo, por su parte, es un claro exponente de la intrincación de factores lingüísticos y socioculturales que intervienen en el aprendizaje de idiomas.

Hemos planteado aquí una tarea completa y minuciosamente planificada, en la que, al final, buscamos que los alumnos sientan que han creado algo, que han aprendido, que han adquirido y puesto en práctica destrezas comunicativas nuevas, que han establecido vínculos entre ellos (Swale, 2009) y, al mismo tiempo, que han disfrutado del proceso. Este componente de entretenimiento es importante en el aula de aprendizaje de idiomas, puesto que permite trabajar la desinhibición, la creatividad y la confianza, y facilita el trabajo cooperativo en equipo. Llegados a este punto, podemos afirmar que nuestro grupo de alumnos se ha beneficiado de todo ello.

En cuanto a los requisitos técnicos que supone la creación de un programa de radio como el que hemos presentado, el hecho de realizarlo en un estudio de grabación permite sacar el aprendizaje del aula y, al mismo tiempo, dotar de mayor sentido y autenticidad a la tarea. Sin embargo, en ausencia de dicha posibilidad y teniendo en cuenta que la difusión más amplia se ha realizado a través del blog de la asignatura, la tarea puede llevarse a cabo con la ayuda de cualquier dispositivo de grabación, de uso quizás más personal, y de programas de edición de audio disponibles para usuarios generales.

Concluiremos este análisis con la consideración del aprendizaje de idiomas como un desarrollo de competencias no aisladas en contenido ni delimitadas en el tiempo, sino complementarias y que se alimentan unas a otras a lo largo del proceso. En este sentido, la labor realizada por nuestro grupo de alumnos en el programa de radio ha sentado las bases para continuar trabajando diferentes destrezas en ELE. Así, durante el siguiente año académico (2014-2015), nos embarcamos en un proyecto de redacción de cuentos bilingües para el desarrollo de competencias interculturales en el aula de idiomas⁹

⁹ Más información en http://chutneyconsalsa.blogspot.com.es/p/cuentos_1.html.

(Rodrigo Mateu, 2017). En este caso, se ha pasado de la oralidad a la escritura, de la articulación del discurso al texto escrito (y, de nuevo, a la oralidad, al grabarse algunos de los cuentos en *Radio MUST*), en un ejercicio en el que, al igual que sucede con *¿Salsa o salsa?*, las destrezas orales y escritas van a la par en el proceso de adaptación de registros, y donde la reflexión cultural se convierte también en eje del aprendizaje y en base para el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus vertientes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanch, M. y Lázaro, P., 2010. *Aula de locución*. Madrid: Cátedra.
- Briz Gómez, A., 2016. «Aportaciones del análisis del discurso oral», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo I, pp. 219-242.
- Cerrolaza, M. y Cerrolaza, O. y Llovet, B., 2010. *Pasaporte Compilado A1 + A2. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- Consejo de Europa, 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*.
- Escandell Vidal, M.V., 2004. *Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Departamento de lengua española y lingüística general.
- Escandell Vidal, M.V., 2016. «Aportaciones de la pragmática», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo I, pp. 179-197.
- Ezeiza Ramos, J., 2009. «Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado», en *MarcoELE* (9), pp. 1-16.
- Garcés Conejos, P., 2001. «Aspectos de la enseñanza de la pragmática o cómo enseñar a comunicarse efectivamente en una L2», en *Revista de Enseñanza Universitaria*, pp. 129-144.
- Gil-Toresano Berge, M., 2004. «La comprensión auditiva», en Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo II, pp. 291-307.
- Gómez Molina, J. R., 2016. «Los contenidos léxico-semánticos», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo II, pp. 181-202.
- Kung, F. 2016. «Facilitating Learners' Second Language Communicative Competence Through the Development of Media Literacy: A Conversation Analytic Approach», en *The Asia-Pacific Education Researcher*, vol. 25, no. 2, pp. 337-346.
- Martín Peris, E., 2004. «¿Qué significa trabajar en clase tareas comunicativas?», en *RedELEO*, marzo de 2004.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Secretaría Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.

- Miquel, L. y Sans, N., 2004. «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», en *RedELE0*, marzo de 2004.
- Pinilla Gómez, R., 2016. «La expresión oral», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo II, pp. 271-289.
- Poch Olivé, D., 2016. «Los contenidos fonético-fonológicos», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, tomo II, pp. 145-157.
- Rodrigo Mateu, A., 2017. *Mucho más que ríos de vida y fuertes de leyenda... Cuentos de India / Much more than rivers of life and legendary forts... Tales from India*. Valencia: MónSul.
- Romero Dueñas, C. y González Hermoso, A., 2008. *Tiempo para pronunciar*. Madrid: Edelsa.
- Sumo, V, Voisin, S. y Téllez-Méndez, B.A., 2016. «Creatividad: eje de la educación del s. XXI» en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. VII, núm. 18, pp. 83-98.
- Swale, J. 2009. *Drama Games for Classrooms and Workshops*. London: Nick Hern Books.

7. APÉNDICES

Guiones de ¿Salsa o salsa?

Todas las grabaciones se encuentran disponibles en el enlace <http://chutneyconsalsa.blogspot.com.es/p/radio.html>

¿Salsa o salsa? - Primer programa – Presentaciones

- Seema:** Hola, buenos días. ¿Cómo estáis? Os habla Seema.
- Narayan:** *Good morning, Mumbai. How are you? I am Narayan Nair.*
- Seema:** Estamos en el estudio de *Radio MUST*, la radio comunitaria de la Universidad de Mumbai, en la frecuencia 107.8.
- Narayan:** हम अभी बात कर रहे हैं मुम्बई विश्वविद्यालय के रेडियो से.
At the moment we are talking from Mumbai University Radio MUST.
- Jayesh:** Hola, Mumbai. Soy Jayesh. Estamos aquí en el estudio de *Radio MUST* para hablar sobre la lengua española, la cultura y la geografía en este programa nuevo llamado ¿Salsa o Salsa?
- Harshad:** *We are here in the studio of Radio MUST for speaking on the Spanish language & culture in this new program called ¿Salsa o Salsa? And I am Harshad.*
- Jayesh:** Es que el español es la tercera lengua más hablada en el mundo.
- Narayan:** अच्छ तो ये सही है . स्पेनिश विश्व कि तिसरि सबसे जादा बोलनेवाली भाषा है ?
So, it is true that Spanish is the third most spoken language in the world.
- Seema:** Sí, sí y, además, una lengua nueva en India y cada vez más importante, por eso hemos preparado este programa para aprender español y difundirlo entre nuestros oyentes en Mumbai.

- Harshad:** Yes, yes. And also in India it's a new language and increasingly important, so we have prepared this program to learn Spanish and to spread it among our listeners in Mumbai. Thank you, Seema, for this information.
- Jayesh:** Gracias, Seema, por la información. Ahora vamos a explicar un poco este programa. La primera parte del programa trata sobre la lengua española y la realizamos los alumnos del curso de Diploma de la Universidad de Mumbai. La segunda parte del programa trata sobre la cultura y la realizan las alumnas del curso de nivel avanzado.
- Narayan:** शुक्रिया सीमा Seema. Thanks, Seema. We now give you a brief. This program has two parts. The first part deals with Spanish language, brought to you by the students of Diploma Course. The second part deals with Spanish culture and is brought to you by the students of Advanced course.
- Seema:** अभी हम आप के समने पेश कर रहे है . हमारा डिप्लोमा ग्रुप
(In Hindi: Now we are presenting our Diploma group).
- Deepika:** ¡Hola, amigos! Buenos días. ¿Qué tal? Me llamo Deepika.
- Saraswati:** Good afternoon, Deepika. My name is Saraswati. Hoy hace buen tiempo, ¿no? Ya no llueve.
- Vivek:** Yes, Saraswati, no rain today. Soy Vivek. Encantado. ¡Mira! Aquí está Sneha.
- Sneha:** Hola, amigos. ¿Cómo estáis? I am here with my friend Ramesh. ¿Qué tal, Ramesh?
- Ramesh:** I am very well, Sneha. Estoy contento de verte después de tanto tiempo. Sneha, it's true what Saraswati said. Finally we have said goodbye to rain. What do you think?
- Sneha:** Es verdad, pero voy a echar de menos la lluvia.
- Prakash:** Are you really going to miss the rain, Sneha? I am not going to miss it. Soy Prakash y tengo muchas ganas de fiestas. ¿Qué piensas, Deepika?
- Deepika:** Yo también, Prakash. I am also looking forward to festivals y espero con ganas la fiesta de Diwali.
- Neha:** Sí, Deepika, I am also looking forward to Diwali. Diwali es la fiesta de las luces y los fuegos artificiales. Estáis escuchando a Neha.
Hola, ¿qué tal, Mumbai?
- Saraswati:** ¿Luces y fuegos? Neha, यह fuegos artificiales और luces □□□□ □□?
- Neha:** Saraswati, □□□□□ 'fuegos' □□ मतलब □□□□□ और 'luces' □□
मतलब □□□□□. □□□□□□ □□□□□ □□ □□□□□□□□ □□.
- Todos:** ¡Bienvenidos a Salsa o Salsa!
- Neha:** ¡Welcome to Salsa o Salsa!
- Amparo:** Hola, yo soy Amparo, la profesora de español. Salsa o salsa main apka swagat hai!

Tercer programa: Información personal
Guion revisado durante el ensayo y la grabación

Radio Must Dialogos-3.1

Nombre del programa: ¿Salsa o salsa?

Segundo programa ~~Tercer~~

Emisora: Radio MUST

Participantes: Deepika, Ramesh, Saraswati, Prakash y Amparo

Tema: Información personal

(música)
Deepika: ¡Hola, Mumbai! Welcome again to our program Salsa o Salsa/ ¡Bienvenidos!

Ramesh: Hola, Deepika, ¿Cómo estás? *Frases en español + lentamente*

Deepika: Estoy bien, ¿y tú?

Ramesh: Muy bien. Parece que estás feliz hoy/ (Today you seem to be happy).

(Happy birthday tune) starts

Deepika: Sí, hoy es mi cumpleaños (Today is my birthday) *(Background Happy birthday tune)*

Ramesh: ¡Feliz cumpleaños, Deepika! (Happy birthday). ¿Cuántos años tienes? (How old are you)

Deepika: Tengo 25 años. *(slow)*

Ramesh: Oh! Are you 25 today? Great party today! (¡Gran fiesta hoy!)

Deepika: ¡Sí! Voy a celebrarlo con mi familia en casa (I am going to celebrate it with my family at home).

Ramesh: ¡Tu familia!

Deepika: Sí, mis abuelos (my grandparents), mis padres (my parents), mis tíos (my uncles and aunts), mis *listado de* hermanos (my brothers), hermanas (my sisters), mis primos (my cousins), mis sobrinos *hija de la abuela* nephews and nieces) y, of course, mis amigos (my friends). *para romper*

Ramesh: ¿Cuántos años tienen tu abuelo y abuela? (How old are your grandfather and grandmother?)

Deepika: Mi abuelo (grandfather) tiene 85 años (eighty-five) y mi abuela (grandmother) tiene 75 años (seventy-five).

Ramesh: ¿Tienes una casa grande? (Do you have a big house?) *Casa de papel (música)*

Deepika: Sí, vivo con toda mi familia en una casa grande (I live with my big family in a big house).

(Sound of a big group of people, kitchen, living room...)

Ramesh: Y ¿dónde vives, Deepika? (Where do you live?) *(hindi) Aap kaha raheti hai?*

Deepika: Vivo en Vashi, en Nueva Mumbai (I live in Vashi, New Mumbai). *Hawai Bantay, Hawai Bantay*

Ramesh: ¡Vashi! Eso está lejos de aquí (It is far from here). Yo Vivo en Borivali (I live in Borivali). *Hai Borivali hai rahete hu*

Deepika: Sí, también está lejos (It is also far).

Ramesh: Vamos a hablar ahora del trabajo (Let's talk about work). ¿A qué te dedicas? (What do you do?)

Deepika: *(2)* Trabajo en un restaurante y también estudio español (I work in a restaurant and I study Spanish) *aur mai Spanish parti hu.*

(Canción "Camarera", de Machín)

Ramesh: Pues yo ya me he jubilado. Trabajaba en un banco (I am retired. I was working in a bank).

(Sonido de dinero)

Deepika: ¡Mira! Saraswati también esta aquí. Ella es ama de casa (Saraswati is here. She is a housewife).

(Saraswati kaha/ el/ha -> kaha/ha en hindi)

Saraswati: Sí, yo trabajo todos los días de la semana (I work all the days of the week). No tengo vacaciones.

(No holidays.). Y tampoco tengo salario (I don't have a salary neither) (Background TV sound,

children crying, utensils sound)

Amparo: En el programa de hoy hemos aprendido frases útiles para preguntar y dar información personal básica, ¿verdad, Prakash?

Prakash: Yes, Amparo. In today's program we have learnt useful sentences to ask for and give personal information. Let's summarize it.

Amparo: Sí, buena idea.

Prakash: The first question was '¿Cómo estás?', which means 'How are you?'. ¿Cómo estás, Amparo?

Amparo: Pues estoy muy bien, gracias (I'm very well)/Then, if you want to know someone's age, you ask ¿Cuántos años tienes?

Prakash: ¿Cuántos años tienes tú, Amparo?

Amparo: ¡Prakash! Have you ever been told that you should never ask a woman her age?

Prakash: Oh, I see. Then I will ask where do you live, ¿Dónde vives?

Amparo: Much better. Vivo en Mumbai (I live in Mumbai). And you can also ask ¿A qué te dedicas?

Prakash: Claro! What is your job? ¿A qué te dedicas, Amparo?

Amparo: Soy profesora de español. Y tú, Prakash, ¿a qué te dedicas?

Prakash: Yo estoy jubilado (retired). Estudio español y disfruto de la vida.

Amparo: Ummm, so your job is learning Spanish and enjoying life. Not bad!

Prakash: Not at all. Me gusta mucho (I like it a lot).

Amparo: And now, Prakash, what about the difference between the formal and informal YOU in all these questions?

Prakash: Yes, in Spanish we differentiate between TÚ and USTED.

Amparo: Like in Hindi TUM and AAP.

Prakash: TÚ is used in informal situations and also with familiar people or with people of the same age, but if we want to show respect because of someone's age or status we use USTED.

Amparo: This general rule applies in Spain (España). However, the USTED form is widely used in Latinamerican countries (en América Latina), also with relatives (familia) and friends (amigos).

Prakash: So, ¿Cómo estás? (How are you?) in the TÚ form becomes ¿Cómo está? in the USTED form.

Amparo: And ¿Cuántos años tienes? (How old are you?) becomes ¿Cuántos años tiene?/It's very easy, we drop the "s".

Prakash: If we drop the "s", then ¿Dónde vives? (Where do you live?) becomes ¿Dónde vive?.

Amparo: Correcto, y ¿A qué te dedicas tú? ¿A qué se dedica usted?

Ramesh: Muy bien chicos. This conversation about personal information (información personal) is very interesting but Deepika has to go home early to celebrate her birthday (cumpleaños) with her family (familia). Let's sing a song (canción) to celebrate her birthday before she leaves.

Todos: ¡Feliz cumpleaños, Deepika! (Happy Birthday to Deepika) (Canción de cumpleaños)

Cuarto programa: En el restaurante
Guion revisado durante el ensayo y la grabación

Programa 28.03.14
En "The Mayas"

Corrected Copy

Radio Must Dialogos-3.2

Música:

- Bailando (Alaska)
- Mediterráneo (Los Rebeldes)
- Once (Tapas 7, Tapas 2)
- Amaral: Don mis amigos.
- A. Pla: Alborayc.
- Madriñ: Camarera.

Nombre del programa: ¿Salsa o Salsa?

4.º programa

Emisora: Radio MUST

Participantes: Vivek, Seema, Padmashree, Jayesh, Ishita y Narayan

Tema: En el restaurante
A. Pla - no Alborayc.

Vivek: ¡Hola! This is a 'Salsa o salsa' programme brought to you from the studios of Radio MUST, a Mumbai University transmission to bring awareness, among others, of the languages around the world.

Narayan: Bienvenidos de nuevo a Salsa o salsa, nuestro programa en Radio MUST.

Vivek: Today we bring you diversities in food habits between India and Spain.

Narayan: Hoy vamos a hablar sobre la comida en India y en España.

Vivek: We have with us Seema, who is back after a short stay in Spain and acquainted with the local food habits con comida española.

Seema: Soy Seema, ¡hola! ¿Qué tal?

Narayan: ¿Tú por aquí? ¿Qué haces tú por aquí? ¿Cuánto tiempo ~~que no te veo!~~ ^{sin verte} Long time no see, Seema.

Seema: Acabo de regresar de mis vacaciones en España. Allí he visitado a unos amigos en Valencia.

Vivek: Oh, I see, visiting friends. ¿Y cuánto tiempo has estado en Valencia? How long have you been in Valencia?

Seema: I was in Valencia for a month.

Vivek: Ummm ¿Y dónde está Valencia? Where is Valencia?

Seema: Pues, Valencia es una ciudad que está en la costa mediterránea.

Vivek: Vaya, on the Mediteranean coast.

Seema: Sí, Valencia es una ciudad moderna, dinámica y con mucha historia.

Vivek: Yes, modern, dynamic and with a long history.

Seema: Now that I am back, ¿por qué no salimos un día a cenar? Let us spend an evening together. ¿Qué hacés este fin de semana? Podemos ir a un restaurante muy bueno que conozco donde cocinan un cordero riquísimo, very delicious lamb.

Vivek: A mí no me apetece mucho comer carne, meat, prefiero pescado, fish. But lamb is meat and I do not feel like eating meat.

Seema: No pasa nada, comemos pescado, we will eat fish / Oye, ¿invitamos a Jayesh?

Vivek: Por supuesto, let us invite him.

Seema: Pues quedamos en el restaurante Belvedere, en Bandra este.

(Ruido de restaurante 1)

Seema: ¡Hola amigos!

~~Todos:~~ ^{Narayan} Buenas tardes, Seema. ¿Qué tal?

Seema: Estoy contenta de verlos, happy to see you all / Vamos a entrar al restaurante. Let us get in. //

Padmashree: ^{Buenas tardes.} ¿Dónde quieren sentarse?

Jayesh: Cerca de la ventana, por favor. We will sit near the window.

Padmashree: ~~Buenas tardes,~~ me llamo Padmashree y soy su camarera (I am your waitress for the evening.) / ¿Esperan a alguien más?

Jayesh: No, ya estamos todos. Everyone is here.

Padmashree: ¿Qué quieren beber? What would you like to drink?

^{Machin - Camarera}
(Ruido de restaurante 2)

Jayesh: ⁿ Traigan^o dos cervezas y dos refrescos por favor. Two ^o beers and two soft drinks, please.

Padmashree: Y para comer / ¿qué desean?

Jayesh: Give me the menu card please. El menú, por favor.

Padmashree: Aquí tienen.

(Ruido de restaurante 3)

Jayesh: Para mí, pan con curry de verduras, pav bhaji for me / ¿Tú qué quieres, Seema? What will you have, Seema?

Seema: Yo prefiero pescado frito, por favor.

Vivek: Fried fish for me, too.

Narayan: ~~Yo~~ ^{Yo} soy vegetariano, a mi me trae verduras revueltas con yogurt, stir fried vegetables and curd.

Seema: En España es diferente. Allí es muy frecuente tapear o picar antes de comer. In Spain some go and take a pick from the tapas before lunch or dinner, or instead of. ^{lunch and dinner.}

^(Música: once)
Narayan: Do Spanish people go often to bars?

Seema: Sí, sobre todo los más jóvenes. Los sábados por la noche hacen su vida social en los bares.

^(Música: Bailando. Alaska)
?

Vivek: Yes, in Spain the youngsters socialise on Saturdays in bars.

Narayan: ¿Los bares están abiertos hasta muy tarde?

Seema: Sí, all bars are open late into the night. Después de cenar, los jóvenes van a pubs y discotecas, after dinner young people go to pubs and discos, so they need to drink a coffee for the long night ahead with friends, toman café para pasar una noche larga con los amigos. In bars it is very similar to India, hay mucho ruido, it's noisy. La gente habla muy alto, people speak loud, like us Indians.

(música)

(Camarera)
Padmashree: Aquí tienen las cervezas y los refrescos.

Narayan: Gracias/Now, my friends, like Spanish people say when they toast: ¡Salud!

Todos: ¡Salud! (sonido bajo brindis)

Seema: En India utilizamos la mano para comer pero en España se usa cubiertos: cuchara, tenedor y cuchillo. Unlike Indians, in Spain people use spoons, forks and knives to eat.

(ruido de cubiertos)

Padmashree: Aquí tienen su comida.

yayesh
Att: Oh, food is here. ¡Gracias!

(Sonido ambiente restaurante)

Padmashree: ¿Quieren tomar algo de postre? Any dessert for you?

Seema: No gracias. Traiganos la cuenta, por favor.

(Música)

Vivek: Aquí tiene mil rupias. Quédese con el cambio. Keep the change.

(Resumen) *Música.*

Narayan: So ladies and gentlemen to sum up the proceeding: Vivek and Narayan gave the listeners a rundown on Seema's return to India from Spain and their visit to a restaurant and the courtesies there off.

Ishita: Vivek, Seema and Narayan meet each other. Seema coordinates a meeting at a restaurant and invites Jayesh. Padmashree, the waitress, helps with taking the orders and providing services. We heard sentences like '¿Qué haces ^{is} este fin de semana?' (What are ^{you} doing this weekend?), before the three friends make plans. Then, the waitress asks questions like: '¿Qué quieren beber?' (What would you like to drink?), 'Y, para comer, ¿qué desean?' (What would you like to eat?), '¿Quieren tomar algo de postre?' (~~What~~ ^{something} Would you like, for dessert?).

Narayan: The customers answer 'Para mí...', that means 'for me', and the name of what they would like to drink and eat. Like, for example: 'Para mí, pescado' (Fish for me) o 'Para mí, carne' (Meat for me).

Ishita: As to drinks we learnt the words 'cerveza', for beer, and 'refresco' for soft drink. Of course, you can always get 'agua' (water) and if you are ⁱⁿ Spain you should also try their wine, 'vino', the red one (vino tinto) and also their white one (vino blanco). When it comes to toast, '¡Salud!' is what Spanish people say. It means '¡Health!'.

Narayan: ^{¡To your health!} And don't forget tapas, a Spanish speciality. They are small portions, like appetizers of seafood, vegetables, meat and on and on, normally displayed under glass at the counter in bars.

Música: Tapas (once)

Ishita: Ummm, ¡qué buenas las tapas! (tasty tapas). ¡Qué aproveche! That means 'enjoy your meal'. Ah, and don't forget to pay before leaving: 'La cuenta, por favor' (the bill, please).

Narayan: Ishita, so much talk about food and now I am hungry. Let's go and have something to eat.

Ishita: ¡Buena idea, vamos a comer algo! Gracias por escucharnos. Thanks for listening and ¡qué aproveche!

Música: Alboraya - A. Plc.