

Máster en Investigación en Traducción e Interpretación
Curso 2015/2016
Universitat Jaume I



**LA ESCRITURA DE DIÁLOGOS PARA
DOBLAJE EN LA CLASE DE INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA: IMPLICACIONES Y
ACTIVIDADES PARA LA ADQUISICIÓN DE
VOCABULARIO EN EL AULA DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autora: Delgado Pamos, María del Mar
Tutor: Chaume Varela, Frederic **Fecha de
lectura:** 29 de noviembre de 2016

Resumen:

El propósito principal de este estudio es determinar la potencialidad de la escritura de diálogos para doblaje como mecanismo para facilitar la adquisición del inglés. Para ello, se ha diseñado y llevado a la práctica un experimento con un grupo de niños de Educación Primaria, consistente en el pase de una encuesta para recabar información acerca de la metodología docente, qué conocen sobre el doblaje y cuán adecuado les parecería la incorporación de esta modalidad de traducción audiovisual en el aula de inglés.

La creación de diversos materiales y actividades a partir de fragmentos de textos audiovisuales de una selección de cortos apropiados a la edad del alumnado, así como la aplicación de una metodología experimental, ha facilitado la validación de nuestra hipótesis de investigación. De este modo, la escritura de diálogos en versión original (inglés), así como en versión meta (español) simulando un doblaje o *fandubbing*, a partir de clips e imágenes congeladas sin diálogos, puede contribuir a una mejora significativa del proceso de adquisición de vocabulario en inglés.

Considerando la traducción audiovisual, en concreto, la modalidad de doblaje como una actividad creativa, que ofrece múltiples soluciones válidas a un mismo problema de traducción, se incluyen diversos ejemplos de tareas ejecutables en el aula de Educación Primaria que posibilitan la convergencia del uso de las nuevas tecnologías, el desarrollo de la motivación y de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983, 1985), la adquisición del léxico y el doblaje.

Palabras clave: doblaje; *fandubbing*; vocabulario; inglés; Educación Primaria; cortos; aprendizaje basado en tareas.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	9
1.1.	Motivación personal y justificación del objeto de estudio.....	9
1.2.	Objetivos básicos e hipótesis de investigación.....	10
1.3.	Estructura del presente estudio.....	11
 PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: USO DEL DOBLAJE PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
2.	LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL. EL DOBLAJE.....	13
2.1.	La traducción audiovisual.....	13
2.2.	Características del doblaje.....	15
2.3.	El texto audiovisual.....	16
2.3.1.	Pasos a seguir para doblar un texto audiovisual.....	16
2.3.2.	Los códigos de significación del texto audiovisual.....	17
2.4.	La sincronización como estándar de calidad del doblaje.....	19
2.5.	Soluciones extranjerizantes y familiarizantes. El fenómeno del <i>fan dubbing</i>	20
3.	ENFOQUES DIDÁCTICOS ACTUALES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....	23
3.1.	El <i>Communicative Language Teaching</i> (CLT) o Enfoque Comunicativo.....	23
3.1.1.	El <i>task-based learning</i> (TBL) o aprendizaje basado en tareas...	25
3.2.	El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	26
3.3.	Inteligencias Múltiples, Nuevas Tecnologías y Motivación.....	31
3.3.1.	Las Nuevas Tecnologías en el aula de inglés como L2. Explotación didáctica del vídeo.....	32
3.4.	Un breve estado de la cuestión: El papel del doblaje en la adquisición de una LE.....	34
 PARTE II. METODOLOGÍA Y ANÁLISIS EXPERIMENTAL		

4.	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	37
4.1.	La selección del léxico desde un enfoque semiótico.....	37
4.2.	El principio de relevancia del paradigma discursivista.....	45
4.3.	Obtención y análisis de datos mediante el método experimental.....	47
4.3.1.	Objeto de investigación.....	48
4.3.2.	Hipótesis y variables.....	48
4.4.	El experimento: elementos y fases.....	49
4.4.1.	Población y muestra.....	50
4.4.2.	Técnicas e instrumentos para la recopilación de información...50	
4.4.3.	Ejecución del experimento.....	54
4.4.4.	Análisis de los resultados y conclusiones.....	55
5.	PROPUESTA DE MATERIAL AUDIOVISUAL PARA SER DOBLADO POR EL ALUMNADO DEL TERCER CICLO DE PRIMARIA.....	83
5.1.	Cortos de nuestra propuesta.....	84
5.2.	Criterios de selección de los cortos.....	88
5.3.	Compilación y análisis de los materiales	95
5.3.1.	Dificultades durante el proceso de compilación.....	95
5.3.2.	Pertinencia para nuestro proyecto del vocabulario.....	96
6.	PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL ALUMNADO DE 3º CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	99
6.1.	Actividades comunes a los textos de los cinco cortos de nuestro corpus.....	1 00
6.2.	Tarea central y común a los textos de los cinco cortos de nuestro corpus.....	1 02
6.3.	¿Cómo evaluar las tareas propuestas?.....	103
7.	CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.....	105
8.	BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.....	109
9.	ANEXOS.....	113
	Anexo I. Cuestionario para el alumnado (Estudio piloto).....	113

Anexo II. Cuestionario para el alumnado (Post-test).....	125
---	------------

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Códigos de significación relevantes para la aplicación del doblaje en el aprendizaje de lenguas.....	18
Tabla 2. Relación entre los niveles de referencia MCER-ALTE-Junta de Andalucía...29	29
Tabla 3. ‘Can dos’ Breakthrough Level. ALTE (2002).....	30
Tabla 4. Coincidencias y discrepancias entre el discurso oral espontáneo y el prefabricado de los textos audiovisuales (adaptado de Chaume, 2004: 180-182).....	39
Tabla 5. La obtención de datos mediante la aplicación de cuestionarios y la observación directa.....	54
Tabla 6. Comparativa del cuestionario en las fases de pre y post-test.....	65
Tabla 7. Selección de respuestas a las preguntas 13-14.....	76
Tabla 8. Selección de respuestas a las preguntas 15-16.....	77
Tabla 9. Selección de respuestas a las preguntas 17-18.....	78
Tabla 10. Texto <i>Mike’s New Car</i>	84
Tabla 11. Texto <i>Mater and the Ghostlight</i>	85
Tabla 12. Texto <i>Your friend the rat</i>	86
Tabla 13. Texto <i>George and A.J.</i>	87
Tabla 14. Texto <i>Hawaiian Vacation</i>	88
Tabla 15. Dificultad de los cortos con los que el alumnado va a trabajar durante el primer trimestre.....	90
Tabla 16. Dificultad del corto con el que el alumnado va a trabajar durante el segundo trimestre.....	92
Tabla 17. Dificultad de los cortos con los que el alumnado va a trabajar durante el tercer trimestre.....	94
Tabla 18. Estructuras sintáctico-discursivas en inglés trabajadas en Educación Primaria.....	97
Tabla 19. Distribución de los cortos a trabajar en el proyecto durante un año académico.....	100

ÍNDICE DE FIGURAS **Figura 1.** El proceso de doblaje.....**¡Error! Marcador no definido.**

Figura 2. Continuum de las tendencias de las soluciones de traducción en TAV..... 19

Figura 3. Argumentos a favor de la traducción pedagógica (adaptado de Zabalbeascoa, 1990: 76-78).....	26
Figura 4. Técnicas de reproducción de vídeo (adaptado de Talaván, 2013: 46-47)....	32
Figura 5. Tipos de entornos cognitivos (Martínez Sierra, 2008: 164-165).....	45
Figura 6. Pregunta de investigación.....	46
Figura 7. Hipótesis de investigación.....	47
Figura 8. Relación de las variables de la investigación.....	47
Figura 9. Relación cortos-estructuras sintáctico-discursivas LOMCE.....	102
Figura 10. Actividades previas a la tarea central.....	101

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Código de iluminación. Fotograma del cortometraje <i>Mater and the Ghostlight</i> (Pixar, 2006).....	40
Ilustración 2. Código de iluminación. Fotogramas del cortometraje <i>Your friend the rat</i> (Pixar, 2007).....	41
Ilustración 3. Código del color. Fotogramas del cortometraje <i>Your friend the rat</i> (Pixar, 2007).....	41
Ilustración 4. Proxémica. Fotograma del cortometraje <i>Hawaiian Vacation</i> (Pixar, 2011).....	42
Ilustración 5. Proxémica. Fotograma del cortometraje <i>George and A.J.</i> (Pixar, 2009).....	43
Ilustración 6. Cinésica. Fotograma del cortometraje <i>Mike's New Car</i> (Pixar, 2002)....	44
Ilustración 7. Cinésica. Fotograma del cortometraje <i>Hawaiian Vacation</i> (Pixar, 2011).....	45
Ilustración 8. Escenas del corto <i>George and A.J.</i> (Pixar, 2009).....	101

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Edad de los participantes.....	66
Gráfico 2. Edad a la que los participantes comenzaron a estudiar inglés.....	67
Gráfico 3. Participación en actividades extraescolares de inglés.....	67
Gráfico 4. Nivel de vocabulario de la muestra, según los sujetos.....	68
Gráfico 5. Relación entre la metodología del profesorado y el nivel léxico del	

alumnado.....	69
Gráfico 6. Grado de satisfacción con el quehacer docente.....	69
Gráfico 7. Uso de juegos en clase.....	70
Gráfico 8. Uso de nuevas tecnologías en el aula.....	71
Gráfico 9. Visionado de películas en clase.....	72
Gráfico 10. Motivación en la clase de inglés.....	73
Gráfico 11. Actividades que a los alumnos les gustaría desarrollar en las clases.....	73
Gráfico 12. Lectura de labios de los personajes de largometrajes: inglés/español.....	74
Gráfico 13. Alumnos que han encontrado dificultades en las cuestiones 13-18.....	79
Gráfico 14. Distribución de la opinión del alumnado acerca de un proyecto de doblaje en el aula.....	80
Gráfico 15. Posible nivel de motivación del estudiantado ante un hipotético proyecto de doblaje.....	80

Agradecimientos

“La gratitud es la más saludable de todas las emociones humanas”

Zig Ziglar

A mis padres y a mi hermano, gracias por creer en mí siempre y haberme acompañado a lo largo de esta nueva andadura estudiantil.

A mis niños y niñas de los diferentes colegios en los que he tenido la oportunidad de ser *teacher*, porque sin saberlo, han sido mi principal fuente de inspiración para este Trabajo Final de Máster.

A cada uno de los profesores que durante el curso 2015/2016 me han abierto las puertas a los campos de la traducción y la interpretación en este máster.

En especial, estoy infinitamente agradecida al profesor Frederic Chaume, por haberme descubierto la traducción audiovisual, por haber aceptado sin dudar la tutorización de este proyecto, y por toda la atención prestada a lo largo de todos estos meses. Gracias por todos tus e-mails impregnados de ánimo y cariño, Fede.

A mi prima Julia, por su colaboración, por prestarse a ayudarme cuando lo necesito, gracias ahora y siempre.

A mis amigos, por sus palabras de aliento otra ocasión más.

Por último -pero no menos importante-, a José Carlos y Ana, maestros de vocación e incansables luchadores: gracias por haberme animado a cursar un máster, y por el apoyo incondicional para afrontar uno de los mayores retos de nuestras vidas.

1. INTRODUCCIÓN

¿Por qué incorporar el doblaje en el área de inglés como lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria? ¿Por qué esta modalidad de traducción audiovisual puede promover la adquisición de vocabulario por parte del alumno? ¿Qué relación tiene el doblaje con la motivación y el uso de nuevas tecnologías en el aula?

Estos interrogantes constituyen las preguntas de investigación que subyacen al estudio que ahora presentamos, y a ellos pretendemos dar respuesta en el trabajo que presentamos en estas páginas. Comenzamos exponiendo los motivos que nos han llevado a su realización, así como los objetivos que nos hemos propuesto alcanzar con nuestro estudio.

1.1. Motivación personal y justificación del objeto de estudio

Desde que comenzó mi aventura laboral en el mundo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños de entre 3 y 12 años allá por el año 2013, la imperiosa necesidad de innovar en educación ligada al auge de las nuevas tecnologías me ha ido acompañando en mi día a día.

Asimismo, la escuela de hoy aboga por la puesta en práctica de constructos teóricos como la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983, 1985) o la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman (1995), con el fin de trabajar las emociones para contribuir a la consecución del objetivo último de la educación, que no es otro que el desarrollo integral de cada uno de los discentes.

A pesar de mi corta experiencia como maestra, me he dado cuenta de que la adquisición y el aprendizaje de vocabulario en el área de inglés durante la etapa de Educación Primaria es una tarea que podría calificarse de bastante compleja y, en ocasiones, tediosa. De hecho, Goundareva (2011: 147, en Torralba, 2016: 43) apunta que,

en ocasiones, el propio alumnado subraya la necesidad de ampliar su léxico en una lengua extranjera mediante actividades o tareas de lectura, repetición, conversación y **traducción**. Por este motivo, resulta conveniente pensar en nuevas metodologías que faciliten al alumnado la ejecución de esta tarea, sin olvidar que cada uno aprende de una forma diferente (según la combinación de inteligencias utilizada en relación con los estudios de Gardner). Por supuesto, la motivación será un elemento esencial para conseguir nuestro objetivo.

En este caso, la investigación en Traducción Audiovisual (de ahora en adelante, TAV), desde la modalidad del doblaje, puede proporcionarnos diferentes respuestas para solventar (o, al menos, mejorar) el problema que planteamos en este trabajo, así como a aumentar el interés del alumnado por el aprendizaje de la lengua inglesa y su cultura, a través de la propuesta de una serie de actividades atractivas. Además, otro de los aspectos que me ha llevado a desarrollar este proyecto de investigación es la escasa disponibilidad de estudios de TAV relacionados con la didáctica de las lenguas para principiantes, tal vez en parte condicionado por la multitud de artículos que se pueden encontrar en la red relacionados con la supuesta “inadecuación del doblaje para aprender una lengua extranjera”. Uno de los objetivos de este trabajo será demostrar que esta afirmación puede ser rebatida hasta el extremo de resultar, en muchos casos, improcedente.

1.2. Objetivos básicos e hipótesis de investigación

El **objetivo principal** de este estudio es evaluar la potencialidad de la escritura de diálogos para doblaje como herramienta para adquirir una lengua extranjera. En concreto, nos proponemos desarrollar un pequeño experimento que nos permita investigar acerca de las utilidades e implicaciones que podría tener la escritura de diálogos para doblaje para que un grupo de alumnos de 10-12 años de edad adquiera y/o refuerce el léxico en la clase de inglés como lengua extranjera. Para ello, partiremos del conocimiento previo que poseen los discentes así como de sus intereses particulares. De este modo, podremos contextualizar la propuesta de actividades que incluiremos en uno de los epígrafes finales de este trabajo.

Más concretamente, los **objetivos específicos** que contribuirán a la consecución del objetivo principal son los siguientes:

- (1) Investigar las utilidades de la escritura de diálogos propia del doblaje en el aula de inglés como lengua extranjera.
- (2) Confeccionar un corpus de fragmentos de textos audiovisuales adecuados a la edad del alumnado con el que se pretende trabajar.
- (3) Diseñar una serie de actividades de enseñanza-aprendizaje para trabajar la adquisición de vocabulario antes, durante y tras el visionado del material

audiovisual correspondiente, teniendo en cuenta las Inteligencias Múltiples de Gardner y los resultados del experimento realizado (1983, 1985).

Con el fin de concretar un poco más los propósitos de nuestra investigación, nos hemos planteado las siguientes **preguntas iniciales**, a las que daremos respuesta a lo largo del proceso:

- ☞ ¿Qué utilidades podría tener la incorporación de textos audiovisuales (tanto en su versión original, como especialmente doblados al castellano) en el aula de inglés como segunda lengua?
- ☞ ¿Qué tipo de actividades podrían llevarse a cabo con el alumnado de Educación Primaria a partir de los mismos? ¿Podrían los propios niños doblar algunos de estos materiales?
- ☞ ¿Cómo contribuyen las imágenes y demás elementos paralingüísticos (gestos, movimientos articulatorios de la boca, etc.) de un texto audiovisual a la comprensión del código lingüístico por parte del alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria?
- ☞ ¿Puede el material audiovisual doblado motivar al alumnado para profundizar en el conocimiento de una segunda lengua como es el inglés? ¿Y en el uso de la lengua inglesa por parte de los niños en su entorno cotidiano?

Todos estos interrogantes convergen en nuestra **pregunta de investigación**:

¿Podría ser de utilidad la inclusión de tareas de doblaje (o fandubbing) en la clase de inglés como lengua extranjera, con el fin de que el alumnado de 5º y 6º de Primaria adquiriera y/o refuerce el léxico?

1.3. Estructura del presente estudio

Hemos dividido en dos grandes bloques el proyecto de investigación que a continuación desarrollamos. En el primero de ellos, de carácter teórico, fundamentamos el papel del doblaje para la enseñanza y adquisición del vocabulario en el área de inglés como lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria a lo largo de dos capítulos. Por una parte, en el capítulo 2 exponemos las nociones básicas de la traducción audiovisual en la modalidad de doblaje, especialmente aquellas que nos interesan para nuestro proyecto. Por otra parte, a lo largo del capítulo 3 tratamos los métodos que se aplican en la actualidad en el campo de la didáctica del inglés como lengua extranjera; asimismo, dedicamos una sección al estado de la cuestión, en la que comentamos los trabajos que se han hecho hasta ahora aunando doblaje y adquisición de vocabulario en una L2.

El segundo bloque, dedicado a la descripción de la metodología de investigación y al análisis experimental, se subdivide en tres capítulos. Comenzamos el capítulo 4 detallando algunos pilares teóricos en los que se sustenta nuestro proceso de investigación, para continuar con la concreción de nuestro objeto e hipótesis de investigación que darán lugar a la ejecución de nuestro experimento y al análisis de los resultados obtenidos mediante el mismo. En el capítulo 5 describimos la propuesta de materiales que hemos compilado para poder desarrollar nuestro estudio, y en el 6 sugerimos un conjunto de actividades (basadas en el enfoque de aprendizaje por tareas) para facilitar al alumnado del último ciclo de Educación Primaria la adquisición del léxico inglés a través del *fandubbing*.

Terminamos nuestro Trabajo Fin de Máster incluyendo una serie de conclusiones y perspectivas de investigación futuras en el capítulo 7. En los capítulos 8 y 9, referimos las referencias en las que nos hemos apoyado, e incluimos dos anexos con las diferentes versiones del cuestionario que hemos diseñado para nuestro estudio, respectivamente.

PARTE I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: USO DEL DOBLAJE PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En esta sección vamos a describir en qué consiste el doblaje, una de las principales modalidades de TAV. Además, estableceremos una relación de la metodología que se utiliza en la escuela de hoy para la enseñanza del inglés como primera lengua extranjera. Para ello, haremos especial hincapié en elementos como la motivación de cada alumno en particular o el papel de las nuevas tecnologías en el aula.

2. LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL. EL DOBLAJE

2.1. La traducción audiovisual

Siguiendo a Mayoral (2001: 34-36), la Traducción Audiovisual (TAV), enmarcada dentro de la disciplina conocida como Estudios de Traducción, es una forma de desarrollar la actividad traductora que reúne las siguientes **particularidades**:

- a) La comunicación tiene lugar a través de dos canales (el visual y el acústico) y distintas señales como la música, los diálogos, las imágenes fijas y en movimiento, entre otras.
- b) Tanto el proceso como el resultado de la actividad traductora es obra de varios agentes, tales como el director de doblaje, los actores de doblaje o el propio traductor.
- c) En ocasiones, el producto audiovisual se presenta en dos o más lenguas simultáneamente.
- d) Dispone de una serie de convenciones propias entre el público receptor y el producto de la traducción.

Coincidimos, además, con la apreciación que realizan autores como Chaume (1999: 210, en Martínez Sierra, 2008: 27) o Martínez Sierra (2008: 29), quienes consideran la TAV como una **modalidad de traducción**, y no como un tipo de traducción especializada como puede ser la de los ámbitos sanitario y jurídico.

Por tanto, y a modo de resumen, podríamos definir la TAV como una práctica traductológica en la que varios agentes (como el traductor, el ajustador o el director de doblaje) intervienen para ejecutar la dramatización de un texto escrito en lengua meta para ser locutado e interpretado, así como la modificación y/o adaptación de ese texto, de acuerdo con las características lingüísticas y culturales de los receptores a los que va dirigido.

Por una parte, mencionaremos una serie de **factores que afectan al proceso y al lenguaje** utilizado en TAV (Marzà y Chaume, 2009: 31-33):

- a) Existen unas modalidades de TAV que se centran en añadir una pista sonora en lengua meta al texto audiovisual original, mientras que otras añaden un texto escrito a dicho producto audiovisual. Entre las primeras, destacan el doblaje, el *voice-over* o voces solapadas o superpuestas, la interpretación simultánea, el comentario libre, la audiodescripción y parte de la traducción de videojuegos (en todas ellas los actores o locutores tienen que ejecutar oralmente un texto que ha sido previamente escrito, lo cual confiere a ese texto un carácter diferente, un modo del discurso que ha sido etiquetado como oralidad prefabricada, según Chaume, noción a la que aludimos en el epígrafe 2.3.). Entre las modalidades de TAV escritas destacan la subtitulación comercial, la sobretitulación para teatro y ópera, la subtitulación para sordos, la subtitulación en directo o rehablado, y la subtitulación para videojuegos.
- b) La evolución que está experimentando la TAV en la actualidad es directamente proporcional a la proliferación de las nuevas tecnologías en nuestra sociedad.
- c) Algunas modalidades de TAV, como puede ser el caso del doblaje que nos ocupa en este trabajo, requieren de un mayor nivel de creatividad por parte de aquellas personas implicadas en la actividad traductora, una característica que nos será útil en el desarrollo de este trabajo.

Por otra parte, Martínez Sierra (2008: 31) alude a las opiniones de Chaves (2000: 92-93) y Nord (1991a: 25) para distinguir entre *traducción* y *adaptación*. Compartimos con la primera el hecho de utilizar el término **traducción en el doblaje**, ya que aunque haya que adaptar el producto a los estándares de la cultura meta (Nord), no todo el proceso consiste en una mera adaptación.

2.2. Características del doblaje

*Good dubbing today looks like the story
was recorded in the language you hear.*

Wright & Lallo (2009: 219)

El **doblaje** es una modalidad de TAV en la que se sustituyen los diálogos de la versión original del texto audiovisual por los diálogos traducidos en la lengua meta. La banda sonora, los efectos especiales y las imágenes se conservan en las traducciones

realizadas (Chaume, 2006: 6), en tanto que sirven como soporte del texto audiovisual. Talaván (2013) añade que es además “un mecanismo de difusión de la cultura”.

Otros **rasgos** característicos del doblaje (Díaz Cintas, 2003: 67) a su vez relacionados con la esencia de nuestro estudio son:

- Pretende ser un producto doméstico.
- Resulta más adecuado para (semi)analfabetos y niños, rasgo que interesa especialmente en este estudio.
- Respeto la imagen del producto original.
- El público puede prestar atención a las imágenes que aparecen en pantalla.
- Se pueden manipular los diálogos con más facilidad que en el caso de la subtitulación.
- El receptor puede seguir la historia incluso si se distrae de la pantalla.
- Presenta un único código lingüístico.
- Permite una mayor ilusión cinematográfica.

A pesar de su alto coste de producción, algunos países europeos tradicionalmente dobladores son España, Alemania, Austria, Italia, Francia, Suiza, Ucrania o Turquía. A éstos se unen otros tradicionalmente menos ricos, con un PIB menor, como Bulgaria, Eslovaquia, Hungría o República Checa. Otros países, como es el caso de Polonia, prefieren subtítular en el cine y dejar el doblaje para los programas de contenido infantil¹. Brasil, México, Venezuela o Colombia (América); Irán, China, Japón y Corea (Asia) y algunos países del sudeste asiático y de oriente próximo también son dobladores. En Oceanía no suele doblarse material audiovisual, con excepción de algunas películas animadas, dibujos animados en japonés o coreano, y doblajes a lenguas minoritarias como el Maorí. Como puede deducirse, el doblaje se encuentra más extendido que nunca: los dibujos animados se doblan en todo el mundo, y países como Portugal o Grecia están comenzando a introducirse en esta práctica (Chaume, 2012: 2). Además, el doblaje se está incorporando al campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, que es precisamente el objeto de nuestro estudio.

2.3. El texto audiovisual

Tal y como recoge Chaume (2004: 15):

¹ De hecho, los dibujos animados dirigidos al público infantil son doblados en todo el mundo, incluso en países de tradición subtítuladora como Dinamarca, Chipre, Finlandia o el Reino Unido (Chaume, 2012: 6).

Un texto audiovisual es un texto que se transmite a través de dos canales de comunicación, el canal acústico y el canal audiovisual, y cuyo significado se teje y construye a partir de la confluencia de diversos códigos de significación, no sólo el código lingüístico.

De hecho, son también variados los medios por los que se transmite el texto audiovisual: cine, televisión, reproductor de DVD, ordenador personal, etc.

Una de las características del texto audiovisual, tanto los de producción doméstica, como los de producción ajena traducidos, es el modo del discurso con el que se vehicula la información. Son textos escritos para ser leídos, locutados, dramatizados. Esta característica se ha bautizado con el concepto de **oralidad prefabricada** de Chaume (2001: 78-79). Díaz-Cintas (2001: 127) coincide con Chaume en señalar que un texto audiovisual no se caracteriza por contener un lenguaje puramente espontáneo, sino que “el discurso oral que escuchamos no es otra cosa que el recitado de un texto inicialmente escrito el cual, pese a todo, debe parecer oral”. A este respecto Chaume añade que aparte del código lingüístico hay que prestarle atención a otros aspectos como pueden ser la movilidad, el lenguaje icónico, la planificación, la iluminación, la situación y/o espacio (proxémica) entre los personajes que aparecen en pantalla, etc.

2.3.1. Pasos a seguir para doblar un texto audiovisual

Para poder proceder al doblaje de un filme o programa de televisión (no podemos olvidar que el texto audiovisual puede versar sobre cualquier tema, y puede gozar de un registro más o menos formal) se suelen seguir los pasos (Chaume, 2006: 6) que nosotros hemos recogido en el siguiente esquema:

**1. Canal de televisión/
distribuidora cinematográfica:**
Compran derechos del producto audiovisual. Traducción a la lengua de llegada. Contacto con el estudio de doblaje.

2. Estudio de doblaje:
Director selecciona e instruye al elenco de actores (voces).
Contacto con el traductor profesional. Locución y mezacla de pistas. Edición final.

3. Traductor:

Rough translation o traducción literal. A veces también adaptación.

6. Técnico de sonido:
Graba los nuevos diálogos y los mezcla con la música, efectos especiales e imágenes originales.

5. Actores de doblaje:
Hacen coincidir sus voces con los movimientos bucales de los personajes. Interpretan y dramatizan los diálogos.

4. Escritor de diálogos:
 Reformula los diálogos para que
 suenen más espontáneos.
 Sincronía. Si no hay ayudante de

Figura 1. El proceso de doblaje

doblaje, también corta la
 traducción en *takes* y añade los
 símbolos.

Este esquema justificaría nuestra intención de que los niños asuman tres funciones en uno –traductores, adaptadores y actores- de forma que hagamos la tarea más atractiva.

2.3.2. Los códigos de significación del texto audiovisual²

Siguiendo a Chaume (2004: 17), los **códigos de significación** son “todos aquellos sistemas de significación adoptados convencionalmente por una comunidad cultural”. De acuerdo con este autor, son cuatro los grupos de códigos que componen el entramado semiótico de cualquier texto audiovisual: **tecnológicos, sonoros, visuales y sintácticos o de montaje.**

Dentro de los códigos que son relevantes para el traductor (sonoros, visuales y sintácticos), vamos a recoger en la siguiente tabla aquellos en los que más vamos a incidir a lo largo de nuestro proceso de investigación (ya sea porque pretendemos que los alumnos los modifiquen, como es el caso del código lingüístico, o bien porque les sirvan de soporte para adaptar el lenguaje):

CÓDIGOS DE SIGNIFICACIÓN	SONOROS	<i>Código lingüístico</i>
		El discurso (diálogos) que elaboren los discentes por escrito ha de parecer oral y espontáneo (oralidad prefabricada).
		<i>Código musical</i>
		Los alumnos pueden sustituir la banda sonora original de los clips de vídeo por otras pistas musicales. El traductor suele recibir este tipo de encargos cuando se trata de dibujos animados o programas de humor.
	<i>Código de efectos especiales</i>	
	El estudiantado puede sugerir la inclusión de efectos especiales y ruidos diferentes para complementar el significado del código lingüístico durante la grabación de los diálogos.	
VISUALES	<i>Códigos iconográficos</i>	
	Los alumnos no tendrán que traducirlos, a menos que vayan acompañados de algún tipo de explicación verbal o que se haga preciso realizar alguna aclaración.	
	<i>Códigos fotográficos</i>	

² Hemos incluido este apartado para que traductores y docentes lo tengan en cuenta a la hora de analizar la información que transmiten los cortometrajes que conforman nuestro material de trabajo (Capítulo 5) y así poder proceder al diseño de las actividades. Los alumnos como receptores no tendrán que centrarse en estos aspectos.

	Establecen relaciones entre las imágenes y el registro lingüístico empleado. Por ejemplo, si aparecen algunos fotogramas en blanco y negro, esa escena nos puede indicar que se está haciendo referencia a algún acontecimiento del pasado. Por tanto, este tipo de códigos puede ayudar al alumnado a ordenar los hechos del producto audiovisual de manera cronológica.
	<i>Código de planificación</i>
	Otorgan a la audiencia pistas sobre los personajes que van apareciendo en pantalla (sincronía en primeros y primerísimos planos, sobre todo).
	<i>Códigos de movilidad</i>
	Permiten obtener información gracias a la proxémica, los movimientos bucales y los signos cinésicos.
	<i>Códigos gráficos</i>
	Aluden a las normas que se han de adoptar para traducir el lenguaje escrito que aparece en pantalla (como puede ser la traducción de carteles, que puede ejecutarse mediante <i>voice-off</i> si queremos prescindir de subtítulos).

Tabla 1. Códigos de significación del texto audiovisual relevantes para la aplicación del doblaje en el aprendizaje de lenguas

2.4. La sincronización³ como estándar de calidad del doblaje

La **sincronización** es una característica diferenciadora del doblaje, un protocolo convencional en esta modalidad, tal y como lo son, por ejemplo, el número de líneas que puede conformar un *take* dependiendo de la normativa del país doblador o los símbolos que pueden incorporarse en el mismo. Para ponerla en práctica el traductor ha de ser creativo, de forma que ajuste el producto audiovisual a los espectadores que lo van a consumir. Chaume (2006: 7) la define como:

El establecimiento de relaciones entre la traducción en la lengua meta y los movimientos articulatorios y cinésicos de los actores y actrices [o personajes de dibujos animados] que aparecen en pantalla, así como las relaciones entre los enunciados y pausas en la traducción y en el texto original (la traducción es mía).

Este autor distingue tres **tipos** de sincronización (ya definidos por los autores que vamos a reseñar a continuación):

³ Tratamos de manera muy sucinta este concepto por ser inherente a la modalidad del doblaje, aunque no constituya uno de los objetivos del estudio que presentamos.

- a) Sincronía *fonética* (Fodor, 1976) o sincronía *labial* (Luyken et al., 1991; Whitman-Linsen, 1992).
- b) Sincronía *cinésica* o del texto con respecto a los movimientos corporales (también conocida como sincronía *entre los personajes* siguiendo a Fodor, 1976).
- c) *Isocronía* o sincronía entre los enunciados y las pausas (WhitmanLinsen, 1992).

Además, Chaume (2006: 7) señala que el grado de sincronización depende de las normas de traducción de cada país, a lo que añadimos que, dada la naturaleza del presente estudio, también se subordina a las características de la audiencia o de las personas que van a doblar el texto audiovisual (en este caso, niños que podrían considerarse aficionados o principiantes). A este respecto, el propio Chaume (2012: 78) nos recuerda que la sincronía fonética (al igual que la cinésica y la isocronía) no tiene que ser de gran calidad en el caso del doblaje de dibujos animados, dado que estos personajes no son reales y que, por tanto, no articulan fonemas reales. En contraste con un público adulto, los espectadores infantiles, en cambio, no constatarán ninguna descoordinación entre los movimientos articulatorios de la boca de los personajes y las palabras que pronuncian (si bien es cierto que aún no se dispone de estudios empíricos que den cuenta de la relación entre la edad de los receptores de los productos audiovisuales y el nivel de sincronización demandado por estos).

2.5. Soluciones extranjerizantes y familiarizantes. El fenómeno del *fandubbing*

Siguiendo a Martínez Sierra (2006: 220-222; 2008: 38-39), **extranjerización** (soluciones inclinadas a la lengua/cultura de origen) y **familiarización** o **adaptación** (inclinación a la lengua/cultura de llegada) constituyen los dos polos del continuum donde podríamos situar las tres tendencias que pueden darse en TAV para dar respuesta a los problemas de traducción: (1) Tendencia a buscar soluciones extranjerizantes; (2) Tendencia a emplear soluciones familiarizantes; (3) Tendencia a combinar soluciones extranjerizantes y familiarizantes. Creemos que nuestro experimento nos permitirá descubrir que los alumnos de Educación Primaria emplearán soluciones familiarizantes en sus tareas traductoras (lo constataremos en el Capítulo 4). De hecho, en relación a este objetivo, Talaván (2013: 64) concreta que “el doblaje resultaría una estrategia de domesticación [familiarización] porque tiende a neutralizar los elementos extranjeros del texto de origen, favoreciendo a la cultura meta”.

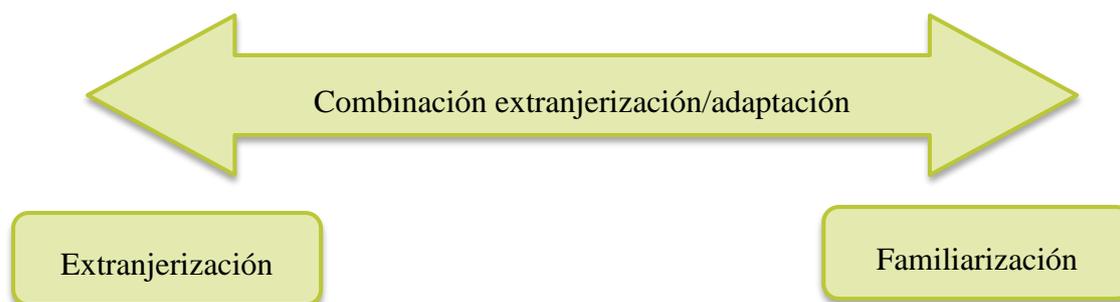


Figura 2. Continuum de las tendencias de las soluciones de traducción en TAV

El *fundubbing*⁴ se está expandiendo internacionalmente (Chaume, 2012: 2) gracias al auge de las nuevas tecnologías, que ha facilitado el uso activo de la TAV tanto en la modalidad del doblaje como en la de la subtitulación. Esta técnica consiste en el doblaje casero de *tráilers* o dibujos animados que los aficionados realizan de este tipo de materiales, bien porque aún no han sido doblados a su lengua materna, bien por simple afición por doblar y crear material audiovisual nuevo o versiones domésticas de las producciones existentes. Ligando la definición de esta práctica con el objeto de estudio de esta investigación, podemos intuir que cuando los alumnos a los que vamos a dirigir nuestro proyecto utilicen el *fundubbing* para doblar los textos audiovisuales propuestos (cortometrajes en nuestro caso) recurrirán a la aplicación de soluciones familiarizantes, de forma que puedan contextualizar el lenguaje y, en definitiva, el vocabulario que se pretende que adquieran y/o refuercen para ser empleado en su entorno más cotidiano.

Por otra parte, los *fundubbers* se sirven de software como *Windows Movie Maker*, *VirtualDub* o *Video Rewrite* (la mayoría de estos programas puede descargarse libremente por Internet de manera gratuita) para eliminar los diálogos del texto original, y de un micrófono con el que graban sus propias voces e intentan relacionarlas con los movimientos bucales de los actores o imágenes que aparecen en pantalla. Aunque los resultados que se obtienen no son óptimos (ya que muchas veces los aficionados crean y doblan estos nuevos diálogos por mera diversión), el *fundubbing* permite una mayor distribución del material audiovisual en la lengua meta.

Precisamente, características tales como el **aspecto lúdico** y el **carácter no profesional** del *fundubbing* son las que nos motivan a introducirlo en algunas de las actividades que proponemos en este proyecto para que el alumnado de Educación

⁴ Cuando se concibe el doblaje con finalidades humorísticas, algunos autores prefieren utilizar el término *fundubbing* (Chaume, 2012: 4).

Primaria incremente el conocimiento del léxico inglés⁵ (Capítulo 6). Además, dado que la sincronía labial total no es uno de los objetivos del *fandubbing*, hemos eliminado como objetivo de nuestra propuesta inicial de investigación el objetivo de analizar la información que nos proporciona la sincronía labial en consonancia con los elementos visuales del texto, por la dificultad (y discordancia con la propia técnica del *fandubbing*) que podría suponer para el grupo de alumnos al que va dirigido nuestro trabajo.

⁵ Para este tipo de tareas, el alumnado contará con la ayuda del docente a la hora de manejar el software pertinente.

3. ENFOQUES DIDÁCTICOS ACTUALES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Un informe publicado recientemente por la Comisión Europea (2012) arroja datos poco alentadores acerca de la capacidad de los **adultos europeos** de comunicarse, al menos, en una lengua extranjera. Nos llama especialmente la atención la escasez de los porcentajes de hablantes de una L2 en países dobladores, frente a aquellos de tradición subtituladora, tal y como son los casos de países dobladores como España (48%) e Italia (38%) en oposición a subtituladores como Dinamarca (89%) o Suecia (91%).

El objetivo que perseguimos a través de esta investigación pretende contribuir a cambiar esta tendencia, por tanto, ¿por qué no empezamos por motivar a los niños para que adquieran el conocimiento de una L2 de manera progresiva, funcional y lúdica, aunando técnicas propias de la TAV y típicas del campo de la didáctica de lenguas extranjeras? ¿Para qué esperar a ser adultos y acrecentar el problema?

Por ello, va a resultar fundamental promocionar el uso del doblaje entre el alumnado de Educación Primaria (alumnos como *fandubbers*) en la docencia del inglés como lengua extranjera (o L2).

Además, tal y como recoge Talaván (2013: 13):

Las nuevas tecnologías han aportado muchos beneficios adyacentes al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de L2 durante más de dos décadas, potenciando, entre otros, la motivación, un aprendizaje activo y realista y la construcción de conocimientos nuevos de un modo funcional [y lúdico].

A continuación, recopilamos algunos métodos y principios básicos a tener en cuenta para la enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 en el aula de Educación Primaria.

3.1.El *Communicative Language Teaching* (CLT) o Enfoque Comunicativo

El Enfoque Comunicativo (de ahora en adelante, CLT) se ha aceptado comúnmente como el más adecuado para la adquisición de la **competencia comunicativa** en una lengua extranjera. Se fundó a finales de la década de los 60, aunque no emergió hasta la segunda mitad de los 70, cuando un grupo de lingüistas británicos (entre los que figuraban Widdowson o Johnson) reaccionaron en contra de aquellas metodologías que concebían el lenguaje como un conjunto de estructuras (como el *Grammar-Translation Method* o el *Audiolingualism*), en lugar de considerarlo una herramienta para desarrollar la competencia comunicativa.

El **docente** que aplica el CLT actúa como facilitador, investigador y participante en el grupo-clase, ya que enseña a los estudiantes a comunicarse en la L2 a través de tareas que contienen lenguaje real y contextualizado, hecho que no le exime de incorporar explicaciones gramaticales o **tareas de traducción** (Steinberg, 2001, en Talaván, 2013: 23). Sólo se corrigen los errores graves de los alumnos, ya que el principal objetivo del método es el desarrollo de la fluidez comunicativa. Por eso, cuando el estudiantado esté inmerso en las distintas actividades de nuestra propuesta (Capítulo 6) traduciendo al inglés, tendremos muy presente que:

La traducción al inglés que se considera “fluida” es, así pues, un texto cuyo lenguaje es contemporáneo, directo y sin emplear demasiados tecnicismos; es consistente en su uso de la variedad norteamericana, si está destinado a un público norteamericano, o de la británica en su caso, y está desprovisto de palabras o expresiones extranjeras que hacen de la traducción un extraño *pidgin*, el denostado *translatese*, *translatorese* o *translationese* (Venuti, 1994: 4, en Carbonell, 1999: 208) [y en nuestro campo el llamado *dubbese* o *doppiaggese* (Pavesi, 2003), es decir, el *translationese* del doblaje].

El **alumno** ocuparía el centro del proceso de aprendizaje, ya que ha de interactuar activamente tanto con sus iguales como con el material (Breen y Candlin, 2011, en Talaván, 2013: 23).

Sin embargo, tal y como señalan Madrid et al. (1995, 2004) sería importante **revisar** y modificar algunos puntos del **CLT**:

- ❖ Promulgar una comunicación no únicamente fluida, sino también precisa.
- ❖ Uso de reglas.
- ❖ Estrategias de corrección de errores formales.
- ❖ Necesidad de incorporar la lengua materna en las clases para poder realizar aclaraciones (tal y como haremos nosotros en las actividades que plantearemos más adelante).
- ❖ Utilizar lenguaje “artificial” para adaptar los contenidos a las necesidades del alumnado.

Además, existen otros métodos de enseñanza de la L2 asociados con el CLT, como: (1) aprendizaje interactivo; (2) aprendizaje cooperativo; (3) aprendizaje centrado en el alumno; (4) aprendizaje basado en los contenidos y (5) **aprendizaje basado en tareas**. A continuación trataremos con detalle este último enfoque, dado que relaciona la idea una tarea de aprendizaje con una técnica de aprendizaje lingüístico en sí misma.

Por último, merece la pena cerrar este apartado destacando la riqueza del lenguaje contenido en los textos audiovisuales para la enseñanza de una L2. Estudios recientes como el de Pavesi (2012) han servido para comprobar que el lenguaje que aparece en algunas series de televisión (como *Friends* o *Los Simpson*) se asemeja al de cualquier conversación espontánea, puesto que abundan elementos gramaticales como los pronombres de primera y segunda persona. Es más, se eliminan elementos prescindibles y se incluyen otros más útiles para la didáctica de las lenguas, como son “[una] mayor inmediatez en el discurso y [una] mayor existencia de fórmulas predecibles”.

3.1.1. *El task-based learning* (TBL) o aprendizaje basado en tareas

Como ya hemos comentado anteriormente, el TBL es un enfoque basado en los principios del CLT, cuya máxima no es otra que la de “aprender ‘acerca de algo’, en lugar de aprender ‘acerca del lenguaje’ [esto es, lo que se conoce como *learning-bydoing* o, dicho de otro modo, aprender haciendo]” (Talaván, 2013: 25), esto es, hacer accesibles a

los alumnos distintas situaciones familiares por medio de una serie de tareas de naturaleza múltiple.

Una vez más, los **alumnos** son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el docente queda relegado a su papel de guía. De hecho, los estudiantes desarrollan unas **destrezas de tipo transversal** (Holmes, 1995) “para funcionar adecuadamente fuera del entorno educativo y que tienden a potenciarse en la actualidad cada vez más en todos los ámbitos pedagógicos”.

Además, las tareas que los alumnos tendrán que ejecutar constarán de tres **fases** (Willis, 1996):

1. **Actividades previas a la tarea** (a modo de introducción al tema y a la tarea base, que puede consistir en el doblaje de la escena de un cortometraje en el que los alumnos actuarían como *fanclubbers*).
2. **Tarea central** (presentación, planificación e informe).
3. **Enfoque lingüístico** (en nuestro caso, el vocabulario que queremos que los alumnos trabajen, y que especificamos en el Capítulo 5).

Como lo que pretendemos en el presente trabajo es seguir una metodología ecléctica o integradora para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, que vaya más allá del enfoque comunicativo (CLT), seguiremos la premisa de la teoría del **postmétodo**, basada en la idea de que “la metodología es un proceso creativo, exploratorio y dinámico, que comienza de nuevo cada vez que el profesor interactúa con un nuevo grupo de alumnos” (Richards, 2001, en Talaván, 2013: 28). De ahí el carácter abierto del que gozará nuestra propuesta de actividades, siempre respetando los intereses de nuestro alumnado, sus diversos ritmos y estilos de aprendizaje (Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner que desarrollamos en la sección 3.3), así como su nivel de conocimiento previo y de competencia lingüística.

3.2. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*⁶ (Consejo de Europa, 2001) transforma las clásicas habilidades lingüísticas (escuchar, hablar leer y escribir) en actividades cuyo objetivo no es otro que el desarrollo de la competencia comunicativa. Dichas **actividades** pueden ser de cuatro tipos: **comprensión** (aquí se incluyen las actividades que hacen uso de los medios/textos

⁶ De ahora en adelante nos referiremos al mismo por medio de las siglas ‘MCER’.

audiovisuales), **expresión, interacción y mediación o traducción** (contribuyentes en gran medida al desarrollo de la inteligencia interpersonal que detallamos en apartado 3.3.). Además, su aplicación “ha pretés homogeneïtzar els distints sistemes educatius europeus i oferir una base comú per a la descripció d’objectius, continguts i metodologies” (Torralba, 2016: 35).

En el contexto de este proyecto de investigación es trascendental destacar un aspecto del MCER que llama poderosamente la atención. Así, Talaván (2013: 31) destaca que:

[...] el MCER revitaliza la traducción o mediación [otorgando de una cierta visibilidad a los mediadores lingüísticos o traductores] y la incluye dentro de los elementos comunicativos que han de estar presentes en la didáctica de lenguas. Por tanto, debe recuperarse en las programaciones, aunque esto se ha de hacer desde una perspectiva comunicativa [tal y como nosotros vamos a proceder en nuestra proposición de actividades]”.

A este respecto, Torralba (2016: 40-41) añade que la lengua materna desempeña un rol fundamental en la adquisición/aprendizaje de una segunda lengua, además de resultar relevante para establecer la diferencia entre dos tipos de **traducción**: la profesional y la **pedagógica o didáctica**, que es aquella que se utiliza como un recurso más para apoyar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Así, previamente en la sección 3.1., donde hemos descrito en qué consiste el CLT, hemos mencionado la necesidad de introducir la L1 en la enseñanza de la L2. Igualmente, Leonardi (2011: 18, en Torralba, 2016: 41) indica que el proceso de traducción es “necesario, inevitable y tiene lugar de manera natural” (la traducción es mía). Zabalbeascoa (1990: 76-78) también sostiene una serie de razonamientos en pro del uso de la traducción pedagógica en el aula de L2:

- a) Es un acto de comunicación irremplazable.
- b) Pueden participar una o más personas.
- c) Puede ser oral y espontánea o, por el contrario, planificada y escrita.
- d) Puede aplicarse en cualquier tipo de texto (periodístico, audiovisual, literario, etc.).
- e) Es irrefrenable y natural, dada la implicación de la lengua materna en cualquier proceso de aprendizaje.
- f) Es otro enfoque más a tener en cuenta en el proceso de enseñanzaaprendizaje de una lengua extranjera.

- g) Ayuda a solventar las interferencias entre la lengua materna y la segunda lengua.
- h) Mejora la comprensión de la lengua extranjera y de su cultura, al mismo tiempo que favorece actitudes de respeto hacia las personas que hablan la nueva lengua que se está adquiriendo, así como hacia sus costumbres.
- i) Induce al debate sobre diversos aspectos de carácter lingüístico y cultural.
- j) Facilita el desarrollo de la creatividad en la expresión oral y escrita.

La figura que incluimos a continuación resume los argumentos anteriores:

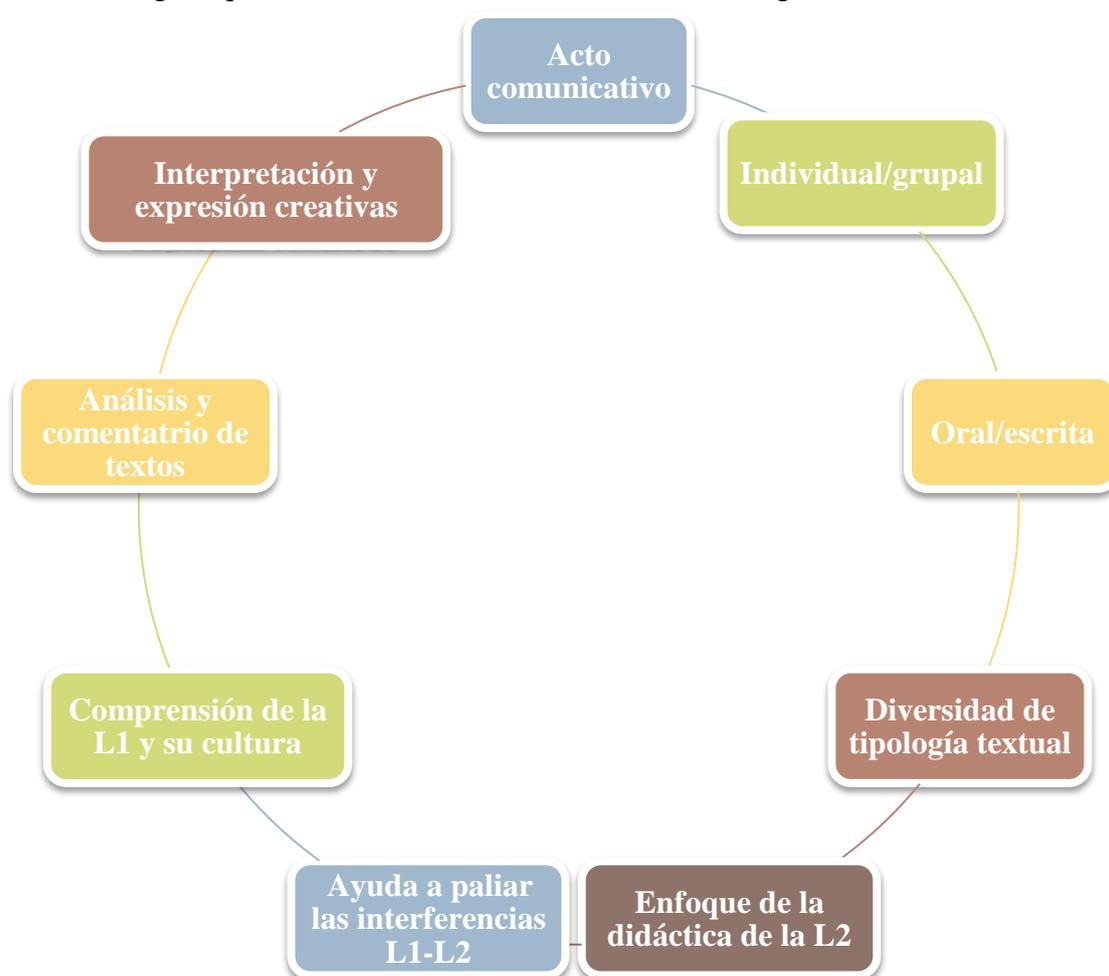


Figura 3. Argumentos a favor de la traducción pedagógica (adaptado de Zabalbeascoa, 1990: 76-78)

A continuación, adjuntamos una tabla donde **relacionamos los niveles comunes de referencia del MCER con los de la Association Language Testers in Europe (ALTE, 2002) y con los subniveles que la Junta de Andalucía incluye en su Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005)**, con el fin de graduar las actividades comunicativas que los centros educativos bilingües han de incluir en el *e-Portfolio Europeo de las Lenguas* (OAPPE, 2001):

Niveles MCER		Niveles ALTE	Subniveles Actividades Comunicativas Andalucía
USUARIO BÁSICO	A1	<i>Breakthrough Level</i>	A1.1 (1º ciclo, 1º/2º EP ⁷)
			A1.2 (2º ciclo, 3º/4º EP)
			A1.3 (3º ciclo, 5º/6º EP)
	A2	<i>Level 1</i>	A2.1 (1º ciclo, 1º/2º ESO ⁸)
			A2.2 (2º ciclo, 3º/4º ESO)
USUARIO INDEPENDIENTE	B1	<i>Level 2</i>	1º y 2º de Bachillerato
	B2	<i>Level 3</i>	Niveles educativos terciarios y/o superiores
USUARIO COMPETENTE	C1	<i>Level 4</i>	
	C2	<i>Level 5</i>	

Tabla 2. Relación entre los niveles de referencia MCER-ALTE-Junta de Andalucía

⁷ Con las siglas ‘EP’ nos referimos a la etapa de Educación Primaria.

⁸ Con las siglas ‘ESO’ nos referimos a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Como puede observarse, hemos **sombreado** el nivel de competencia lingüística que le corresponde al alumnado participante en el presente estudio. El MCER establece que un usuario básico que se encuentra en el nivel A1 (Consejo de Europa, 2001: 26):

Es capaz de comprender y utilizar **expresiones cotidianas de uso muy frecuente**, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.

Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.

Puede **relacionarse de forma elemental** siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar (el énfasis es mío).

El *Breakthrough Level* que recoge la ALTE (2002: 250) resume así los estamentos anteriores: “Habilidad básica para comunicar e intercambiar información de un modo sencillo” (la traducción es mía).

Otro de los aspectos significativos del MCER son los enunciados llamados **can dos** (ALTE, 2002), que describen lo que el usuario típico puede hacer con la L2 en cada uno de los **niveles comunes de referencia** aplicables a cualquier idioma (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), y en relación con cada una de las actividades comunicativas descritas al comienzo de esta sección. Seguidamente, incorporamos unas tablas en las que se pueden comparar los **can dos** referentes al nivel de destrezas lingüísticas y al de estudio que deben tener los individuos que se hallen en el *Breakthrough Level* de la ALTE⁹.

CAN DOS	<i>Linguistic abilities</i>	<i>Skill level summaries (ALTE, 2002: 260)</i>	<i>Study statements summary (ALTE, 2002: 256)</i>
	<i>Listening/Speaking</i>	<i>CAN understand basic instructions or take part in a basic factual conversation on a predictable topic.</i>	<i>CAN understand basic instructions on class times, dates and room numbers, and on assignments to be carried out.</i>
	<i>Reading</i>	<i>CAN understand basic notices, instructions or information.</i>	<i>CAN read basic notices and instructions.</i>

⁹ Correspondiente con el nivel A1 del MCER, que es el que posee o ha de alcanzar el alumnado con el que vamos a desarrollar las premisas de este proyecto.

	<i>Writing</i>	<i>CAN complete basic forms, and write notes including times, dates and places.</i>	<i>Can copy times, dates and places from notices on a classroom board or notice board.</i>
--	----------------	---	--

Tabla 3. 'Can dos' Breakthrough Level. ALTE (2002)

Por último, El MCER también dedica un espacio al uso del vídeo (aludiendo a la **comprensión audiovisual**) dentro del apartado de estrategias y actividades de recepción que se pueden trabajar en la clase de lengua extranjera (Talaván, 2013:54). Precisamente, tratamos la explotación pedagógica del vídeo en la clase de lengua extranjera en el cierre del próximo apartado.

3.3. Inteligencias Múltiples, Nuevas Tecnologías y Motivación

El constructo teórico de las **Inteligencias Múltiples** (Gardner; 1983, 1985, 1999) se fundamenta en la idea de que todos los individuos tienen un perfil general de inteligencia que consiste en la combinación de ocho tipos de inteligencia:

- 1) **Lingüístico-verbal**, que representa la capacidad del ser humano de utilizar el lenguaje para expresar lo que está en su mente y para comprender a los demás. Los niños que tienden a aprender por medio de esta inteligencia se decantan por actividades como contar historias, leer, escribir una columna en un periódico escolar, etc.
- 2) **Lógico-matemática**, asociada con la habilidad de comprender los principios subyacentes a cualquier problema que haya que resolver de forma lógica, resolver operaciones matemáticas e investigar. En este caso, los estudiantes prefieren construir puzles, trabajar con el ordenador, etc.
- 3) **Viso-espacial**, vinculada a la habilidad de representar el mundo espacial en nuestra mente. Los alumnos la desarrollan por medio de gráficos y diagramas, **vídeos**, etc.
- 4) **Kinestésica**, o relacionada con el uso del propio cuerpo para resolver problemas y llevar a cabo actividades como ejercicios de relajación, representar un personaje a modo de *role-play*, etc.
- 5) **Musical**, conectada a la capacidad de pensar en música, ser capaz de reconocer patrones rítmico-musicales, e incluso de manipularlos, por medio de pistas musicales, canciones que suenan de fondo/ambiente, etc.

- 6) **Interpersonal**, o habilidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de los demás para poder trabajar de manera efectiva con ellos, por medio de actividades que implican trabajo grupal o lluvias de ideas.
- 7) **Intrapersonal**, o autoconocimiento de nuestros propios deseos, miedos y capacidades, de modo que podamos emplear esa información para regular nuestro propio comportamiento. Tareas que contribuyen al desarrollo de esta inteligencia podrían ser escribir un diario de nuestros progresos, realizar un proyecto, etc.
Tanto la inteligencia intrapersonal como la interpersonal formarían parte de la inteligencia emocional a la que se refiere Goleman (1995).
- 8) **Naturalista**¹⁰, o habilidad para discriminar entre los seres vivos y otras características y elementos del mundo natural que nos rodea, por medio de excursiones en medios naturales, actividades de clasificación y categorización, etc.

El concepto de Inteligencias Múltiples evidencia también el uso de las nuevas tecnologías y del vídeo en el aula de inglés como L2:

[...], gracias a las [nuevas tecnologías], cada vez existen mayores posibilidades de explotar muchas de estas inteligencias simultáneamente. Los recursos tecnológicos tienen influencia, sobre todo, en el aprendizaje espacial (gracias a los elementos visuales), pero también en el lingüístico, el interpersonal y el intrapersonal, que además se corresponden con los tipos de inteligencia más utilizados en el aprendizaje de idiomas (Puchta et al., 2005, en Talaván, 2013:35).

Además, teniendo en cuenta que cada alumno posee un ritmo y estilo de aprendizaje diferente, la **motivación** resulta determinante en este proceso, dado que los estudiantes que no se sientan motivados ante la idea de utilizar una lengua extranjera para comunicarse se sentirán menos capaces de hacerlo, reducidos por la sensación de fracaso. Por el contrario, los alumnos exitosos se sentirán más motivados por utilizar la L2 y aprender acerca de la misma y de su cultura. Para ello, es también importante que el docente esté motivado: no podemos motivar a otras personas si nosotros mismos no nos sentimos motivados. De hecho, el propio Gardner (1985, 1999) definió la motivación

¹⁰ Esta inteligencia fue añadida por Gardner cuando revisó su teoría en 1999, así como la existencialista (que no vamos a tratar en este trabajo por resultar algo inadecuada para el grupo de niños con el que vamos a trabajar).

como “una combinación de esfuerzo, deseo y actitudes positivas hacia [el aprendizaje de una lengua extranjera]”.

3.3.1. Las Nuevas Tecnologías en el aula de inglés como L2. Explotación didáctica del vídeo

Son múltiples las ventajas que tiene la integración de las nuevas tecnologías en el contexto educativo, desde su carácter lúdico y motivador, pasando por el fomento del aprendizaje individual y colaborativo, hasta su capacidad para trasladar los aprendizajes que realizamos por medio de las mismas a nuestro entorno más cotidiano (Amenós, 1999: 769).

Los cortos que van a conformar nuestra propuesta de materiales (que más adelante describiremos y analizaremos) son una fuente inagotable de recursos interculturales de gran riqueza y valor pedagógico, ya que gracias a la combinación de imágenes y sonidos podemos contextualizar el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, dado que ofrecen al alumnado una situación comunicativa mucho más valiosa que otros recursos que únicamente contienen información oral o escrita (Talaván, 2013: 40). Además, a la hora de seleccionar los cortometrajes, hemos tenido en cuenta las recomendaciones de autores como Tomalin, 1986; Stempleski, 1990; Garza, 1994; Rost, 2002; o Wagener, 2006 (en Talaván, 2013: 45), quienes apuestan por visualizar secuencias de 6 minutos como máximo, pero preferiblemente de 30 segundos a 2 o 3 minutos.

Por otro lado, diversos investigadores (Tomalin, 1986, 1990; Stempleski y Tomalin, 1990; Nunan, 1999; Chau, 2003; Kim, 2003; Rhodes y Pufahl, 2003; Maunder, 2005; Talaván, 2006, en Talaván, 2013:50) han concluido que la utilización del vídeo con niños es totalmente pertinente y necesaria. Tanto es así que incluso recomiendan maximizar la cantidad de material y lenguaje auténtico, y minimizar la complejidad y extensión de los mismos.

De hecho, lo que pretendemos a través del trabajo con este tipo de material audiovisual es incorporar *realia* en el aula, esto es, hacer uso de material que contiene lenguaje que no ha sido graduado para fines educativos y que el niño puede encontrar en cualquier contexto comunicativo de su entorno cotidiano. Tal y como recoge Talaván (2013: 42) este tipo de vídeos incluyen “voces [...] diversas y genuinas, lengua coloquial, lenguaje familiar, falsos comienzos, distintos acentos, dialectos, volúmenes de voz, [...] [a pesar de estar, en palabras de Chaume (2001a: 78-79), “oralmente prefabricados”]”.

También consideraremos las seis **técnicas de reproducción de vídeo** que proponen Stempleski y Tomalin (1990: 15-16):

<i>Sound off/vision on</i> <ul style="list-style-type: none">• Visionado silencioso. Actividades de predicción y deducción.
<i>Sound on/ vision off</i> <ul style="list-style-type: none">• Escucha a ciegas. Actividades de predicción y deducción.
<i>Pause/freeze frame control</i> <ul style="list-style-type: none">• Imagen congelada. Actividades de <i>brainstorming</i>, preguntas, predicción de significados, etc.
<i>Sound and vision on</i> <ul style="list-style-type: none">• Reproducción tradicional. Actividades de comprensión.
<i>Jumbling sequences</i> <ul style="list-style-type: none">• Reproducir el material de forma desordenada. Actividades de orden cronológico, deducción y predicción.
<i>Split-viewing</i> <ul style="list-style-type: none">• Visionado por grupos. Actividades colaborativas de comprensión y expresión escrita/oral.

Figura 4. Técnicas de reproducción de vídeo (adaptado de Talaván, 2013: 46-47)

Para finalizar, y de acuerdo con la propuesta de Stempleski, 1990; Bacon, 1992; Di Carlo, 1994; Rost, 2002; Sherman, 2003; Flórez, 2004 y Cabero, 2007 (en Talaván, 2013: 47-48), podemos dividir las **tareas** en que impliquen el visionado de material audiovisual en tres **etapas**:

❖ **Etapa 1: Previsionado**

Brainstorming, elaboración de campos semánticos, preguntas y respuestas, debates, etc.

❖ **Etapa 2: Visionado**

Actividades de verdadero/falso, preguntas de respuesta múltiple o preguntas graduadas en una escala Likert (del 1 al 5), toma de notas, etc.

❖ **Etapa 3: Postvisionado**

Crear finales alternativos, debates, deducir la historia que precede a la secuencia, comentarios sobre los personajes o la trama, *role-plays*, doblar una secuencia similar (*fandubbing*), escribir un pequeño ensayo sobre el vídeo que se ha trabajado, etc.

3.4.Un breve estado de la cuestión: El papel del doblaje en la adquisición de una lengua extranjera

Con esta afirmación, la investigadora Martine Danan (2010: 445) resume el panorama actual de la aplicación del doblaje para fines didácticos: “Unlike subtitling, very little has been written on dubbing in relation to language learning, perhaps because the dubbed (usually L1) version simply supersedes the original (L2)” (Danan, 2010: 445).

A pesar de esta situación, merece la pena revisar algunas de las contribuciones más relevantes que se han publicado aunando TAV y didáctica de las lenguas. A este respecto, Talaván (2013: 129) reflexiona acerca del uso pedagógico del doblaje, y destaca que:

El doblaje activo por parte de los alumnos de L2, se debe considerar de modo flexible, casi a modo de narración o voces solapadas, ya que lo importante es que realicen traducción audiovisual y graben sus voces; *la sincronía total es muy complicada y se trata de un elemento de menor importancia en este contexto* (la cursiva es mía).

Con alusión a esta aserción, Kumai (1996) llevó a cabo un experimento con un grupo de estudiantes de inglés de nivel intermedio-avanzado con el objetivo de mejorar su **pronunciación**. La tarea consistió en doblar las canciones de karaoke de una serie de películas que los propios aprendices seleccionaron, lo que les mantuvo motivados durante todo el proceso. Recientemente, Chiu (2012) desarrolló otro estudio experimental en el que los participantes pudieron mejorar su nivel de inglés conversacional a partir del doblaje de filmes (material auténtico que contribuye al incremento de la motivación estudiantil) sin tener que recurrir al enfoque tradicional de pronunciación.

Por su parte, Burston (2005) propuso un proyecto adaptable a estudiantes de cualquier edad y nivel lingüístico, en el que la muestra seleccionada de aprendices tuvo que doblar un vídeo mudo en inglés (que ellos habían creado previamente), lo que derivó en una mejora general en las cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) así como en los niveles de **gramática** y **vocabulario** en particular.

Danan (2010) diseñó una serie de proyectos en los que los estudiantes utilizaron software para doblar una selección de cortos americanos y clips de televisión en su lengua materna, a través de actividades mayoritariamente de producción oral y escrita. Basó su experimento en el enfoque basado en tareas, tal y como haremos nosotros en este trabajo, de forma que alentemos al alumno a aprender de forma autónoma y a incorporar los **elementos paralingüísticos** (emociones) durante el doblaje, y así reforzar el significado del léxico que se pretende que vayan adquiriendo. En el proyecto *ClipFair* (<<https://clipfair.net>>), uno de los *Lifelong Learning Programme* financiado por la

Comisión Europea, doblaje y subtitulación convergen para motivar a personas de cualquier edad a aprender otro idioma.

Recientemente, Torralba (2016) ha querido constatar en su tesis doctoral la hipótesis de que la traducción no sólo tiene aplicaciones en el campo profesional, sino que también puede resultar muy atractiva en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras. Además, a partir de este trabajo la investigadora ha podido demostrar que “la traducció per al doblatge [afavoreix] una major adquisició incidental de lèxic en llengua estrangera que la traducció per a la subtitulació” (Torralba, 2016: 4). Con el fin de cotejar que el grado de adquisición de vocabulario en inglés es mayor en sujetos que realizan actividades de traducción (grupos 1 y 2) en oposición a los que no (grupos 3 y 4), Torralba ha llevado a cabo un experimento con un grupo de estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valencia, divididos en cuatro grupos: (1) alumnos dobladores; (2) alumnos subtituladores; (3) alumnos que tenían que ver un clip subtitulado en inglés; (4) alumnos que tenían que ver un clip en versión original y sin subtitular.

PARTE II. METODOLOGÍA Y ANÁLISIS EXPERIMENTAL

4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

A lo largo de este capítulo vamos a repasar algunos de los enfoques y modelos teóricos con los que habitualmente se afronta el análisis de la TAV, cuyas premisas van a enmarcar y guiar nuestro proceso de investigación. Esta revisión nos permitirá valorar hasta qué grado esos enfoques son también válidos para analizar el papel de la TAV, en concreto del doblaje, en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras, en concreto el inglés, y más en particular, el léxico de esta lengua. Comenzaremos realizando una revisión del enfoque semiótico de la TAV, que nos puede ayudar a explicar cómo seleccionamos el vocabulario de los textos audiovisuales de nuestro material. Posteriormente, recurriremos a los enfoques discursivistas para interrelacionarlos con los anteriores y elaborar nuestros criterios de selección de léxico y clips de vídeo teniendo en cuenta ambas perspectivas. Finalmente, para llevar a cabo esta investigación realizaremos un estudio de corte experimental, dado el eminente carácter empírico de nuestra exploración y la necesaria participación de sujetos en la misma.

4.1. La selección del léxico desde un enfoque semiótico

En este epígrafe, vamos a detallar cómo podemos recopilar el léxico que hemos seleccionado para nuestra propuesta de material (es el que pretendemos que nuestro alumnado adquiera y/o refuerce). Para ello, nos vamos a ayudar de las referencias visuales que aparecen en pantalla, de acuerdo con los postulados del **modelo semiótico** que propone Chaume (2004)¹¹.

Este modelo nace con el fin de cubrir la escasez de estudios que existían en el momento acerca de la interacción semiótica derivada de la reproducción simultánea de texto e imagen en un producto audiovisual, tanto en la modalidad de doblaje como en la de subtitulación, y su repercusión en TAV (Chaume, 2002: 6). De hecho, autores como Hochel (1986), Zabalbeascoa (1993) o Hurtado (1994, 1995) concibieron la **Semiótica** como una disciplina **clave en el estudio de los textos audiovisuales**.

Uno de los estudios más relevantes basados en el método semiótico que se han llevado a cabo en la modalidad de doblaje (que es justamente la que aquí nos concierne a nosotros) es el de Martínez Sierra (2006). Este investigador ejecuta un análisis semiótico de las imágenes que acompañan a los ejemplos que estudia, con el fin de facilitar una

¹¹ Previamente en el apartado 2.3.2. *Los códigos de significación del texto audiovisual*, hemos descrito los códigos de significación tanto del canal acústico como del visual, que resultan más significativos para nuestro proyecto.

comprensión global del humor, y de cómo este varía entre las distintas lenguas y culturas (Chaume, 2013: 21).

A continuación, vamos a recopilar información sobre aquellos elementos de significación tanto del canal acústico como del visual que van a ayudar a nuestro alumnado a concluir las diferentes actividades que proponemos en el Capítulo 6. Para ello, ejemplificaremos algunos de los casos que podemos encontrar en nuestro material para así determinar el soporte que ayudaría a los discentes a asimilar y aprender el vocabulario seleccionado.

En primer lugar, dentro del **canal acústico** podemos distinguir los siguientes **códigos: lingüístico**, paralingüístico, musical y de efectos especiales, y de colocación del sonido. A su vez, podemos estudiar el código lingüístico desde los siguientes **niveles: prosódico**, morfológico, sintáctico y **léxico-semántico**. En esta ocasión vamos a ocuparnos de este último, por ser determinante para la selección del vocabulario que hemos mencionado al comienzo de este epígrafe.

Es precisamente en el nivel léxico-semántico donde con más facilidad se puede observar la convergencia entre la espontaneidad del discurso oral y la normativa estándar de la lengua, lo que da como resultado la llamada oralidad prefabricada¹² del texto audiovisual, pues “es este último el que toma del primero todos los rasgos que le van a conferir ese tono verosímil con el que va a establecer su relación con el espectador” (Chaume, 2004: 180-181). En la siguiente tabla indicamos las coincidencias y las divergencias que muestra la oralidad prefabricada con el discurso oral espontáneo real:

COINCIDENCIAS	DISCREPANCIAS
----------------------	----------------------

¹² Previamente descrita en el apartado 2.3., donde hacemos alusión a las características del texto audiovisual.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Creación léxica espontánea 2. Intertextualidad (refranes y frases hechas, letras de canciones, eslóganes publicitarios, etc.) 3. Vocablos genéricos y comodines 4. Uso de argot (en nuestro caso, escolar y juvenil) 5. Incorporación de figuras estilísticas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Huir de palabras ofensivas o malsonantes. Empleo de eufemismos. 2. Evitar dialectismos y anacronismos. 3. Huir de términos no normativos.
--	--

Tabla 4. Coincidencias y discrepancias entre el discurso oral espontáneo y el prefabricado de los textos audiovisuales (adaptado de Chaume, 2004: 180-182)

Un ejemplo en el que podemos ver claramente cómo se ha optado en la versión doblada al español (en adelante V.D.E.), por el uso de un término más genérico en lugar de aplicar un tecnicismo (como podría ser *maletero*, *matrícula*, etc.), sería:

<i>Ejemplo 1</i>	
Título: <i>Mater and the Ghostlight</i>	TCR: 05:01
V.O.	V.D.E.
MATER: The Ghostlight's right behind me! / Now it's in front of me! / <u>It's right on my tail!</u>	MATE: ¡La Luz Fanstasma va detrás de mi! / ¡La tengo delante! / <u>¡Me va persiguiendo!</u>

En segundo lugar, vamos a analizar y ejemplificar los códigos de significación del **canal visual** más trascendentes para nuestro trabajo (iconográficos, fotográficos, cinésicos/proxémicos, y de planificación ¹³). Dentro de los **códigos iconográficos** podemos encontrar:

a) Índices:

Los índices dan cuenta de la existencia de un objeto con el que guardan relación, pero no llegan a describir la naturaleza de dicho objeto (Chaume, 2004: 228). El color azul de la siguiente imagen indica que la luz fantasma se está aproximando, pero ni Mater (el coche) ni el espectador pueden distinguir el objeto del que emana dicha luminosidad.

¹³ Puesto que entre los objetos de este proyecto de investigación no figura profundizar en la sincronía fonética (tal y como ya hemos recogido en la sección 2.4.), debido a que los personajes de los cortos seleccionados son dibujos animados y que, por tanto, no pronuncian fonemas reales, no vamos a incidir en los códigos de planificación. A pesar de resultar esenciales en la modalidad de doblaje, en nuestro trabajo los planos servirán para complementar el significado de las prácticas de *fundubbing* que se proponen al alumnado. Por esta misma razón, tampoco vamos a detenernos en la isocronía, otro de los componentes de la codificación cinésica.



Ilustración 1. Código de iluminación. Fotograma del cortometraje *Mater and the Ghostlight* (Pixar, 2006)

b) Iconos:

Los iconos reproducen la forma del objeto del que son signo, aunque ello no implica la existencia real de dicho ente.

c) Símbolos:

Designan los elementos a partir de su inclusión en un sistema que está gobernado por una serie de reglas concretas.

En el grupo de los **códigos fotográficos**, tenemos:

a) Perspectiva:

Hace referencia a la verosimilitud que transmiten las imágenes que aparecen en pantalla, en palabras de Chaume (2004: 247), a la “ilusión realista”. A pesar de que el material se visualiza en dos dimensiones, la perspectiva trata de acercar el mundo real al espectador.

b) Iluminación:

El uso de la luz puede provocar dos efectos, bien ayudar a visibilizar los elementos del plano o, por el contrario, desdibujar algún elemento del encuadre. En los siguientes fotogramas de uno de los cortos que conforman nuestro corpus, podemos observar cómo, al principio, Emile (la rata marrón) aparece casi fuera de plano y bajo una ligera sombra. En la segunda imagen puede observarse cómo Remy (la rata gris) la agarra del brazo para presentarla al público e incorporarla al discurso; ambas aparecen bajo la misma iluminación, lo que ayuda a la audiencia infanto-juvenil a comprender que ambos personajes tienen la misma importancia en dicha secuencia.



Ilustración 2. Código de iluminación. Fotogramas del cortometraje *Your friend the rat* (Pixar, 2007)

c) **Color:**

En el caso concreto que nos ocupa, puede apreciarse cómo en algunos cortometrajes se han insertado algunas secuencias en blanco y negro, en oposición a las de color. *Your friend the rat* incorpora la imagen de una pulga en blanco y negro para hacer un comparativa entre cómo se relaciona este insecto con las ratas en el mundo real y cómo lo hace en el imaginario (dibujos a color). Además, en este ejemplo se sigue manteniendo el registro lingüístico, hecho que ayuda a los pequeños espectadores a centrarse en la historia.

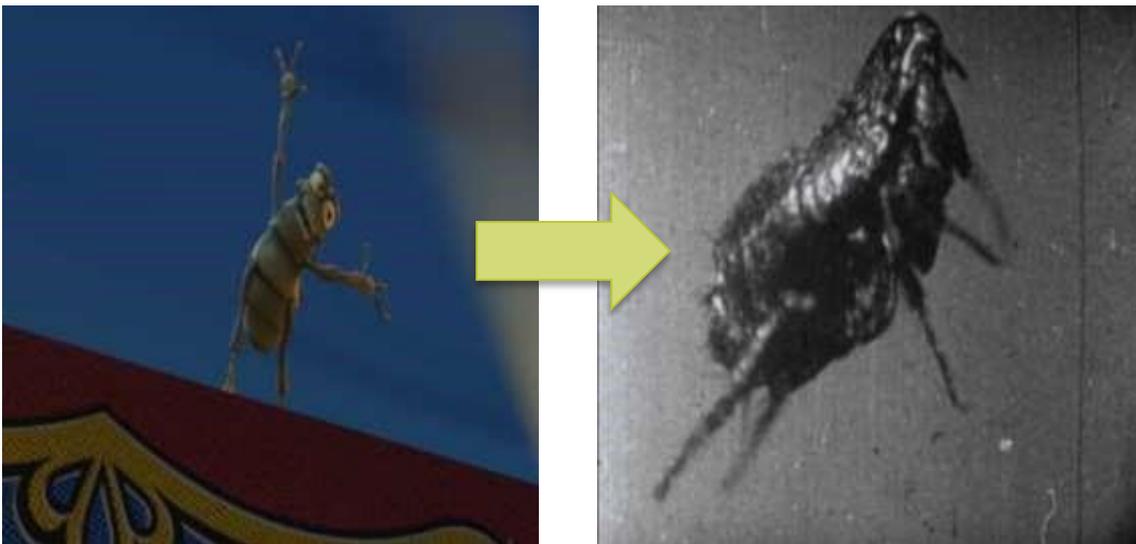


Ilustración 3. Código del color. Fotogramas del cortometraje *Your friend the rat* (Pixar, 2007)

Para cerrar esta sección, vamos a examinar el conjunto de los **códigos cinésicos o de movilidad** del canal visual, que pueden entenderse desde la perspectiva de la movilidad de los objetos y personas dentro de una imagen, o desde la movilidad de la cámara en referencia a lo filmado (Chaume 2004: 260). Así distinguimos entre:

a) Proxémica:

La proxémica no sólo hace referencia a las posiciones y distancias entre los objetos y personajes que aparecen en pantalla, sino también a la posición y distancia de la cámara con respecto a los mismos. Veamos algunos ejemplos de nuestra selección de cortos, y de cómo la proxémica influye en los mensajes que se transmiten en los filmes:

<i>Ejemplo 2</i>	
Título: <i>Hawaiian Vacation</i>	TCR: 01:42
V.O.	V.D.E.
WOODY: Ken, this is Bonnie's bedroom. KEN: What?	WOODY: Ken, esta es la habitación de Bonnie. KEN: ¿Qué?



Ilustración 4. Proxémica. Fotograma del cortometraje *Hawaiian Vacation* (Pixar, 2011)

Vamos a analizar la relación de la posición y de la distancia entre la cámara y los personajes que aparecen en primerísimo plano, Ken y Barbie. La pareja de muñecos cree que han llegado a Hawaii en la mochila de Bonnie, su dueña, pero el resto de juguetes (con Woody a la cabeza) les dicen que no, que se han equivocado y se han metido en la mochila del colegio, y que por lo tanto siguen en casa. Gracias al acercamiento de la cámara a Barbie y Ken, y a los papeles del primer y primerísimo plano (código de planificación) así como del código lingüístico, los niños pueden comprender e interpretar

de una forma más sencilla y veraz las emociones negativas que ambos personajes sienten al haberse enterado de que se han quedado sin vacaciones, y por tanto, utilizar un lenguaje más adecuado a la hora de doblar la escena.

Ejemplo 3	
Título: <i>George and A.J.</i>	TCR: 01:11
V.O.	V.D.E.
REPORTER: I'm standing adjacent to the location <u>where yesterday</u> [...]	REPORTERA: Me encuentro junto al lugar donde ayer [...]



Ilustración 5. Proxémica. Fotograma del cortometraje *George and A.J.* (Pixar, 2009)

En esta imagen vemos que la reportera se encuentra justo delante del lugar donde los dos cuidadores del centro de personas mayores vieron cómo la casa de Mr. Friedricksen salió volando con la ayuda de unos globos, a la vez que va relatando la noticia, lo que ayuda una vez más al público infanto-juvenil a situar los hechos que transcurrieron el día anterior y a comprender el vocabulario que están escuchando (e, incluso, a extraer ideas para realizar sus propias actividades de *fan dubbing*).

b) Cinésica:

La cinésica compendia el estudio de los movimientos que ejecutan los personajes y demás elementos que aparecen en pantalla. Analicemos los movimientos de los dibujos animados de un par de escenas de nuestros cortos:

Ejemplo 4	
Título: <i>Mike's New Car</i>	TCR: 02:23

V.O.	V.D.E.
MIKE: <u>Don't touch anything!</u>	MIKE: ¡No toques nada!



Ilustración 6. Cinésica. Fotograma del cortometraje *Mike's New Car* (Pixar, 2002)

En este caso se aprecia cómo Mike levanta la mano a Sulley para advertirle de que no toque ningún botón de su coche nuevo. Gracias a este gesto (que compartimos con las culturas británica y estadounidense) y al dirigir la mirada a su compañero, los niños podrán comprender con mayor facilidad el significado que la escena pretende transmitir.

<i>Ejemplo 5</i>	
Título: <i>Hawaiian Vacation</i>	TCR: 02:53
V.O.	V.D.E.
WOODY: <u>Welcome to paradise.</u>	WOODY: Bienvenidos al paraíso.



Ilustración 7. Cinésica. Fotograma del cortometraje *Hawaiian Vacation* (Pixar, 2011)

En una ocasión más, el gesto de Woody de abrir las manos para acoger a Barbie y Ken en las particulares vacaciones que les han organizado el resto de juguetes y él, facilita a la audiencia la comprensión del significado de la palabra *Welcome*.

4.2.El principio de relevancia del paradigma discursivista

Dos son los conceptos clave que sustentan el **modelo de análisis de la traducción para el doblaje** de Agost (1999: 104-114): la **intención** y el **conocimiento previo**. La primera puede aparecer en forma de ironía, humor o ambigüedad. En el momento en que solicitemos al alumnado que se enfrente al visionado del material en la lengua original (inglés), deberemos de tener en cuenta que su conocimiento previo diferirá del que posee la audiencia origen (**receptores** o espectadores **modelos ideales**), lo que inevitablemente derivará en una respuesta distinta a pesar de haberles expuesto al mismo estímulo. Con esto, lo que queremos reseñar es que, por ejemplo, las connotaciones humorísticas de un texto original pueden no ser apreciadas por el público del texto meta; de ahí que tengamos que recurrir al empleo de estrategias de traducción adecuadas. Asimismo, esto justificaría que el alumnado adoptase **soluciones familiarizantes** en las diversas tareas que proponemos en este proyecto, a la vez que mostramos nuestro acuerdo con Zabalbeascoa (2000: 19) al afirmar que el conocimiento previo de un público infanto-juvenil no es el mismo que el que pueda poseer una audiencia adulta.

No obstante, emisor y receptor deben compartir cierto grado de conocimiento previo (en nuestro caso contaremos con que el alumnado haya visto u oído hablar sobre los filmes asociados a los cortometrajes que conforman nuestros materiales de trabajo) para que el humor pueda ser comprendido. Es en este punto donde entraría en juego el

principio o teoría de relevancia, definida inicialmente por Sperber y Wilson (1986). El **nivel de relevancia óptima** será alcanzado cuando escojamos, de entre todas las vías posibles de comunicar un mismo mensaje o idea, aquella que requiera un menor esfuerzo de interpretación por parte de los destinatarios (Blakemore, 1992: 35-36, en Martínez Sierra, 2008: 158).

Continuando con los presupuestos de Blakemore (1992: 5, en Martínez Sierra, 2008: 159), el estudiantado estará más interesado en el significado de las palabras que escucharán (*word meaning*), que en el significado que los emisores quieren transmitir (*utterance meaning*). Por supuesto, no podemos obviar el determinante papel del **contexto**, en tanto que alberga el establecimiento de todas las relaciones paralingüísticas.

Por otra parte, esta autora habla de los **entornos cognitivos** que se conforman a partir de un conjunto de **supuestos** que “se forman con la expectativa de que se combinarán con los ya existentes (conocimiento previo) para provocar lo que Sperber y Wilson llaman **efecto contextual**” (Martínez Sierra, 2008: 159). Esto quiere decir que un ítem de información es relevante en un contexto específico cuándo éste tiene un efecto contextual en él, y que la **inferencia** (o uso de conocimiento adicional por parte del receptor para completar un significado que no ha sido explicitado) tiene lugar cuando ese supuesto vuelve a darse en un contexto de naturaleza similar.

Estos entornos cognitivos pueden ser de tres tipos, dependiendo del nivel de conexión del material audiovisual con el conocimiento previo del individuo, y serán tanto más relevantes cuanto más significativo sea el cambio en los esquemas mentales de los sujetos (Martínez Sierra, 2008: 164-165):

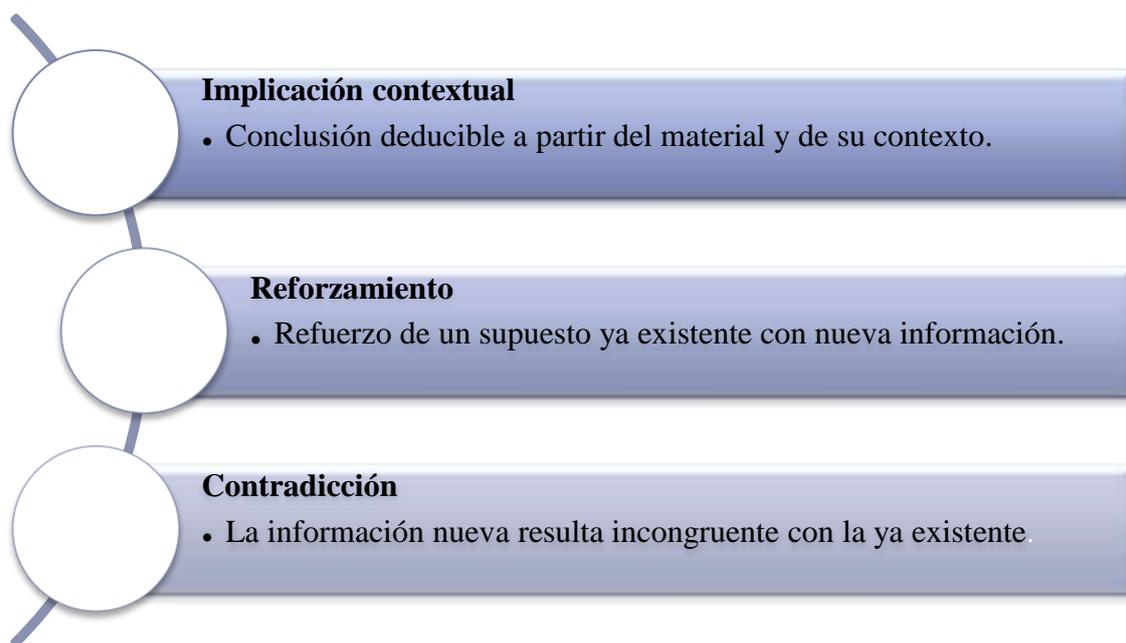


Figura 5. Tipos de entornos cognitivos (Martínez Sierra, 2008: 164-165)

4.3. Obtención y análisis de datos mediante el método experimental

Otra de las investigadoras que ha hecho hincapié en el papel de la traducción pedagógica es Beatriz Cerezo. En su tesis doctoral (2012: 175) señala que “no son aún frecuentes estudios con **aplicaciones directas para el diseño curricular y de programas académicos**, pero sí **muy necesarios**” (el énfasis es mío). Aunque la autora se refiere al diseño curricular de los grados y posgrados en traducción (audiovisual), este es precisamente el pretexto que nos ha llevado a investigar sobre este tema y diseñar la propuesta didáctica que desglosamos más adelante en el Capítulo 6, en nuestro caso orientada al diseño curricular de la adquisición de la lengua inglesa en las etapas finales de la Educación Primaria, tal y como hemos establecido en numerosas ocasiones a lo largo del presente estudio.

A continuación, nos adentramos en la fase empírica de nuestra investigación. Para ello, detallamos cada uno de los elementos y etapas que conforman el experimento que vamos a llevar a cabo, así como los resultados y las conclusiones que extraigamos tras la realización del mismo.

4.3.1. Objeto de investigación

La **pregunta** que pretendemos responder por medio de este experimento es:

¿Podría ser de utilidad la inclusión de tareas de doblaje (o fandubbing) en la clase de inglés como lengua extranjera, con el fin de que el alumnado de 5º y 6º de Primaria adquiera y/o refuerce el léxico?

Figura 6. Pregunta de investigación

Los supuestos en torno a los que se formula la cuestión anterior tienen que ver con los beneficios del uso de material audiovisual (en nuestro caso, tanto en versión original como doblada al castellano) en el aula de inglés como L2 y con el diseño de una propuesta curricular pertinente a tal efecto¹⁴.

Otros **temas transversales** que guardan relación con este objeto de estudio son:

- Explotación de recursos audiovisuales en la didáctica del inglés como lengua extranjera.
- Motivación en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero.
- Fomento del bilingüismo.
- Contribución al desarrollo de las microhabilidades de la lengua extranjera, así como a las cuatro destrezas o habilidades lingüísticas: *listening, speaking and interaction, reading, writing*.
- Utilidades de la traducción pedagógica en Educación Primaria. Importancia de las imágenes y de otros elementos no verbales en el acto de comunicación.

4.3.2. Hipótesis y variables

Las preguntas iniciales que hemos esbozado al inicio de este proyecto en la sección 1.2. Objetivos básicos e hipótesis de investigación nos conducen al planteamiento de la siguiente **hipótesis**, que también validaremos o refutaremos por medio del experimento:

¹⁴ En este último aspecto es donde reside el interés principal de nuestro trabajo, dada la escasez de propuestas didácticas que podemos encontrar para utilizar el doblaje en el aula de Educación Primaria.

*La escritura de diálogos en versión original (inglés), así como en **versión meta (español)** simulando un doblaje o *fan*dubbing, a partir de clips e imágenes*

congeladas sin diálogos, seleccionados con criterios semióticos y discursivistas, puede contribuir a una mejora significativa del proceso de adquisición de vocabulario en una lengua extranjera (inglés en este caso) en el alumnado que cursa el 3º ciclo de Educación Primaria.

Figura 7. Hipótesis de investigación

Las **variables** que forman parte de la hipótesis anterior son:

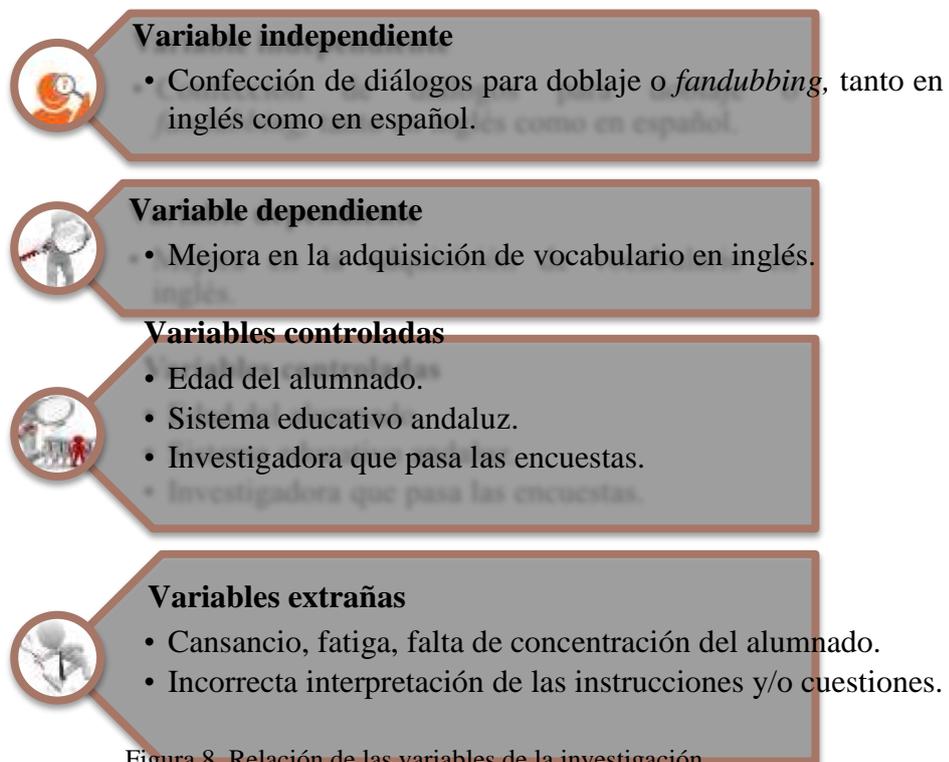


Figura 8. Relación de las variables de la investigación

4.4. El experimento: elementos y fases

Nuestro experimento consta de dos etapas. Durante los días 12 al 16 de septiembre de 2016 hemos llevado a cabo la primera fase o estudio piloto, de forma que 5 alumnos han contestado una encuesta para constatar si las preguntas se entendían correctamente, y a la vista de los resultados obtenidos, decidir si se hacía o no necesario ajustar el contenido y ampliar o reducir el número de cuestiones. El pase definitivo de encuestas o fase de post-test lo hemos realizado durante la quincena del 19 al 30 de septiembre de 2016.

A continuación, describimos detalladamente todos los elementos, instrumentos y procedimientos que hemos seguido durante la fase experimental.

4.4.1. Población y muestra

Son un total de 50 los discentes (23 niños y 27 niñas) que conforman la **muestra** de nuestra investigación. Estos niños y niñas son alumnos que acaban de comenzar a estudiar 5º o 6º de Educación Primaria (ambos son los cursos que componen el tercer y último ciclo de esta etapa educativa) en distintos centros educativos públicos de la comunidad autónoma de Andalucía. De ellos, 20 alumnos pertenecen a un centro bilingüe por inglés (10 niños y 10 niñas), dato que vamos a analizar si ejerce o no algún tipo de influencia a la hora de emplear material audiovisual doblado en la clase de inglés como L2. Los 30 estudiantes restantes (13 niños y 17 niñas) asisten a diferentes colegios públicos no bilingües.

Como puede apreciarse, nuestro estudio se centra exclusivamente en la comunidad andaluza, por razones de limitaciones de espacio y tiempo, así como por la facilidad de la investigadora para poder recabar datos en los colegios de dicha comunidad autónoma. De cualquier modo, debido a la homogeneidad del sistema educativo en nuestro país, es posible que puedan extrapolarse algunos de los resultados obtenidos al resto de la **población** estudiantil (al menos, al conjunto del alumnado adscrito a los dos últimos niveles de Educación Primaria).

4.4.2. Técnicas e instrumentos para la recopilación de información

En la tabla inferior describimos como **técnica** para la obtención de datos la **observación directa**, y los **cuestionarios** (de las fases de pre-test y post-test) como **instrumento** para recabar información más concreta acerca del alumnado participante, así como de su experiencia en la clase de inglés del colegio y sobre el uso del material audiovisual doblado en el aula de inglés como L2.

Técnica: Observación directa

La investigadora observará, dentro del aula del centro que corresponda, cómo el alumnado (seleccionado de manera totalmente aleatoria) rellena el cuestionario de forma individual, a través de los ordenadores portátiles que se les facilitarán para tal efecto. Los discentes contestarán las diferentes preguntas durante una sesión de inglés (de unos 45 minutos de duración), por lo que tendremos presente realizar el pase de encuestas el día de la semana que tengan la clase durante los primeros tramos horarios de la mañana, para evitar lo máximo posible la intromisión de variables extrañas tales como el cansancio, la fatiga o la falta de concentración.

La investigadora se ubicará en una posición en la que pueda ver a todo el grupo y atender a los alumnos en caso de duda o de problemas con el dispositivo portátil (previamente se situará delante del alumnado para darles a conocer las instrucciones que han de seguir para cumplimentar el cuestionario y les dejará unos minutos para resolver dudas y ponerlas en común antes de comenzar). Mientras los estudiantes van respondiendo el cuestionario, la investigadora tomará nota si encuentra a algún alumno distraído, o si surgen algún otro tipo de dificultades durante el desarrollo del experimento.

Aplicaremos el mismo procedimiento tanto para la fase de pre-test como para la de post-test.

Instrumento: Cuestionario para el alumnado

El cuestionario (tanto en la fase piloto como en la post-test) se erige como el principal y único instrumento de recogida de datos de nuestra investigación. Aunque el cuestionario permite la recogida de datos cuantitativos, hemos incorporado algunas preguntas para recabar información de carácter cualitativo. De cualquier modo, analizaremos los datos de una forma descriptiva e interpretativa, teniendo en cuenta la distribución cuantitativa de las respuestas a cada una de las preguntas propuestas.

El cuestionario, que específicamente hemos diseñado para el estudio, está dirigido al alumnado que durante el presente año académico (2016/2017) se encuentra cursando 5º y 6º de Primaria en distintos centros educativos públicos andaluces. Además, nos hemos inclinado por presentar al estudiantado el cuestionario en modalidad electrónica o en línea¹⁵, con la idea de fomentar el uso de las nuevas tecnologías en la clase de inglés como L2 y mantener al alumnado lo más motivado posible durante la ejecución del experimento. La encuesta puede consultarse en línea desde <<https://docs.google.com/forms/d/1fWRHJMlgQxxCpLjpXZcE4fxNFhOYjnX9LUABQhDs9as/edit>>. Antes de que comiencen a responder las diferentes cuestiones, la

¹⁵ Para ello hemos recurrido a la aplicación de *Elaboración de Formularios* de *Google Drive* que, además de permitirnos adjuntar por correo electrónico el enlace del formulario a cada uno de los participantes, nos facilita el análisis cuantitativo en línea de los resultados de la encuesta. Además, hemos llevado algunos cuestionarios impresos por si sufríamos algún contratiempo con la conexión a Internet o alguno de los dispositivos portátiles.

investigadora insistirá en la necesidad de leer bien cada una de las preguntas y responderlas con detenimiento y de forma totalmente sincera, ya que sus respuestas y opiniones no van a ser juzgadas, sino que pueden servir para mejorar y complementar la metodología que los docentes especialistas en inglés aplican en sus clases. De igual forma, explicará las instrucciones que el alumnado tendrá que seguir para contestar las preguntas (aunque están también especificadas en el mismo cuestionario) y dedicará cinco minutos previos al inicio del sondeo a resolver las dudas que puedan surgir. Tal y como hemos indicado anteriormente cuando hemos descrito cómo vamos a llevar a cabo el proceso de observación directa, los discentes cumplimentarán el cuestionario durante los 15-20 primeros minutos de una de las sesiones de inglés de la semana.

A continuación, describimos las secciones que conforman nuestro instrumento de recogida de datos.

El cuestionario está encabezado por la siguiente introducción, en la que la investigadora se presenta al estudiantado al mismo tiempo que lo alenta a responder con sinceridad:

¡Hola! Mi nombre es María del Mar Delgado. En la actualidad trabajo como maestra de inglés en la Junta de Andalucía y estudio el Máster en Investigación en Traducción e Interpretación en la Universitat Jaume I de Castellón. Durante estos últimos meses, estoy desarrollando un proyecto de investigación que podría ayudarte a aprender vocabulario en inglés de una forma divertida y práctica. Por esta razón, me gustaría que respondieras con total sinceridad y tranquilidad a las siguientes preguntas. Es importante que tengas en cuenta que no voy a juzgar si tus respuestas son buenas o malas, sino que me van a servir para detectar los puntos fuertes y débiles en las metodologías que los maestros/as de inglés aplicamos en clase para poder mejorar en un futuro y hacerte más sencilla y entretenida la tarea de aprender y utilizar en tu día a día vocabulario nuevo. Esta tarea tan sólo te llevará unos minutos. ¡Ánimo!

Seguidamente, los discentes encontrarán seis cuestiones agrupadas bajo el rótulo **Cuestiones sobre información personal del alumnado**, y que nos servirán para conocer si estudian o no en un centro bilingüe, o si asisten o no a clases particulares de inglés, entre otros aspectos de índole meramente informativo.

Posteriormente, los estudiantes tendrán que responder las preguntas 1-10, enunciadas bajo el título **Cuestiones sobre la clase de inglés y la metodología docente**, y que hemos presentado de la siguiente forma:

En este apartado, te voy a hacer algunas preguntas acerca de las clases de inglés del colegio y de lo que has aprendido hasta ahora, así como sobre la forma que han tenido tus maestros y maestras de enseñarte inglés. En algunas cuestiones tendrás que señalar sólo una opción, mientras que en otras tendrás que responder de forma breve.

Las respuestas a las cuestiones 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 9 están graduadas en una escala tipo Likert para ayudar al alumnado a expresar su nivel de acuerdo o desacuerdo con la declaración. También incluimos la opción “No sabe/No contesta (NS/NC)” al final de cada enunciado por si alguno de los participantes quiere expresar que no ha

comprendido la pregunta o desea abstenerse de dar su opinión. Por ejemplo:

2. *En general, la forma de enseñar de mis maestros/as de inglés ha hecho que mejore mi nivel de vocabulario.*

- Totalmente de acuerdo*
- De acuerdo*
- Ni en acuerdo, ni en desacuerdo*
- En desacuerdo*
- Totalmente en desacuerdo*
- NS/NC*

Las cuestiones 7 y 8 son de opción múltiple. En este caso, los encuestados sólo podrán seleccionar una de las opciones de la lista de respuestas, como puede apreciarse:

8. *¿Has realizado alguna vez tareas relacionadas con la traducción en la clase de inglés?*

- Sí. Indica debajo en "Otro" cuál/cuáles.*
- No* *NS/NC*
- Otro:*

En la pregunta 10 los estudiantes tendrán la oportunidad de expresarse con sus propias palabras, ya que es de tipo abierta.

Una vez finalizada esta sección, los participantes encontrarán las preguntas 1121 bajo el enunciado ***Cuestiones sobre el uso del doblaje en el aula de inglés de Educación Primaria***. Así hemos comenzado este último epígrafe:

Imagino que habrás oído hablar del doblaje de películas alguna vez. Si no es así, voy a explicarte brevemente en qué consiste.

Doblar una película es grabar y sustituir las voces de los personajes para sustituir los diálogos de los actores en un idioma original por diálogos idénticos en otro idioma. Por ejemplo, la versión original de la película "Piratas del Caribe" está grabada en inglés, pero para que hayas podido verla en España, la película ha pasado por un largo proceso en el que se han sustituido esos diálogos por otros parecidos en español, de forma que éstos encajen con los movimientos de la boca de los personajes.

Ahora que ya sabes algo más acerca del doblaje, vas a responder unas preguntas sobre su posible aplicación en la clase de inglés. En algunas cuestiones tendrás que señalar sólo una opción, mientras que en otras tendrás que responder de forma breve.

Tras leer estos prolegómenos, los encuestados encontrarán preguntas de opción múltiple (11, 12 y 19), cerrada (20) y con escala tipo Likert (21) tales como:

11. *¿Alguna vez has puesto una película en ESPAÑOL (o capítulo de una serie,*

dibujos animados, etc.) en silencio para intentar "leer los labios" de los personajes?

- Sí. Indica en "Otro" si la dificultad de la actividad fue: ALTA/MEDIA/BAJA*
- No* *NS/NC* *Otro:*

20. *¿Crees que podrías mejorar tu nivel de vocabulario en inglés si tu maestro/a te propusiera doblar una película de dibujos animados en clase?*

- Sí*
- No*
- NS/NC*

Además, responderán de forma abierta las cuestiones 13, 14, 15, 16, 17 y 18¹⁶. En ellas hemos incluido escenas "congeladas" de nuestros cortos con el fin de contextualizar las preguntas y dotar de verosimilitud a nuestra herramienta.

En último lugar, los seleccionados valorarán el cuestionario por medio de las preguntas 22 y 23. Al final de la encuesta, agradecemos al estudiantado la colaboración en nuestro experimento:

¡HAS TERMINADO! ¡GRACIAS POR HABER PARTICIPADO!

Zig Ziglar dijo una vez: "La gratitud es la más saludable de todas las emociones humanas". Por eso, te agradezco enormemente que hayas completado este cuestionario. Los pocos minutos que has invertido en él pueden ser el primer paso para llevar a cabo futuras investigaciones que puedan contribuir a la mejora de la forma de los maestros/as de impartir inglés, lo que podría a su vez repercutir en un notable avance en tu aprendizaje del idioma. Parafraseando al astronauta Neil Armstrong, lo que acabas de hacer es dar "un pequeño paso para el hombre, un gran paso para la humanidad".

Tabla 5. La obtención de datos mediante la aplicación de cuestionarios y la observación directa

4.4.3. Ejecución del experimento

Tal y como hemos indicado anteriormente en esta sección, ejecutamos nuestro experimento en dos fases.

Programamos el desarrollo de la **primera fase (pre-test)** para la semana del 12 al 16 de septiembre de 2016. Con el fin de comprobar el grado de adecuación del instrumento que hemos creado a los objetivos e hipótesis de investigación planteadas, llevamos a cabo un estudio piloto para que la muestra seleccionada complete la encuesta.

¹⁶ Todas estas preguntas están incluidas en la Tabla 6 de este capítulo.

A las 09:00 horas de cada uno de los días de aplicación del cuestionario, preparamos a cada uno de los participantes de manera individual, apartados del resto del grupo-clase¹⁷. Posteriormente, les dotamos de un ordenador portátil y les facilitamos el enlace de acceso a la encuesta. Explicamos a cada uno de ellos la finalidad del cuestionario que tienen en sus manos, enfatizando la importancia de leer detenidamente cada una de las preguntas, para que tanto la comprensión como la ejecución de las mismas sean lo más óptimas posible. Una vez que han accedido al cuestionario en línea, disponen de unos 15-20 minutos para su cumplimentación.

Recogidos y analizados los resultados, y realizadas las mejoras pertinentes en nuestra herramienta, procedemos a la puesta en marcha de la **segunda fase (post-test)** durante la quincena del 19 al 30 de septiembre de 2016. Siguiendo un procedimiento similar al de la etapa previa, y una vez sentados individualmente los discentes, les pasamos el cuestionario en las diferentes aulas de 5º y 6º de Educación Primaria de las escuelas públicas (bilingües y no bilingües) participantes, también a las 09:00 horas. El alumnado dispone, una vez más, de un tiempo máximo de 20 minutos para rellenar el interrogatorio.

4.4.4. Análisis de los resultados y conclusiones

FASE 1. PRE-TEST O PRUEBA DE PILOTAJE

Cinco son los estudiantes de entre 10 y 12 años que hemos seleccionado para llevar a cabo la fase de pre-test o pilotaje de nuestro experimento, con el fin de averiguar si el contenido de las cuestiones se entiende bien por parte del alumnado participante, o si por el contrario se hace necesario proceder a la ampliación o reducción del número de preguntas a la luz de los resultados obtenidos en la prueba.

A continuación, describimos de manera concisa los resultados obtenidos e insertamos una tabla comparativa en la que se detallan los cambios que hemos realizado en algunas cuestiones antes de realizar el pase definitivo de encuestas.

Con respecto a las **cuestiones sobre la clase de inglés y la metodología docente**, los discentes encuestados consideran que, en general, poseen un buen nivel de vocabulario, y que esto es en parte debido a las actuaciones del profesorado competente en la materia. Sin embargo, el visionado de películas no es una de las tareas frecuentes en

¹⁷ Ante todo queremos que cada uno de los participantes se sienta cómodo durante el experimento, por lo que permitimos que cada uno complete el cuestionario en un espacio del centro educativo con el que estén familiarizados y acostumbrados a realizar todas sus tareas, como son sus propias aulas.

la clase de inglés como lengua extranjera, por lo que los estudiantes expresan su deseo de que el equipo docente incluya este tipo de actividades en sus clases, así como los juegos didácticos. A pesar de ello, los encuestados aseguran sentirse motivados en las distintas clases.

Por otro lado, hemos podido constatar que cuatro de los cinco alumnos participantes afirman haber realizado tareas relacionadas con la traducción, tales como textos en la dirección inglés-español y oraciones en la dirección opuesta, español-inglés.

Acerca de una **posible incorporación de proyectos de doblaje en el aula de inglés como lengua extranjera en el aula de Educación Primaria**, la mayoría de los participantes manifiesta no haber puesto películas en silencio para intentar “leer los labios” de los diferentes personajes que aparecen en pantalla. Tan sólo uno de ellos asegura haberlo hecho, y califica esta práctica con una dificultad de grado medio. Además, el 100% de los encuestados sostienen que mejoraría su nivel de vocabulario si les propusieran doblar al inglés una película en la clase, con lo que creen que aumentaría su nivel de motivación.

Los cinco aprendices coinciden también al manifestar que este cuestionario les ha parecido interesante y que las preguntas no les han revestido mayor dificultad que el hecho de no recordar algunas palabras en inglés. Su cumplimentación no les ha llevado más de 15-20 minutos.

Por último, dada la disparidad de respuestas obtenidas en las cuestiones de la 13 a la 18, hemos decidido reformular los enunciados de las mismas para poder unificar y concretar la interpretación de los resultados del post-test, tal y como puede comprobarse en la siguiente tabla:

COMPARATIVA DE LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO EN LAS FASES DE PRE Y POST-TEST

CUESTIONES SOBRE LA CLASE DE INGLÉS Y LA METODOLOGÍA DOCENTE

PRE-TEST O ESTUDIO PILOTO	POST-TEST	EXPLICACIÓN DE LOS CAMBIOS REALIZADOS
<p>1. En general, considero que tengo un buen nivel de vocabulario en inglés.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Muy bueno <input type="checkbox"/> Bueno <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Malo <input type="checkbox"/> Muy malo <input type="checkbox"/> NS/NC (No sabe/No contesta) 		
<p>2. En general, la forma de enseñar de mis maestros/as de inglés ha hecho que mejore mi nivel de vocabulario.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni en acuerdo, ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> NS/NC 		

<p>3. Estoy satisfecho/a con la labor que han realizado mis maestros/as de inglés en el colegio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni en acuerdo, ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> NS/NC 	
<p>4. Mis maestros/as de inglés utilizan juegos para enseñarnos vocabulario.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni en acuerdo, ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> NS/NC 	
<p>5. Mis maestros/as de inglés incorporan las nuevas tecnologías en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo <input type="checkbox"/> Ni en acuerdo, ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> NS/NC 	
<p>6. Ver películas es una de las tareas frecuentes en mi clase de inglés.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo <input type="checkbox"/> De acuerdo 	

<input type="checkbox"/> Ni en acuerdo, ni en desacuerdo <input type="checkbox"/> En desacuerdo <input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo <input type="checkbox"/> NS/NC	
<p>7. Cuando ves una película en clase de inglés, ¿haces alguna actividad relacionada con ella?</p> <input type="checkbox"/> Sí. Indica debajo en "Otro" qué tipo de actividades realizas. <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> NS/NC <input type="checkbox"/> Otro:	
<p>8. ¿Has realizado alguna vez tareas relacionadas con la traducción en la clase de inglés? <input type="checkbox"/></p> <p>Sí. Indica debajo en "Otro" cuál/cuáles.</p> <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> NS/NC <input type="checkbox"/> Otro:	

<p>9. En general, ¿dirías que te sientes motivado/a en la clase de inglés?</p> <p><input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo</p> <p><input type="checkbox"/> De acuerdo</p> <p><input type="checkbox"/> Ni en acuerdo, ni en desacuerdo</p> <p><input type="checkbox"/> En desacuerdo</p> <p><input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo</p> <p><input type="checkbox"/> NS/NC</p>	
<p>10. Indica qué actividades te gustaría que el maestro/a incorporara en tus futuras clases</p>	

de inglés.		
CUESTIONES SOBRE EL USO DEL DOBLAJE EN EL AULA DE INGLÉS DE EDUCACIÓN PRIMARIA		
PRE-TEST O ESTUDIO PILOTO	POST-TEST	EXPLICACIÓN DE LOS CAMBIOS REALIZADOS
<p>11. ¿Alguna vez has puesto una película en ESPAÑOL (o capítulo de una serie, dibujos animados, etc.) en silencio para intentar "leer los labios" de los personajes?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí. Indica en "Otro" si la dificultad de la actividad fue: ALTA/MEDIA/BAJA</p> <p><input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> NS/NC <input type="checkbox"/></p> <p>Otro:</p>		

12. ¿Has hecho alguna vez la actividad de la pregunta anterior pero con una película (o capítulo de una serie, dibujos animados, etc.) en INGLÉS, ya sea en clase o por tu cuenta?

- Sí. Indica en “Otro” si la dificultad de la actividad fue:
ALTA/MEDIA/BAJA
- No NS/NC Otro:

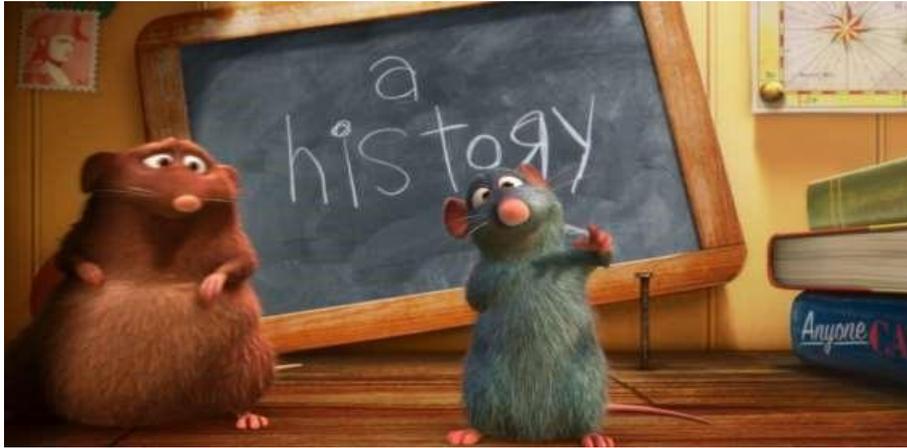
13. Te presento una escena “congelada” del corto *Mater and the Ghostlight* (*Mate y la Luz Fantasma*) de la factoría Pixar. Indica debajo qué palabras o expresiones (EN ESPAÑOL) se te vienen a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje).



13. Te presento una escena “congelada” del corto *Mater and the Ghostlight* (*Mate y la Luz Fantasma*) de la factoría Pixar. Indica debajo entre 3 y 5 palabras o expresiones (EN ESPAÑOL) que se te vengan a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje).

Hemos concretado el número de palabras y/o expresiones (3-5) que pretendemos que cada uno de los estudiantes ejemplifique en la cuestión. También hemos subrayado dicha instrucción para ayudar al alumno a enfocarse en la tarea que se le está encomendando. Mantenemos las mayúsculas EN ESPAÑOL con el fin de que el discente no se confunda con lo que ha de responder en la pregunta 14, referida a la misma escena pero en inglés.

<p>14. Fíjate de nuevo en la imagen de la pregunta anterior. Indica debajo qué palabras o expresiones (EN INGLÉS) se te vienen a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje).</p>	<p>14. Fíjate de nuevo en la imagen de la pregunta anterior. Indica debajo <u>entre 3 y 5 palabras o expresiones (EN INGLÉS)</u> que se te vengan a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje y <u>no tienes por qué traducir la respuesta que hayas indicado en la pregunta 13).</u></p>	<p>Hemos concretado el número de palabras y/o expresiones (3-5) que pretendemos que cada uno de los estudiantes ejemplifique en la cuestión. También hemos subrayado dicha instrucción para ayudar al alumno a enfocarse en la tarea que se le está encomendando. Mantenemos las mayúsculas EN INGLÉS con el fin de que el discente no se confunda con lo</p>
		<p>que ha de responder en la pregunta anterior, con la que guarda relación. Por último, recalcamos que lo que pedimos en esta pregunta no tiene por qué ser la traducción de la respuesta de la cuestión 13, ya que queremos contar con la mayor variedad de opciones posibles.</p>
<p>15. Te presento una escena “congelada” del corto <i>Your friend the rat</i> (Tu amiga la rata) de la factoría Pixar. Indica debajo qué palabras o expresiones (EN ESPAÑOL) se te vienen a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje).</p>	<p>15. Te presento una escena “congelada” del corto <i>Your friend the rat</i> (Tu amiga la rata) de la factoría Pixar. Indica debajo <u>entre 3 y 5 palabras o expresiones (EN ESPAÑOL)</u> que se te vengan a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje).</p>	<p>Hemos concretado el número de palabras y/o expresiones (3-5) que pretendemos que cada uno de los estudiantes ejemplifique en la cuestión.</p>



También hemos subrayado dicha instrucción para ayudar al alumno a enfocarse en la tarea que se le está encomendando. Mantenemos las mayúsculas EN ESPAÑOL con el fin de que el discente no se confunda con lo que ha de responder en la pregunta 16, referida a la misma escena pero en inglés.

16. Fíjate de nuevo en la imagen de la pregunta anterior. Indica debajo qué palabras o expresiones (EN INGLÉS) se te vienen a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje).

16. Fíjate de nuevo en la imagen de la pregunta anterior. Indica debajo entre 3 y 5 palabras o expresiones (EN INGLÉS) que se te vengan a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje y no tienes por qué traducir la respuesta que hayas indicado en la pregunta 15).

Hemos concretado el número de palabras y/o expresiones (3-5) que pretendemos que cada uno de los estudiantes ejemplifique en la cuestión. También hemos subrayado dicha instrucción para ayudar al alumno a enfocarse en la tarea que se le está encomendando. Mantenemos las mayúsculas EN INGLÉS con el fin de que el discente no se confunda con lo que ha de responder en la pregunta anterior, con la que guarda relación. Por último, recalamos que lo que pedimos en esta pregunta no tiene por qué ser la traducción de la respuesta de la cuestión 15, ya que queremos contar con la mayor variedad de opciones posibles.

17. Te presento una escena “congelada” del corto *Hawaiian Vacation*” (*Vacaciones en Hawai*”) de la factoría Pixar. Indica debajo qué palabras o expresiones (EN ESPAÑOL) se te vienen a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje).

17. Te presento una escena “congelada” del corto *Hawaiian Vacation*” (*Vacaciones en Hawai*”) de la factoría Pixar. Indica debajo entre 3 y 5 palabras o expresiones (EN ESPAÑOL) que se te vengan a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje).

Hemos concretado el número de palabras y/o expresiones (3-5) que pretendemos que cada uno de los estudiantes ejemplifique en la cuestión. También hemos subrayado dicha instrucción para ayudar al alumno a enfocarse en la tarea que se le está encomendando. Mantenemos las mayúsculas EN ESPAÑOL con el fin de



que el discente no se confunda con lo que ha de responder en la pregunta 18, referida a la misma escena pero en inglés.

<p>18. Fíjate de nuevo en la imagen de la pregunta anterior. Indica debajo qué palabras o expresiones (EN INGLÉS) se te vienen a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje).</p>	<p>18. Fíjate de nuevo en la imagen de la pregunta anterior. Indica debajo <u>entre 3 y 5 palabras o expresiones (EN INGLÉS)</u> que se te vengan a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje y <u>no tienes por qué traducir la respuesta que hayas indicado en la pregunta 17).</u></p>	<p>Hemos concretado el número de palabras y/o expresiones (3-5) que pretendemos que cada uno de los estudiantes ejemplifique en la cuestión. También hemos subrayado dicha instrucción para ayudar al alumno a enfocarse en la tarea que se le está encomendando. Mantenemos las mayúsculas EN INGLÉS con el fin de que el discente no se confunda con lo que ha de responder en la pregunta anterior, con la que guarda relación. Por último, recalamos que lo que pedimos en esta pregunta no tiene por qué ser la traducción de la respuesta de la cuestión 17, ya que queremos contar con la mayor variedad de opciones posibles.</p>
<p>19. ¿Te han resultado las cuestiones 13-18 difíciles de contestar?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí. ¿Por qué? (Indicar en “Otro”)</p> <p><input type="checkbox"/> No. ¿Por qué? (Indicar en “Otro”)</p> <p><input type="checkbox"/> NS/NC <input type="checkbox"/> Otro:</p>		
<p>20. ¿Crees que podrías mejorar tu nivel de vocabulario en inglés si tu maestro/a te propusiera doblar una película de dibujos animados en clase?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí</p> <p><input type="checkbox"/> No</p> <p><input type="checkbox"/> NS/NC</p>		

<p>21. Con respecto al proyecto de doblar una película en clase, ¿piensas que podrías sentirte más motivado/a en el aula de inglés?</p> <p><input type="checkbox"/> Totalmente de acuerdo</p> <p><input type="checkbox"/> De acuerdo</p> <p><input type="checkbox"/> Ni en acuerdo, ni en desacuerdo</p> <p><input type="checkbox"/> En desacuerdo</p> <p><input type="checkbox"/> Totalmente en desacuerdo</p> <p><input type="checkbox"/> NS/NC</p>	
<p>22. Indica si has aprendido algo a raíz de haber completado las cuestiones 13-18. ¿Cómo te has sentido resolviendo estas preguntas (bien, satisfecho/a, agobiado/a, perdido/a, motivado/a, etc.)?</p>	
<p>23. Valora qué te ha parecido este cuestionario (si te ha resultado fácil o difícil de rellenar, si te ha parecido o no interesante, cuánto tiempo te ha llevado realizarlo, etc.).</p>	

Tabla 6. Comparativa del cuestionario en las fases de pre y post-test

FASE 2. POST-TEST

En primer lugar, presentamos el análisis de los datos que hemos recogido sobre **información personal** del estudiantado participante.

El 64% de los sujetos (13 estudiantes de centros bilingües y 19 de no bilingües) que conforman nuestra muestra tiene 10 años de edad. El 30% tiene 11 años (5 de centros bilingües y 10 de no bilingües), mientras que el 6% restante (2 de centros bilingües y 1 de no bilingüe) tiene 12 años.

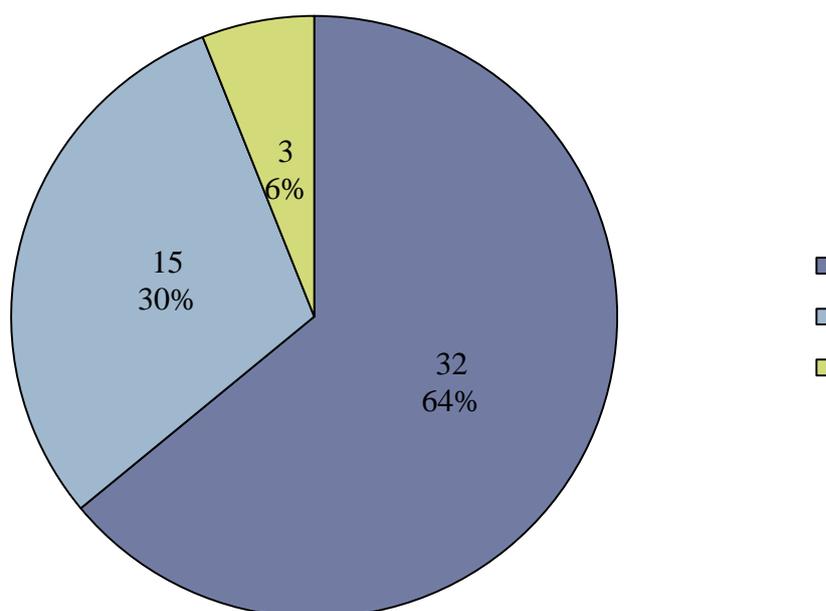


Gráfico 1. Edad de los participantes

10 años
11 años
12 años

Son 17 los alumnos de centros bilingües que comenzaron a estudiar inglés a los 5 o a los 6 años, mientras que la inmensa mayoría del estudiantado de centros no bilingües lo hizo a los 5 años. Destacar que, de los 20 participantes de centros bilingües, nos llama la atención que uno de ellos indica que comenzó a estudiar inglés a los 8 años y los dos

No bilingües
restantes, a la edad de 11 años. Esto puede deberse a una incorporación tardía al sistema educativo español. El siguiente gráfico nos muestra la distribución de estos datos:

66

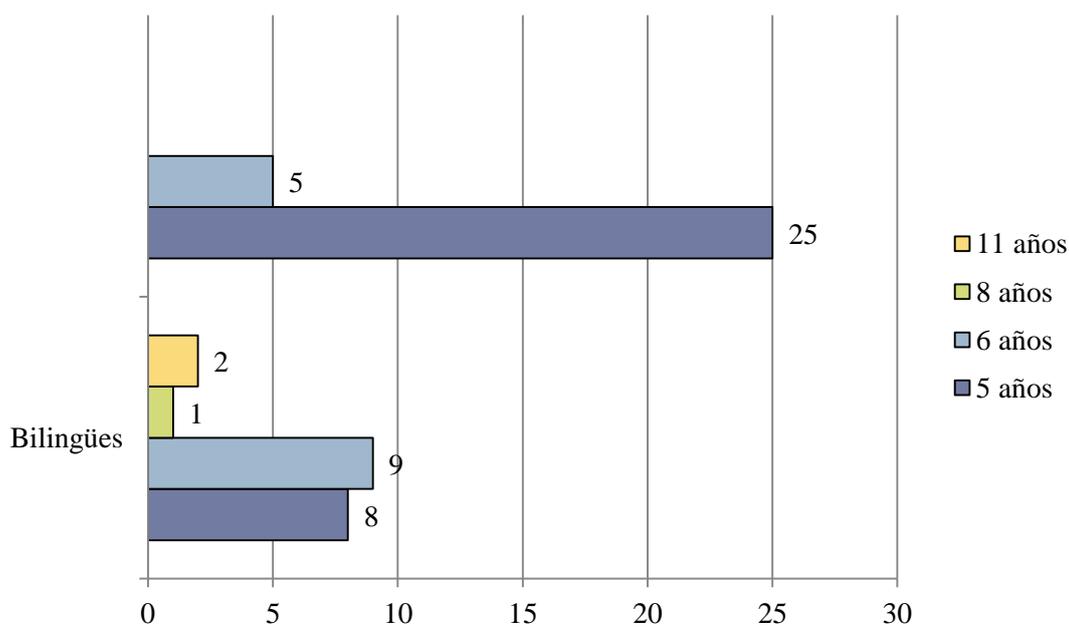


Gráfico 2. Edad a la que los participantes comenzaron a estudiar inglés

Además, este cuestionario nos ha permitido detectar una gran diferencia entre los estudiantes de centros bilingües y no bilingües. La tendencia de los primeros se sitúa en la no asistencia a clases particulares o actividades extraescolares relacionadas con la enseñanza-aprendizaje del inglés (sólo asiste el 30%), mientras que en los no bilingües se da justamente el caso opuesto (asiste el 53'3%), tal y como puede observarse:

67

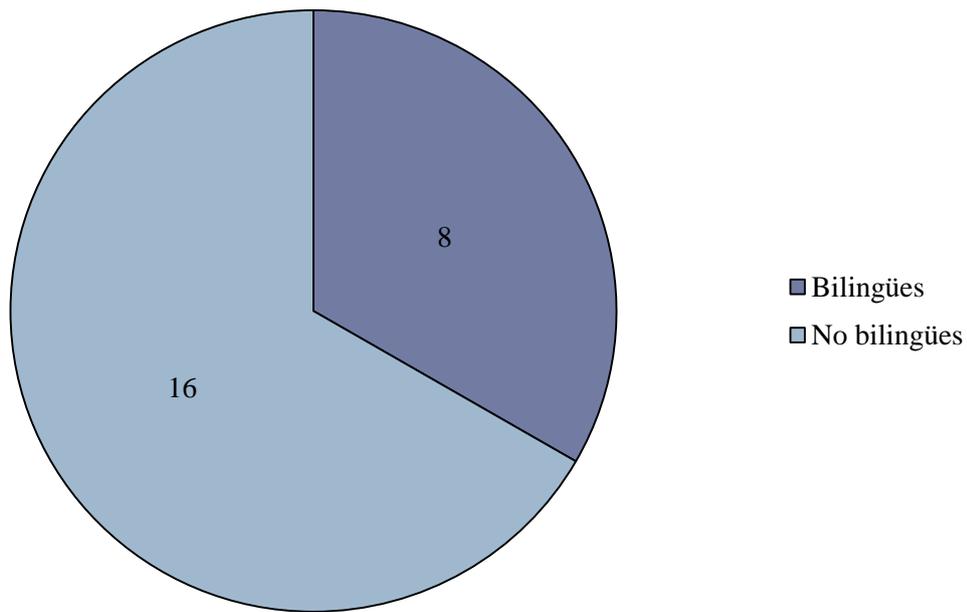


Gráfico 3. Participación en actividades extraescolares de inglés

En segundo lugar, analizamos los resultados obtenidos a partir de las cuestiones acerca de la **clase de inglés y la metodología docente**.

En general, los encuestados consideran que poseen un buen nivel de vocabulario en inglés (pregunta 1). Sólo 5 estudiantes reconocen que su conocimiento del léxico es malo o muy limitado. Siendo esto así, tenemos:

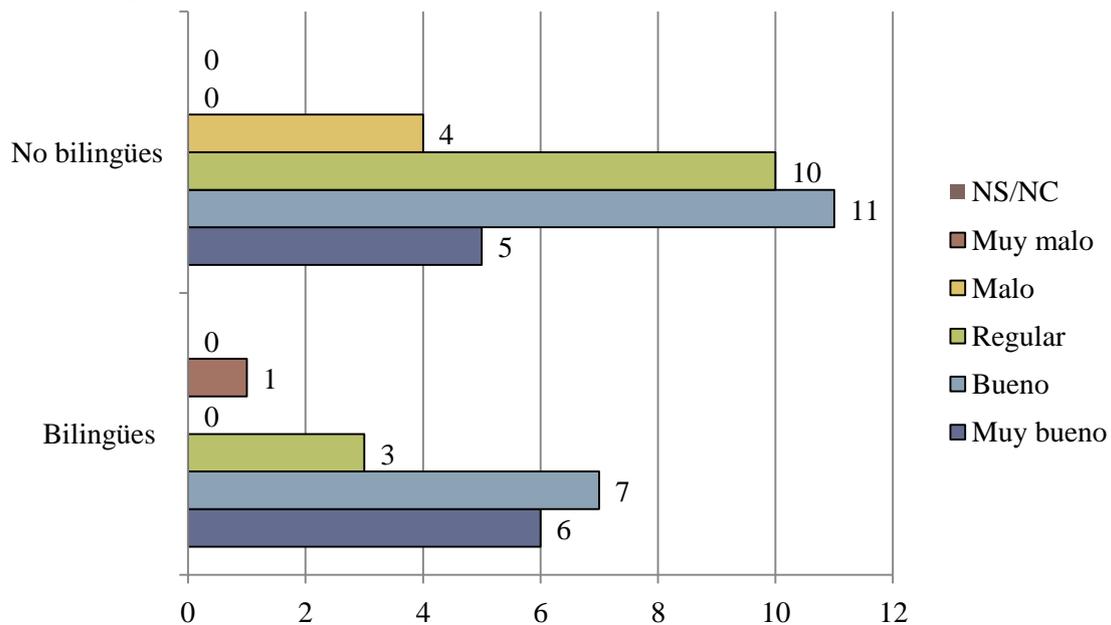


Gráfico 4. Nivel de vocabulario de la muestra, según los sujetos

-

No bilingües

Una buena parte del alumnado considera que la metodología de su profesorado de inglés ha derivado en una mejora de su nivel léxico (pregunta 2), mostrando un total acuerdo el 50% del alumnado de centros bilingües y acuerdo una tercera parte de los pertenecientes a colegios no bilingües:

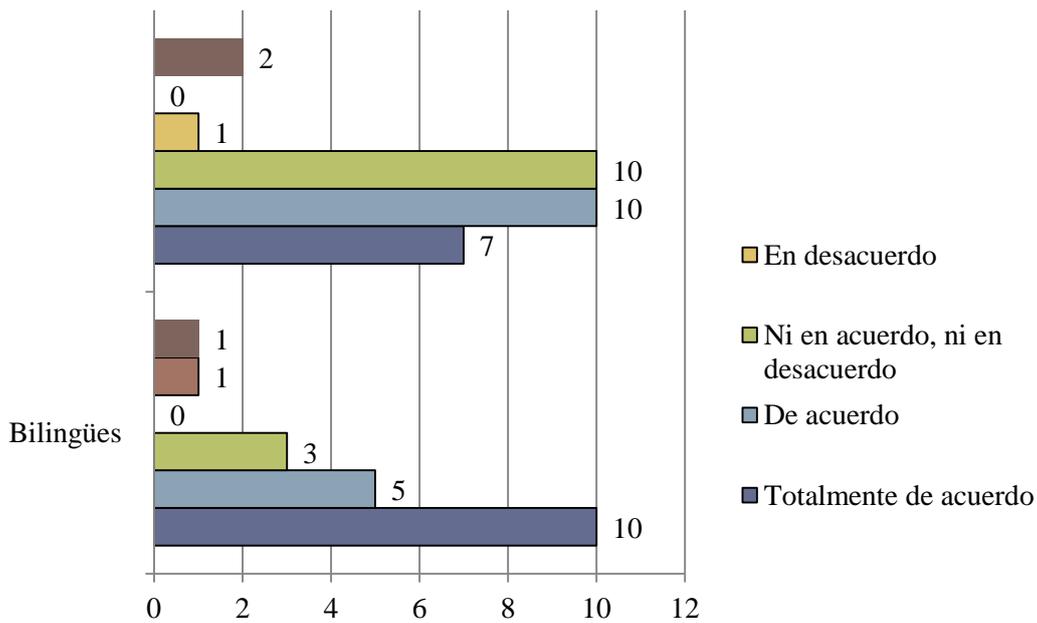


Gráfico 5. Relación entre la metodología del profesorado y el nivel léxico del alumnado

El dato anterior se complementa con las evidencias que podemos extraer de la pregunta 3, asociada al grado de satisfacción de los aprendices con la labor docente del profesorado, dado que un 80% de los estudiantes de escuelas bilingües se muestra totalmente de acuerdo o de acuerdo. Igualmente, un tercio de los participantes de centros no bilingües también expresa total acuerdo, y un 43'3% indica un grado de acuerdo menor, siendo un 76'6% los que se muestran satisfechos con el profesorado.

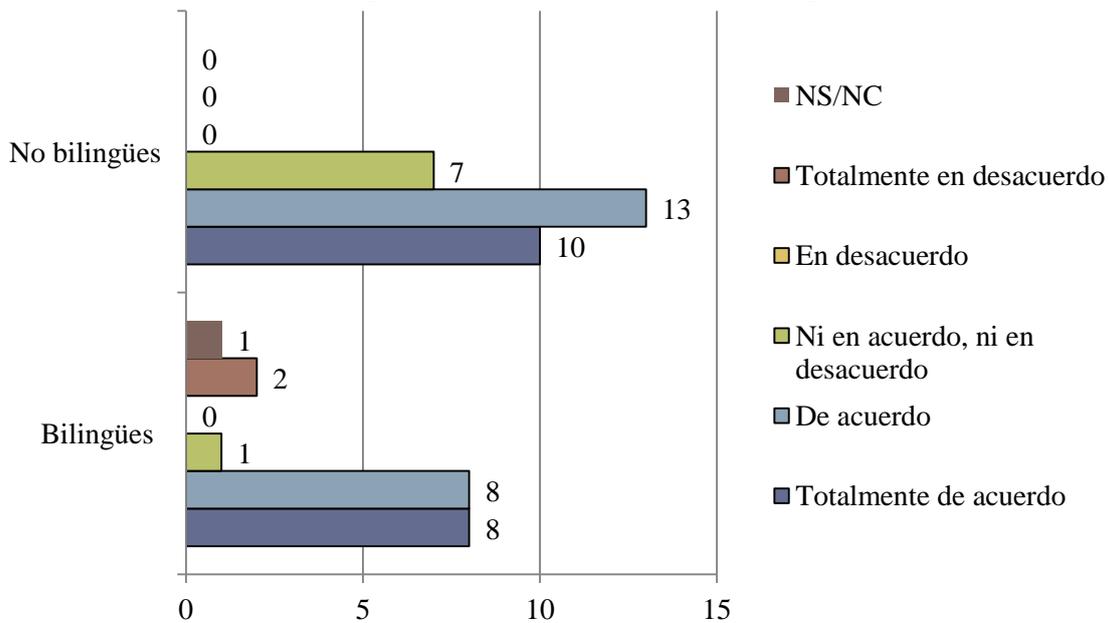


Gráfico 6. Grado de satisfacción con el quehacer docente



En la pregunta 4, pedíamos a los participantes que indicaran si sus maestros solían incorporar juegos en la clase de inglés como lengua extranjera. Destacar que un 66'7% de los estudiantes de centros no bilingües afirman que sus maestros incluyen actividades lúdicas en sus clases, en proporción con los adscritos a centros bilingües (65%).

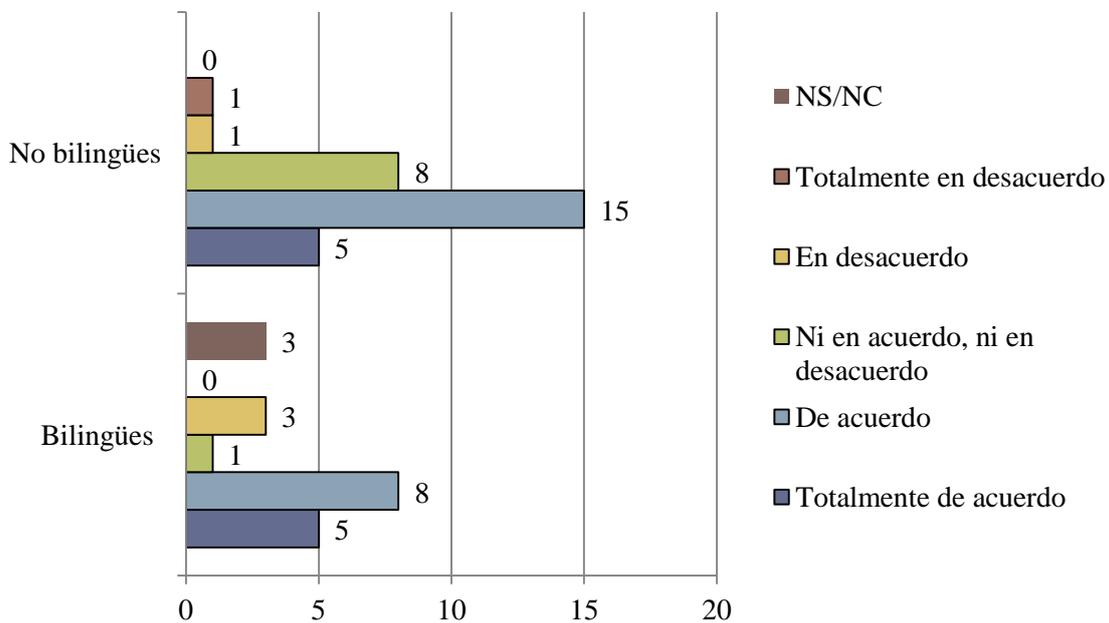


Gráfico 7. Uso de juegos en clase

Con respecto al uso de las nuevas tecnologías en la clase (pregunta 5), apreciamos una notable discrepancia entre los estudiantes de escuelas bilingües y los de no bilingües, puesto que un 65% de los de centros bilingües asegura utilizar nuevas tecnologías en clase, frente a tan sólo un tercio de los de colegios no bilingües. Esto puede deberse a la escasa dotación de equipamiento tecnológico existente en ciertas escuelas públicas andaluzas.

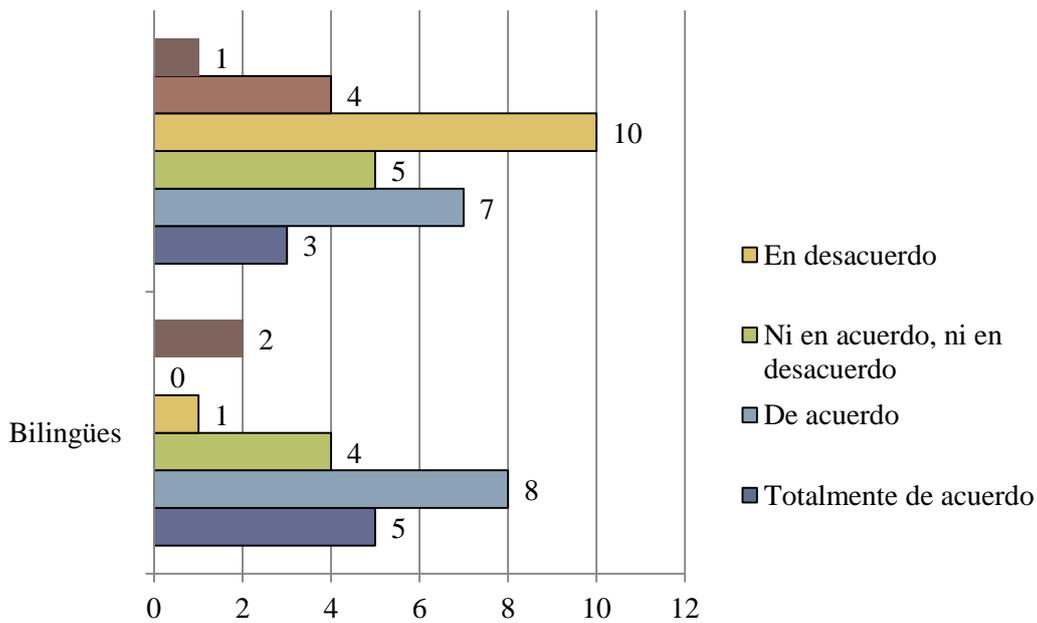


Gráfico 8. Uso de nuevas tecnologías en el aula

El 50% de los participantes¹⁸ (12 de centros bilingües y 13 de centros no bilingües) manifiesta que el visionado de películas no figura entre las actividades frecuentes de la clase de inglés (pregunta 6). Asimismo, el 36'7% de los estudiantes de escuelas no bilingües optan por la opción “ni en acuerdo, ni en desacuerdo”, hecho que nos da a entender que suelen ver algunas películas, aunque no sea el tipo de tarea que realizan con mayor asiduidad.

¹⁸ Uno de los participantes bilingües no ha contestado esta pregunta. Este dato no es significativo, por lo que las conclusiones obtenidas tras el análisis de los datos no se ven afectadas.

No bilingües

Totalmente en desacuerdo

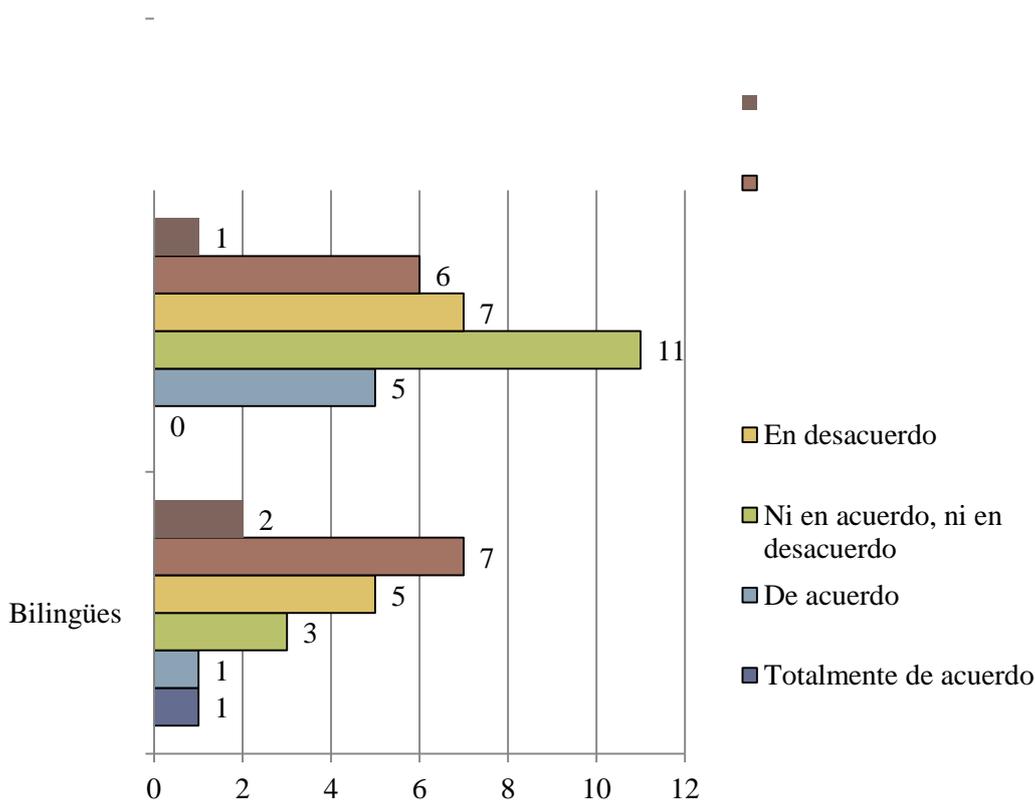


Gráfico 9. Visionado de películas en clase

Una parte del alumnado (38%) que ha indicado que en su clase de inglés ven películas (pregunta 7), ha especificado el tipo de actividades que hacen tras el visionado de las mismas, entre las que figuran: juegos y *role-plays* (imitación de los personajes o actores que aparecen en pantalla). Un 14% (7 estudiantes) responde “No sabe/No contesta”, tal vez porque en el momento de cumplimentar el cuestionario no recordaban ese tipo de tareas o bien porque no comprendieron bien la cuestión.

Con respecto a la experiencia con actividades de traducción en clase (pregunta 8), el juicio de los discentes es concluyente, ya que el 62% (16 de centros bilingües y 15 de centros no bilingües) asegura haber traducido tanto listas de vocabulario como realizado lecturas de diversos tipos de texto (principalmente cómics y fragmentos breves sobre diferentes aspectos de la cultura anglosajona) en la dirección inglésespañol y oraciones en la dirección contraria. El 22% de los encuestados no recuerda haber llevado a cabo tareas de traducción y el 16% remanente prefiere reservarse su opinión.

Las respuestas a la pregunta 9 nos advierten que el estudiantado no se siente demasiado motivado en la clase de inglés. Un 44% percibe estimulantes las actividades de la clase de inglés, mientras que el 26% (estudiantes de centros no bilingües) no

manifiesta ni acuerdo ni desacuerdo con el enunciado. Esto puede estar ocasionado por la falta de disponibilidad y uso de nuevas tecnologías en el aula, ya que sólo uno de los estudiantes de centros bilingües se muestra neutro en esta cuestión.

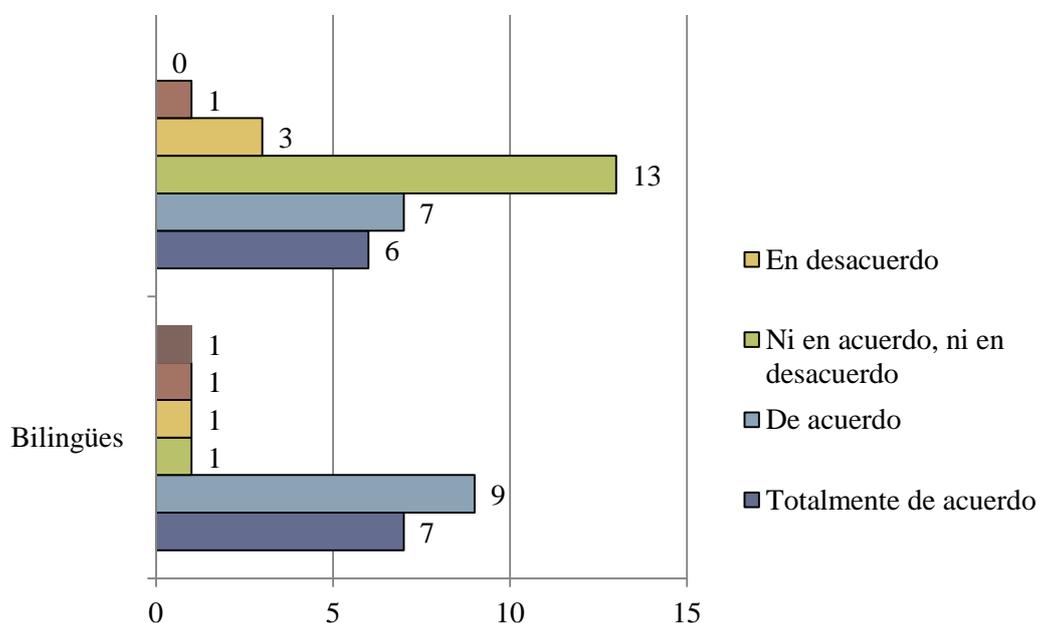


Gráfico 10. Motivación en la clase de inglés

En relación a las actividades que al alumnado le gustaría desempeñar en la clase de inglés (pregunta 10), descubrimos que casi la mitad (49%) se decanta por la incorporación de distintos juegos y que el 32'1% preferiría realizar actividades relacionadas con el visionado de largometrajes. Entre el 18'9% restante de respuestas encontramos: trabajar con el ordenador portátil (9'4%), darle nuevos usos a la pizarra digital interactiva (3'8%), leer algún libro divertido (3'8%) o hacer dibujos (1'9%).

No bilingües

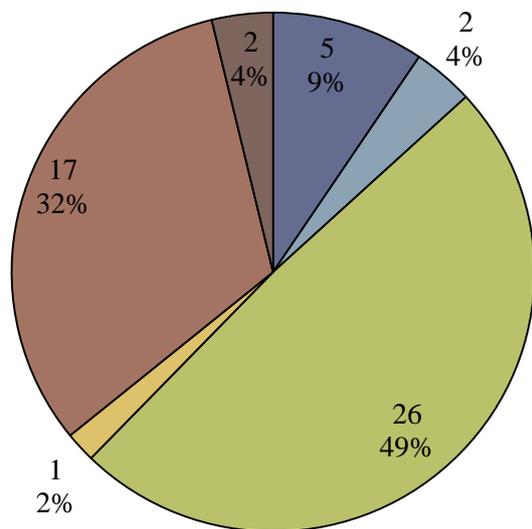


Gráfico 11.
a los
gustaría

las clases

- NS/NC
 - Totalmente en desacuerdo Ordenador Pizarra digital
 - Juegos
 - Dibujos
 - Películas
 - Lecturas
 -
 -
- Actividades que alumnos les desarrollar en

En tercer y último lugar, exponemos el estudio de los resultados sobre el **uso del doblaje en el aula de inglés de Educación Primaria.**

Tanto el estudiantado de los centros bilingües como el de los no bilingües coinciden al asegurar que nunca han puesto en silencio películas en español o inglés para “leer los labios” a los personajes e intentar averiguar el contenido del diálogo que están manteniendo (cuestiones 11 y 12, respectivamente). Así, 34 niños (68%) niegan haber realizado esta práctica en español y 36 (72%) desmienten haberlo hecho en inglés. Sin embargo, el 26’6% de los alumnos de centros no bilingües que sí han puesto en práctica este ejercicio en español añade que les resultó fácil, en oposición al 16’7% que declara haberlo realizado en inglés, alegando un nivel de dificultad intermedio. Recogemos estos datos en el siguiente gráfico:

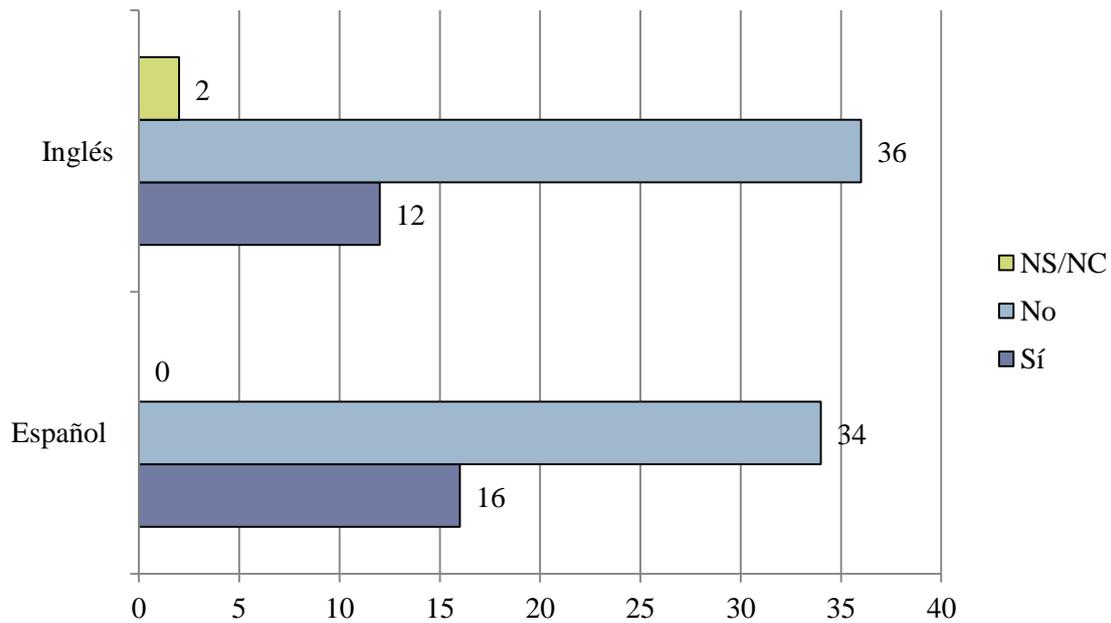


Gráfico 12. Lectura de labios de los personajes de largometrajes: inglés/español

Las respuestas que los participantes han escrito en las preguntas 13-18 acerca de las escenas “congeladas” de algunos de los cortometrajes que conforman nuestro corpus resultan esenciales para nuestro experimento, ya que uno de los aspectos que pretendíamos constatar y confirmar en nuestra investigación es la tendencia del alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria a emplear soluciones familiarizantes¹⁹ en las tareas de traducción que han de desarrollar, esto es, la inclinación del vocabulario

¹⁹ Véase Capítulo 2, en el que dedicamos una sección a la teoría de las soluciones extranjerizantes y familiarizantes de Martínez Sierra (2006).

en inglés que utilizan a la cultura española o de llegada. De este modo, los niños enmarcan el léxico dentro de su entorno cotidiano.

En las tablas que insertamos a continuación, recogemos algunas de las respuestas a estas preguntas que más pertinentes nos han resultado para nuestro objeto de estudio. Podemos comprobar cómo, en efecto, el alumnado opta por el empleo de estrategias familiarizantes, ya que en algunos casos traducen literalmente las respuestas que dan en español al inglés (*¿Qué es esto? → What's this?*) y en otros utilizan expresiones sencillas de uso frecuente tanto en la lengua de partida como en la de llegada: *I want to go to my house/ This is a blue light; Hello!; Welcome to the paradise.*



Pregunta 13: Mate y la Luz Fantasma	
BILINGÜES	<ul style="list-style-type: none"> • ¡Qué miedo da esto!... ¿Qué lugar es este? • ¿Qué es esto?/ ¿Qué tengo que hacer con esto?/ ¿Y esta luz? • ¡Qué miedo!/ ¿Dónde estoy?/ ¡Hay tan poca luz! • ¿Por qué me habré peleado con mis amigos? • ¡Qué larga es la carretera! • ¿Qué es este ruido?
NO BILINGÜES	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué es azul esa luz? • ¿Dónde estoy? ¡Tengo miedo! • ¿Me hará daño? • ¿Cómo he venido a parar aquí?
Pregunta 14: Mater and the Ghostlight	
BILINGÜES	<ul style="list-style-type: none"> • *That fear gives this!...That place is this? • *What you mean. • *I got scar. • What's this?/ I want to go to my house/ This is a blue light. • Let's go!
NO BILINGÜES	<p>□ It's a blue light!</p>

Tabla 7. Selección de respuestas a las preguntas 13-14

	Pregunta 15: <i>Tu amiga la rata</i>		
	BILINGÜES	<ul style="list-style-type: none"> • ¡Vamos a contar una historia! • Chicos, voy a contaros una historia que me pasó cuando era un chef de primera. • ¡Hola! • ¿Quieres aprender inglés conmigo? • ¡Hola! Te voy a leer una historia sobre los amigos. 	
	NO BILINGÜES	<ul style="list-style-type: none"> • ¡Eh, tú! ¡Ven a la pizarra! • ¡Tenéis que bajar el volumen de la voz, si no será imposible hacer el examen! • ¡Mira. Allí hay mucho queso! 	
	Pregunta 16: <i>Your friend the rat</i>		
BILINGÜES	<ul style="list-style-type: none"> • Hello! • *Hello, you like English? • Hello! I am Reading a*history about *the friends. • This is my story. 	NO BILINGÜES	<ul style="list-style-type: none"> • Come on! • Hey bro!

Tabla 8. Selección de respuestas a las preguntas 15-16

	Pregunta 17: <i>Vacaciones en Hawái</i>		
	BILINGÜES	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenidos al paraíso • Chicos, ¡vámonos de vacaciones una semanita! • ¡Se me ha perdido una pastilla de mi collar! • ¡Bienvenidos a Hawái! • ¡Estamos en la playa de Hawái! • Quiero comerme el collar que llevo puesto. • ¡Qué tranquilos estamos! 	
	NO BILINGÜES	<ul style="list-style-type: none"> • ¡Qué bonito es esto! • ¿Qué pasa campeones? • ¡Hola amigos! ¡Cuánto tiempo! ¿No? ¡Os he echado de menos! 	
	Pregunta 18: <i>Hawaiian Vacation</i>		
BILINGÜES	<ul style="list-style-type: none"> • *Hello, what problem? • Welcome to Hawaii! /*You have a wonderful Hawaiian Vacation! • Oh, a bird! It's amazing! • Welcome to the paradise. 	NO BILINGÜES	<ul style="list-style-type: none"> • Hello Barbie and Ken! • Are you my friends? • Can we go to the beach? • Relax!

Tabla 9. Selección de respuestas a las preguntas 17-18

En relación a las cuestiones 13-18, le preguntamos al alumnado (cuestión 19) si ha sufrido algún inconveniente contestándolas. En el gráfico que adjuntamos posteriormente, puede apreciarse cómo la mitad de los encuestados (55% de alumnos de centros bilingües y 50% de alumnos de centros no bilingües) han encontrado dificultades a la hora de completar las preguntas que contenían escenas “congeladas”, especialmente en las que se pedía responder en inglés, alegando que en ese momento no recordaban algunas palabras o no tenían muy claro que escribir. Otros han optado por traducir literalmente lo que habían escrito en español, por lo que han ejecutado la tarea de una forma más sencilla. El 18% de los participantes ha optado por la opción “No sabe/No contesta”, ya que han dejado algunas cuestiones sin contestar (principalmente las de inglés) por los motivos que hemos citado anteriormente.

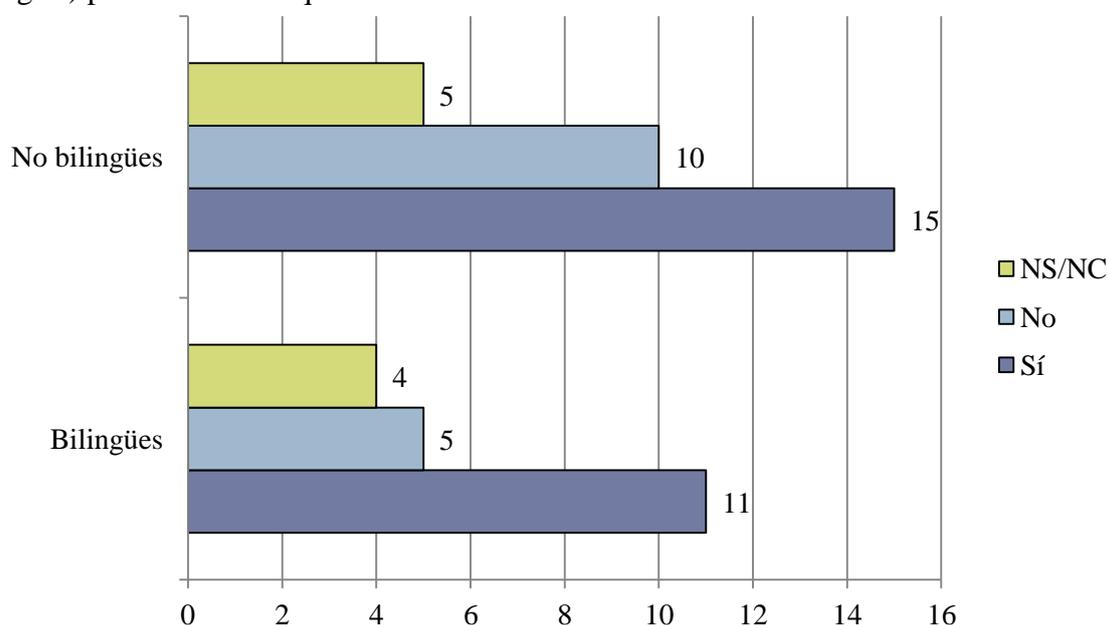


Gráfico 13. Alumnos que han encontrado dificultades en las cuestiones 13-18

Gracias a la pregunta 20, hemos podido verificar que un 88% del estudiantado piensa que mejoraría su nivel de vocabulario en inglés si llevaran a cabo un proyecto de doblaje o *fandubbing* en el aula. Únicamente el 6% no comparte esta opinión, y la misma proporción de niños no comprende la pregunta o prefiere abstenerse de contestar.

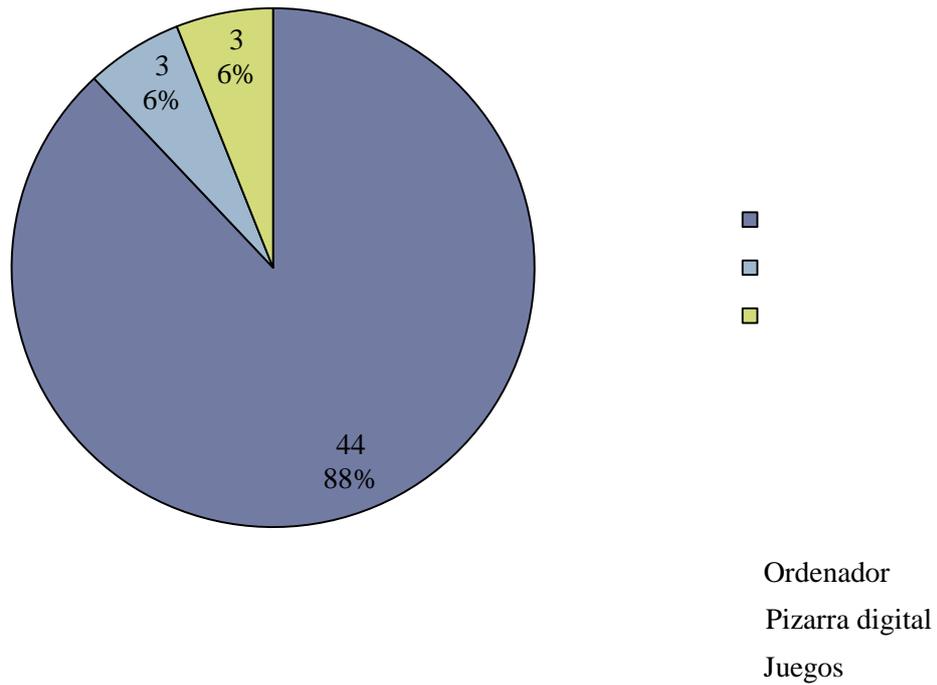


Gráfico 14. Distribución de la opinión del alumnado acerca de un proyecto de doblaje en el aula

Además, el alumnado vincula un sentimiento de mayor motivación en la clase de inglés a la posibilidad de realizar un proyecto de esta envergadura en un 80%. De este grupo de estudiantes, cabe señalar que el 48% asisten a centros no bilingües. Las respuestas a la pregunta 21 quedan distribuidas de la siguiente forma:

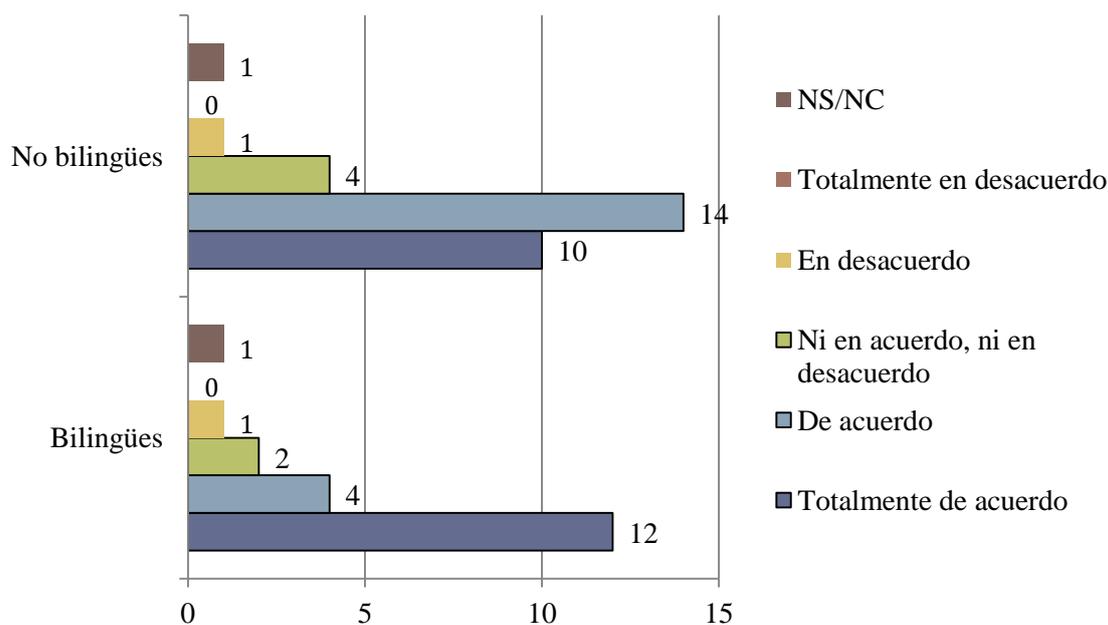


Gráfico 15. Posible nivel de motivación del estudiantado ante un hipotético proyecto de doblaje

Por último, los participantes han valorado qué les ha parecido el cuestionario, a la par que descrito cómo se han sentido durante su cumplimentación (preguntas 22 y 23). En general, tanto el grupo bilingüe como el no bilingüe afirman que les ha resultado fácil de rellenar a la vez que interesante. Sólo 7 alumnos (14%) aseguran haber encontrado dificultades durante la actividad por no haber comprendido adecuadamente los enunciados de algunas de las preguntas o no haber contestado a las preguntas de escenas “congeladas” en inglés.

A modo de resumen y a la luz de los datos escrutados, podemos concluir que, aunque la mayoría de los discentes considera que posee un buen nivel de vocabulario en inglés, y que su profesorado aplica una metodología de carácter lúdico en sus lecciones, llevar a cabo un proyecto de doblaje podría ser una solución para incrementar su motivación en la clase de inglés y, consecuentemente, mejorar su conocimiento y uso del léxico. De todo esto puede inferirse la necesidad de que los docentes incorporen en sus clases tareas innovadoras y relacionadas con el visionado de películas (como el *fandubbing*), alejadas de algunas rutinarias como la elaboración de listas de vocabulario español-inglés de aquellas palabras que desconozca el grupo, o exámenes tipo test para comprobar el nivel de atención de los niños durante el visionado del material audiovisual.

Por tanto, nuestro cuestionario nos ha facilitado la **constatación de la hipótesis** que nos habíamos planteado al inicio de nuestro experimento:

La escritura de diálogos en versión original (inglés), así como en versión meta (español) simulando un doblaje o fandubbing, a partir de clips e imágenes congeladas sin diálogos, seleccionados con criterios semióticos y discursivistas, puede contribuir a una mejora significativa del proceso de adquisición de vocabulario en una lengua extranjera (inglés en este caso) en el alumnado que cursa el 3º ciclo de Educación Primaria.

5. PROPUESTA DE MATERIAL AUDIOVISUAL PARA SER DOBLADO POR EL ALUMNADO DEL TERCER CICLO DE PRIMARIA

Pixar Animation Studios, popularmente conocido simplemente como *Pixar*, es un estudio de animación cinematográfica por ordenador con sede en Estados Unidos. Cada vez que la compañía lanza un filme, suele acompañarlo de un cortometraje en el que (salvo excepciones) es frecuente que aparezcan los personajes principales de la película, aunque con una trama totalmente diferente. El primer corto, titulado *The adventures of André and Wally B.* (*Las aventuras de André y Wally B.*), vio la luz en 1984.

Hemos seleccionado cinco cortos de esta compañía para compilar la propuesta de textos audiovisuales con la que vamos a trabajar y desarrollar nuestra propuesta de actividades. Estos cortos resultan totalmente accesibles al alumnado de Educación Primaria, dado que el argumento de los mismos es fácil de identificar por los estudiantes al guardar todos ellos relación con alguna de las películas de la compañía.

Asimismo, queremos subrayar y justificar el porqué nos hemos decantado por confeccionar nuestro material en la dirección español-inglés y elegido estos cortos originales en inglés. Argumentamos nuestra pretensión de que los alumnos cotejen sus traducciones (resultantes de las tareas de doblaje) con los textos originales, de forma que estos últimos les sirvan como alternativa a sus soluciones de traducción, esto es, como otras opciones correctas a aprender también junto con las suyas. Dicho de otro modo: muchos estudiantes aprenden comparando el texto doblado con el original, comenzando a formar parte de situaciones comunicativas relacionadas con la cultura de llegada.

Además, junto con el refuerzo semiótico que aportan las imágenes del material audiovisual:

[...]alguns investigadors aconsellen estudiar amb parells de termes (en la llengua original i la seua traducció) perquè creuen que la capacitat que tinga un xiquet de relacionar un concepte amb la seua nomenclatura en L1 resultarà fonamental a l'hora de ser capaç

d'assimilar llenguatge descontextualitzat i d'entendre allò que llig en L2 (Torralba, 2016: 43).

5.1. Cortos de nuestra propuesta

En esta sección describimos brevemente el argumento de cada uno de los cortometrajes seleccionados y exponemos los textos que componen nuestra propuesta.

⇒ Corto 1

Mike's New Car, traducido literalmente al castellano como *El coche nuevo de Mike*, es un corto de Pixar creado en 2002 que nace como secuela del largometraje *Monsters Inc.* (*Monstruos S.A.* en España). Sus protagonistas son la pareja de monstruos formada por Mike y Sulley (al igual que acontece en el filme). En esta ocasión, Mike adquiere un coche nuevo y decide mostrárselo a Sulley. Mientras Mike va probando el coche junto a su compañero se van sucediendo un montón de divertidos problemas, con lo que al final Mike acaba echando de menos su coche viejo.

Título: <i>Mike's New Car (El coche nuevo de Mike)</i> ²⁰		
Año:	Dirección: Pete Docter / Roger Gould	Duración: 4'
TCR ²¹	V.O.	V.D.E.
00:21	MIKE: OK, <u>come on</u> ²² !	MIKE: ¡Venga, vamos!
00:28	MIKE: And... <u>open</u> them!	MIKE: -
00:31	MIKE: <u>What do you think?</u>	MIKE: ¿Qué te parece?
00:33	SULLEY: What was wrong with your <u>old car</u> ?	SULLEY: ¿Qué tenía de malo tu antiguo coche?
00:38	MIKE: [...] Six <u>wheel</u> drive.	MIKE: [...] Tracción a seis ruedas.
01:11	MIKE: It's like we've released a <u>panther</u> .	MIKE: Es como si hubiéramos soltado una pantera.

²⁰ Sólo reproducimos los diálogos de 4 o 5 minutos, de acuerdo con lo que hemos señalado anteriormente en el Capítulo 3.

²¹ TCR = *Time Code Reader*; V.O. = Versión Original; V.D.E. = Versión Doblada al Español.

²² Hemos subrayado el vocabulario en el que pretendemos que el alumnado centre su atención, bien sea para aprenderlo o para reforzarlo.

01:28	MIKE: <u>Push the button!</u>	MIKE: ¡Dale al botón!
01:47	SULLEY: Oh, <u>sorry</u> , sorry, sorry.	SULLEY: Ohhh!
02:23	MIKE: <u>Don't touch</u> anything!	MIKE: ¡No toques nada!
03:21	MIKE: I miss <u>my old car</u> .	MIKE: ¡Uy! ¡Yo quiero mi coche viejo!

Tabla 10. Texto *Mike's New Car*

➔ Corto 2

En el corto *Mater and the Ghostlight* (traducido literalmente en España como *Mate y la Luz Fantasma*), algunos de los protagonistas de la película *Cars* (2006) se burlan de Mate haciéndoles creer que hay una luz fantasma por la ciudad y que ésta le persigue, para ayudarle a darse cuenta de que lo único peligroso que hay en su ciudad es la imaginación que tiene.

Título: <i>Mater and the Ghostlight (Mate y la Luz Fantasma)</i>		
Año: 2006	Dirección: John Lasseter / Dan Scanlon	Duración: 7'
TCR	V.O.	V.D.E.
01:24	RED CAR: Sure is a <u>nice night</u> .	COCHE ROJO: ¡Ay Sally! Qué noche tan bonita, ¿eh?
01:43	BLUE CAR: If only you moved that <u>fast on the race track</u> .	COCHE AZUL: ¡Ojalá fueras tan rápido en la pista!
01:53	BLACK TAXI: Mater! <u>Don't mock the Ghostlight!</u>	TAXI NEGRO: ¡Mate! ¡No te burles de la Luz Fantasma!
01:58	RED CAR: <u>What is the Ghostlight?</u>	COCHE ROJO: ¿Qué es la Luz Fantasma?
02:19	BLACK TAXI: <u>It is real!</u>	TAXI NEGRO: ¡Sí que existe!
03:27	BLACK TAXI: <u>Well, good night</u> .	TAXI NEGRO: ¡Buenas noches!
04:34	MATER: <u>Sheriff said the Ghostlight is blue</u> .	MATE: El Sheriff ha dicho que es azul.

05:01	MATER: The Ghostlight's right <u>behind</u> me! / Now it's <u>in front of</u> me! / It's right <u>on</u> my <u>tail</u> !	MATE: ¡La Luz Fanstasma va detrás de mi! / ¡La tengo delante! / ¡Me va persiguiendo!
05:42	MATER: Hey, <u>wait a minute</u> !	MATE: ¡Eh! ¡Espera un poco!

Tabla 11. Texto *Mater and the Ghostlight*

➔ **Corto 3**

Your friend the rat, conocida en España como *Tu amiga la rata* (traducción literal), es una historia contada por las ratas Remy y Emile (protagonistas de la película *Ratatouille*, Pixar 2007) sobre la reconciliación entre los seres humanos y las ratas. Hasta la fecha, es el corto más largo de la compañía, y cuenta con una duración de 11 minutos. Se reproducen a continuación los 4 minutos y medio iniciales del corto:

Título: <i>Your friend the rat (Tu amiga la rata)</i>		
Año: 2007	Dirección: Jim Capobianco	Duración: 11'
TCR	V.O.	V.D.E.
00:14	REMY: <u>Hello</u> , I'm Remy. And <u>this is</u> my brother, Emile.	REMY: Hola, soy Remy. Y este es mi hermano Emile.
00:36	REMY: <u>This</u> is important. Humans <u>need to know</u> . Humans <u>need to</u> ...	REMY: Esto es importante. Los humanos tienen que saberlo.
00:37	EMILE: Feed us. That's what you <u>need to</u> .	EMILE: Alimentarnos. Es lo que tenéis que hacer.
00:45	REMY: <u>This</u> is a man.	REMY: Esto es un hombre.
00:48	REMY: A dog, man's <u>best</u> friend, looks up to a man.	REMY: El perro, el mejor amigo del hombre, lo mira desde abajo.
01:13	REMY: <u>But</u> this has not <u>always</u> been true.	REMY: Pero esto no ha sido siempre así.
01:15	EMILE: <u>When</u> has it not?	EMILE: ¿Y cuándo no?
01:55	REMY: <u>Don't</u> forget filth.	REMY: No te olvides de la mugre.

02:07	REMY: It <u>doesn't go</u> from rats and <u>darkness</u> to rats and <u>death skulls</u> .	REMY: No pasamos de las ratas a la oscuridad y de las ratas a las calaveras.
02:52	REMY: From <u>1347</u> to <u>1342</u> the plague...	REMY: Desde 1345 a 1352 la peste...
03:56	REMY: [...] the brown rat <u>didn't live</u> in Norway at the time.	REMY: [...] la rata marrón no vivía en Noruega en esa época.
04:24	REMY: It wasn't until <u>1775</u> that the first Norway rats <u>arrived</u> in America.	REMY: La rata noruega no llegó a América hasta 1775.

Tabla 12. Texto *Your friend the rat*

⇒ **Corto 4**

Este corto surge como continuación de la película *Up* (Pixar, 2009) para explicar lo que les ocurre a los cuidadores del Sr. Friedrichsen (George y A.J.) una vez que éste huye de ellos cuando hace volar su casa por medio de unos globos.

Título: <i>George and A.J. (George y A.J.)</i>		
Año: 2009	Dirección: Josh Cooley	Duración: 4'
TCR	V.O.	V.D.E.
00:06	GEORGE: <u>Good morning</u> , Mr. Friedrichsen.	GEORGE: Buenos días, Sr. Friedrichsen.
00:08	MR. FRIEDRICKSEN: <u>I'll meet you at the van. Just a minute.</u>	SR. FRIEDRICKSEN: Les veré en la furgoneta. Enseguida voy.
01:11	REPORTER: I'm standing adjacent to the location <u>where yesterday</u> [...]	REPORTERA: Me encuentro junto al lugar donde ayer [...]
01:29	REPORTER: City officials say the search <u>will continue</u> .	REPORTERA: Las autoridades dicen que la búsqueda continúa.
03:10	MR. FRIEDRICKSEN: <u>Good afternoon</u> boys!	SR. FRIEDRICKSEN: ¡Buenas tardes chicos!

03:30	A.J.: That was <u>the craziest thing</u> I've ever seen!	A.J.: ¡Ha sido lo más alucinante que he visto en mi vida!
-------	--	---

Tabla 13. Texto *George and A.J.*

⇒ Corto 5

Hawaiian Vacation (*Vacaciones en Hawái* en castellano) es una sucesión de los acontecimientos que se suceden en el largometraje *Toy Story 3* (2011). Con motivo de las vacaciones de invierno de Bonnie, la niña protagonista del filme (y dueña de los juguetes), Ken y Barbie se meten en la mochila de la escuela de Bonnie para irse de vacaciones con ella, pero cuando salen de la misma, el resto de juguetes de la habitación les explican que no se han ido de vacaciones, que deberían de haberse metido en su maleta. Como Barbie y Ken se sienten tristes al haberse estropeado sus planes, Woody y los demás juguetes deciden organizarle unas vacaciones en Hawái en el propio dormitorio de Bonnie.

Título: <i>Hawaiian Vacation (Vacaciones en Hawái)</i>		
Año: 2011	Dirección: Gary Rydstrom	Duración: 6'
TCR	V.O.	V.D.E.
01:02	BONNIE: <u>Vacation</u> to Hawaii! Going on vacation!	BONNIE: ¡Me voy a Hawái! ¡Me voy de vacaciones!
01:24	KEN: You can put my <u>luggage</u> right here.	KEN: Dejad mi equipaje por aquí.
01:28	KEN: Picture! Say ' <u>sunscreen</u> '.	KEN: ¡Foto! Di "sombriilla".
02:53	WOODY: <u>Welcome to paradise.</u>	WOODY: Bienvenidos al paraíso.
03:00	KEN: I thought we were staying in a <u>resort.</u>	KEN: ¿No íbamos a un resort de lujo?

03:22	BUZZ: Next up, a <u>guided nature hike</u> .	BUZZ: A continuación, un paseo por la naturaleza.
04:40	JESSY: Woody, the <u>beach</u> is all set.	JESSY: Woody, la playa ya está lista.

Tabla 14. Texto *Hawaiian Vacation*

5.2. Criterios de selección de los cortos

“La intuición suele ser el instrumento que el profesor utiliza a la hora de elegir o proponer unos materiales cinematográficos y preparar su utilización” (Amenós, 1999: 769). Por esta razón, hemos adaptado un cuestionario de Amenós (1999: 776-779) que nos servirá para: (1) determinar la dificultad de los cortometrajes que hemos escogido para nuestra propuesta, y (2) precisar el interés del material cinematográfico que hemos seleccionado para nuestro alumnado.

A continuación, adjuntamos unas tablas con los resultados que ha arrojado esta herramienta para cada uno de los cortos. La investigadora que escribe esto ha ido rellenando las casillas del cuestionario de dicho autor, con el fin de comprobar la idoneidad de nuestra propuesta de materiales. En ellas puede observarse cómo los cortos que hemos escogido resultan adecuados para la edad de nuestro alumnado, debido a que la media del número de síes ($= 14\bar{8}$) es mayor a la de noes ($= 4'2\bar{x}$

	<i>Mike's New Car / El coche nuevo de Mike</i>		<i>Mater and the Ghostlight / Mater y la Luz Fantasma</i>	
CUESTIONES	SÍ	NO	SÍ	NO
Historia, estructura y trama				
1. ¿Se presentan los acontecimientos de forma lineal, sin saltos cronológicos?				
2. Si hay alguna elipsis y/o alteración cronológica importante, ¿es fácilmente comprensible para el discente?				
3. ¿Se encadenan las partes del cortometraje o secuencia (acciones, temas de conversación, etc.) de forma lógica y coherente?				
4. ¿Es la historia/situación que se presenta accesible al alumnado ²³ ?				
5. ¿Corresponde la historia/situación a algún modelo que el discente pueda reconocer (haber visto películas parecidas, haber leído/escuchado relatos, etc.)?				
6. ¿Podrían tener lugar en el entorno cotidiano del escolar situaciones como las que se describen en el corto?				
Personajes				
7. ¿Están descritos los personajes de manera clara?				
8. ¿Son coherentes el comportamiento y la actuación de cada personaje con la información que el espectador tiene en los distintos momentos?				
Tipo(s) de lengua utilizado(s)				
9. ¿Predominan en el corto las conversaciones entre pocos personajes ²⁴ ?				

²³ Entendemos este colectivo como un grupo de personas que carece de conocimientos especializados.

²⁴ No más de dos o tres personajes a la vez.

10. Normalmente, en las conversaciones, ¿habla sólo un personaje a la vez?				
11. ¿Tienen todos los personajes (más o menos) el mismo acento?				
12. ¿Es clara la pronunciación de los personajes al hablar?				
13. ¿Hablan los personajes con frases (más o menos) completas y con pocas vacilaciones?				
14. ¿Se expresan los personajes sin acudir a léxico, tipos de discurso o conceptos especializados?				
Integración de palabra, sonido e imagen				
15. Las imágenes del cortometraje, ¿ayudan a comprender lo que sucede?				
16. ¿Abundan las secuencias sin/casi sin palabras?				
17. ¿Puede hacerse el espectador una idea aproximada de lo que pasa en la película sin comprender las conversaciones?				
Soporte material				
18. ¿El cortometraje está subtulado? ²⁵				
19. ¿Está la banda sonora libre de ruidos o interferencias que dificulten la comprensión?				
TOTAL	15	4	14	5
CALIFICACIÓN	APTO		AP TO	

Tabla 15. Dificultad de los cortos con los que el alumnado va a trabajar durante el primer trimestre

²⁵ Ninguno de los cortometrajes que hemos seleccionado están subtítulos, pero son susceptibles de ser subtítulos si el grupo de alumnos con el que vayamos a trabajar lo precisa así.

Your friend the rat / Tu amiga la rata

CUESTIONES	Your friend the rat / Tu amiga la rata	
	SÍ	NO
Historia, estructura y trama		
1. ¿Se presentan los acontecimientos de forma lineal, sin saltos cronológicos?		
2. Si hay alguna elipsis y/o alteración cronológica importante, ¿es fácilmente comprensible para el discente?		
3. ¿Se encadenan las partes del cortometraje o secuencia (acciones, temas de conversación, etc.) de forma lógica y coherente?		
4. ¿Es la historia/situación que se presenta accesible al alumnado?		
5. ¿Corresponde la historia/situación a algún modelo que el discente pueda reconocer (haber visto películas parecidas, haber leído/escuchado relatos, etc.)?		
6. ¿Podrían tener lugar en el entorno cotidiano del escolar situaciones como las que se describen en el corto?		
Personajes		
7. ¿Están descritos los personajes de manera clara?		
8. ¿Son coherentes el comportamiento y la actuación de cada personaje con la información que el espectador tiene en los distintos momentos?		
Tipo(s) de lengua utilizado(s)		
9. ¿Predominan en el corto las conversaciones entre pocos personajes?		
10. Normalmente, en las conversaciones, ¿habla sólo un personaje a la vez?		

11. ¿Tienen todos los personajes (más o menos) el mismo acento?		
12. ¿Es clara la pronunciación de los personajes al hablar?		
13. ¿Hablan los personajes con frases (más o menos) completas y con pocas vacilaciones?		
14. ¿Se expresan los personajes sin acudir a léxico, tipos de discurso o conceptos especializados?		
Integración de palabra, sonido e imagen		
15. Las imágenes del cortometraje, ¿ayudan a comprender lo que sucede?		
16. ¿Abundan las secuencias sin/casi sin palabras?		
17. ¿Puede hacerse el espectador una idea aproximada de lo que pasa en la película sin comprender las conversaciones?		
Soporte material		
18. ¿El cortometraje está subtulado?		
19. ¿Está la banda sonora libre de ruidos o interferencias que dificulten la comprensión?		
TOTAL	14	5
CALIFICACIÓN	APTO	

Tabla 16. Dificultad del corto con el que el alumnado va a trabajar durante el segundo trimestre

CUESTIONES	<i>George and A.J. / George y A.J.</i>		<i>Hawaiian Vacation / Vacaciones en Hawái</i>	
	SÍ	NO	SÍ	NO
Historia, estructura y trama				
1. ¿Se presentan los acontecimientos de forma lineal, sin saltos cronológicos?				
2. Si hay alguna elipsis y/o alteración cronológica importante, ¿es fácilmente comprensible para el discente?				
3. ¿Se encadenan las partes del cortometraje o secuencia (acciones, temas de conversación, etc.) de forma lógica y coherente?				
4. ¿Es la historia/situación que se presenta accesible al alumnado?				
5. ¿Corresponde la historia/situación a algún modelo que el discente pueda reconocer (haber visto películas parecidas, haber leído/escuchado relatos, etc.)?				
6. ¿Podrían tener lugar en el entorno cotidiano del escolar situaciones como las que se describen en el corto?				
Personajes				
7. ¿Están descritos los personajes de manera clara?				

8. ¿Son coherentes el comportamiento y la actuación de cada personaje con la información que el espectador tiene en los distintos momentos?				
Tipo(s) de lengua utilizado(s)				
9. ¿Predominan en el corto las conversaciones entre pocos personajes?				
10. Normalmente, en las conversaciones, ¿habla sólo un personaje a la vez?				
11. ¿Tienen todos los personajes (más o menos) el mismo acento?				
12. ¿Es clara la pronunciación de los personajes al hablar?				
13. ¿Hablan los personajes con frases (más o menos) completas y con pocas vacilaciones?				
14. ¿Se expresan los personajes sin acudir a léxico, tipos de discurso o conceptos especializados?				
Integración de palabra, sonido e imagen				
15. Las imágenes del cortometraje, ¿ayudan a comprender lo que sucede?				
16. ¿Abundan las secuencias sin/casi sin palabras?				
17. ¿Puede hacerse el espectador una idea aproximada de lo que pasa en la película sin comprender las conversaciones?				
Soporte material				
18. ¿El cortometraje está subtulado?				
19. ¿Está la banda sonora libre de ruidos o interferencias que dificulten la comprensión?				
TOTAL	15	4	16	3
CALIFICACIÓN	APTO		AP TO	

Tabla 17. Dificultad de los cortos con los que el alumnado va a trabajar durante el tercer trimestre

Aparte de estos datos, otros criterios que pueden determinar la adecuación del material audiovisual para nuestro estudiantado, siguiendo a Amenós (1999: 769), son:

- ✓ El entorno donde se desarrolla el trabajo, en nuestro caso, los distintos centros educativos donde estudian los niños.
- ✓ La(s) cultura(s) de procedencia de los estudiantes.
- ✓ La edad de los aprendices, que en nuestro caso oscila entre 10-12 años.
- ✓ Las experiencias previas de aprendizaje del alumnado, de las que hemos obtenido información por medio del cuestionario que hemos fabricado para nuestro experimento (Capítulo 4).

5.3. Compilación y análisis de los materiales

Como puede apreciarse durante la lectura de este capítulo, hemos confeccionado un **corpus bilingüe paralelo** a partir de la compilación de textos similares en la dirección inglés-español (L1-L2 o traducción). Esta tipología de corpus resulta apropiada para trabajar en un entorno bilingüe como el nuestro, ya que vamos a incorporar la lengua materna siempre que sea necesario realizar una aclaración o que el alumno lo precise. Incluso en ciertas ocasiones, vamos a trabajar en la dirección español-inglés. El corpus que presentamos está alineado, dado que los textos están dispuestos unos al lado del otro en párrafos o frases con el fin de identificar mejor las equivalencias o soluciones de traducción. Además, podemos considerar esta herramienta como un útil para aprender vocabulario (ya que representamos las palabras de forma contextualizada).

5.3.1 Dificultades durante el proceso de compilación

Por una parte, el procedimiento de encontrar textos audiovisuales tanto traducidos (al español) como originales (en inglés) no nos ha resultado complicado, dado que hemos escogido cortos de una conocida y accesible compañía cinematográfica (*Pixar*).

Los textos que hemos insertado son variados, ya que implican el trabajo con distintos aspectos léxicos que un alumno debe conocer al finalizar la etapa de Educación Primaria, tal y como explicamos en el epígrafe 5.3.2. A su vez, esto hace que el corpus sea representativo y, al mismo tiempo, equilibrado y comparable con otras herramientas similares.

Tampoco hemos tenido impedimentos a la hora de obtener el permiso de copyright, pues hemos utilizado material original durante el proceso de recopilación.

El único aspecto que nos ha generado cierta dificultad ha sido la obtención de las transcripciones escritas de los textos para el doblaje, sencillamente porque ha sido la tarea que más tiempo nos ha ocupado durante todo el proceso de compilación.

5.3.2 Pertinencia para nuestro proyecto del vocabulario

La ley actual de educación en España (LOMCE, 8/2013) recoge una serie de estructuras sintáctico-discursivas²⁶ que el alumnado ha de adquirir en inglés al finalizar la etapa de Educación Primaria:

Expresión de relaciones lógicas
<i>And</i> (conjunción); <i>or</i> (disyunción); <i>but</i> (oposición); <i>because</i> (causa); <i>to</i> +infinitive (finalidad); comparativos y superlativos .
Relaciones temporales
<i>When; before; after.</i>
Afirmación
Oraciones afirmativas; <i>Yes+tag</i> (Ejemplo: <i>Yes, I do</i>).
Exclamación
<i>What+noun!</i> ; <i>How+adjective</i> ; Oraciones exclamativas.
Negación
Oraciones negativas con <i>not, never, no</i> +adjetivo, <i>nobody, nothing</i> ; <i>No+negative tag</i> (Ejemplo: <i>No, I don't</i>).
Interrogación
Preguntas <i>Wh-</i> ; Preguntas con verbos auxiliares.
Expresión de tiempo
Pasado: pasado simple , presente perfecto; Presente: simple , continuo; Futuro: <i>will/going to</i> .
Expresión de la modalidad
Capacidad y permiso: <i>can</i> ; Necesidad: <i>must, need</i> ; Obligación: <i>have to</i> ; Imperativo .
Expresión de la existencia, la entidad y la cualidad
Existencia: <i>there is/are</i> ; Entidad: nombres, pronombres, artículos, demostrativos; Cualidad: (<i>very</i>)+adjetivo.
Expresión de la cantidad
Singular/plural; números cardinales de hasta cuatro dígitos y ordinales de hasta dos dígitos; adverbios: <i>all, many, a lot, some, more, much</i> .
Expresión del espacio
Preposiciones y adverbios de localización , posición, distancia, movimiento, dirección y origen.
Expresión del tiempo
<i>The time</i> ; Expresiones como: <i>now, tomorrow, yesterday</i> ; Frecuencia: <i>On Sundays, etc.</i>

²⁶ Destacamos en rojo aquellos términos, estructuras y expresiones en los que vamos a hacer más hincapié a partir de nuestro material.

Expresión del modo

Adverbios de modo: *slowly, well, good, quickly, bad, etc.*

Tabla 18. Estructuras sintáctico-discursivas en inglés trabajadas en Educación Primaria

A continuación, y teniendo en cuenta la tabla anterior, reflejamos el vocabulario y estructuras que el alumnado va a adquirir y/o afianzar:



Figura 9. Relación cortos-estructuras sintáctico-discursivas LOMCE

6. PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL ALUMNADO DE 3º CICLO DE PRIMARIA

“Little still has been written on dubbing and audiovisual translation tasks that can heighten students’ **productive skills** and autonomous learning” (Danan, 2010: 441) (el énfasis es mío). Esta razón, junto con las recomendaciones de la LOMCE para desarrollar la competencia en lengua extranjera (inglés) en el alumnado del tercer y último ciclo de Educación Primaria, justifica nuestra decisión de haber aludido mayoritariamente a tareas de producción oral (*speaking*) y escrita (*writing*)²⁷, aunque eso no nos exime de trabajar también la comprensión, puesto que es el paso previo y fundamental para llevar a cabo las diferentes tareas de expresión. De esta forma, el doblaje permitirá a los niños desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (*listening, speaking, reading, writing*) de un modo más natural e integrado.

El **software** (*Windows Movie Maker* o similar) que el alumnado utilizará de forma autónoma para desarrollar las diferentes actividades nos ayudará a mantener su nivel de motivación durante las tareas de traducción. Asimismo, evitaremos dar a entender a los estudiantes que únicamente existe una solución de traducción, esto es, no tendrán que doblar el texto exacto al inglés²⁸. De esta manera, conservaremos el carácter creativo de la traducción, así como la expresión personal de cada uno de los participantes (Zabalbeascoa, 1990: 84).

Asimismo, recordamos que el **profesorado** ayudará al alumnado siempre que lo precise, ejerciendo así sus papeles de facilitador de la tarea y participante del proceso (tal y como habíamos señalado cuando explicábamos el *Communicative Language Approach* o CLT en el epígrafe 3.1.). Como el CLT, entre otros de sus postulados, considera al alumno el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentaremos la corrección (siempre y cuando se requiera) entre los propios estudiantes como estrategia para impulsar la motivación durante todo el proyecto.

A continuación, y siguiendo las premisas del enfoque de **aprendizaje basado en tareas** (actividades previas a la tarea y tareas centrales) proponemos una serie de actividades y tareas de doblaje (en nuestro caso, *fandubbing*, ya que estamos haremos uso de la traducción con fines pedagógicos, no profesionales) con las que el alumnado podrá adquirir el vocabulario y expresiones a través de cada uno de los cortos que componen

²⁷ La propuesta que detallamos bajo este epígrafe es totalmente abierta y flexible, esto es, susceptible de ser adaptada y/o modificada para diferentes grupos de alumnos y material audiovisual a emplear.

²⁸ Esto es justamente lo que pretendemos conseguir con nuestras actividades: que el alumnado coteje el resultado de su *fandubbing* con el texto original, y que valoren la existencia de múltiples soluciones.

nuestro corpus. Señalar que, aunque las tareas que sugerimos son susceptibles de ser adaptadas a cualquiera de los cortos de nuestro corpus, proponemos la siguiente distribución del proyecto durante un año académico:

1º TRIMESTRE	<i>Mike's New Car</i>
	<i>Mater and the Ghostlight</i>
2º TRIMESTRE	<i>Your friend the rat</i>
3º TRIMESTRE	<i>George and A.J.</i>
	<i>Hawaiian Vacation</i>

Tabla 19. Distribución de los cortos a trabajar en el proyecto durante un año académico

6.1. Actividades previas y comunes a los textos de los cinco cortos de nuestro corpus

Estos son algunos ejemplos de actividades previas al doblaje que los niños de 5º y 6º de Primaria podrían realizar, tanto de forma individual como grupal, dependiendo del curso con el que trabajemos y de las necesidades que vayan surgiendo a lo largo de las distintas tareas.

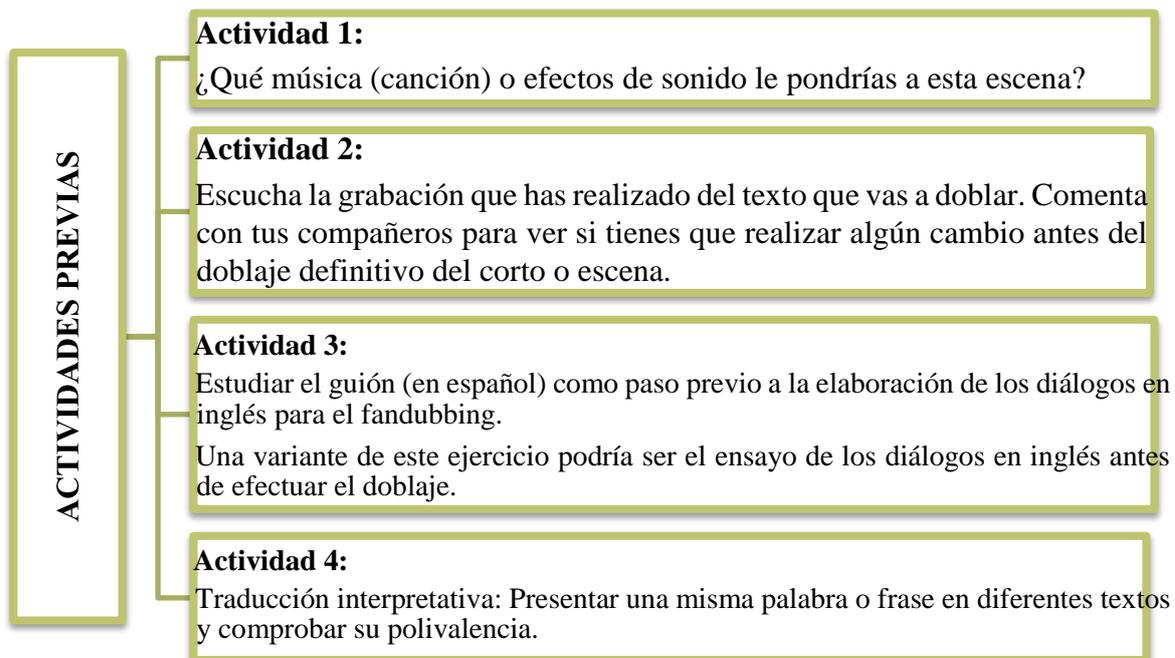


Figura 10. Fase 1 ABT²⁹: Actividades previas a la tarea central

Ejemplo A: Actividad previa 1

¿Qué música (canción) o efectos de sonido le pondrías a esta escenas de George and A.J.?



Ilustración 8. Escenas del corto *George and A.J.* (Pixar, 2009)

Podemos aprovechar esta tarea para incorporar elementos paralingüísticos (como pueden ser anotaciones en el guion sobre los gestos de los personajes, onomatopeyas, etc.) y así trabajar las emociones tanto en el proceso previo como durante el central de doblaje.

Ejemplo B: Actividad previa 4

<i>Your friend the rat (Tu amiga la rata)</i>		
TCR	V.O.	V.D.E.
03:56	REMY: [...] the brown rat didn't live in Norway at the time.	REMY: [...] la rata marrón no vivía en Noruega en esa época.

- a) [...] the brown rat **didn't run** in Norway at the time.
- b) [...] the brown rat **didn't stay** in Norway at the time.
- c) [...] the brown rat **didn't jump** in Norway at the time.

En este caso, el docente actuaría como facilitador de la tarea ofreciéndole al alumno diferentes palabras para encajar en un mismo texto o frase, o bien textos breves con espacios en blanco para que los niños los completen con una misma palabra (en este ejemplo, distintos verbos de estado o movimiento).

6.2. Tarea central y común a los textos de los cinco cortos de nuestro corpus

Una vez el docente haya puesto en práctica algunas de las actividades previas detalladas anteriormente, se procederá a la confección de la tarea central. Esta vez los discentes trabajarán en grupos de 4 o 5, de forma que cada miembro pueda realizar

²⁹ ABT = Aprendizaje Basado en Tareas.

diferentes aportaciones a la vez que estamos fomentando la autonomía, la cooperación y el trabajo en equipo (combinación de inteligencias lingüística, intrapersonal, interpersonal, visoespacial, musical y kinestésica, principalmente).

Como puede deducirse de todo lo que hemos ido exponiendo a lo largo de este estudio, la tarea central que aquí proponemos consistirá en el doblaje de los textos de las diferentes escenas que hemos seleccionado para la compilación de nuestro material. Para ello, el alumnado se valdrá de la técnica de **traducción inversa**, ya que producirán los textos en la dirección español-inglés. Con el trabajo por equipos pretendemos animar a la presentación de distintas formas de doblar un corto dentro de una misma clase, de modo que podamos cotejar todas las versiones y facilitar al alumnado la comparación con la versión original, instándoles a valorar todas las posibilidades válidas y valiosas que ofrecen este tipo de ejercicios. Utilizaremos *Windows Movie Maker* para poder desarrollar la tarea.

6.3. ¿Cómo evaluar las tareas propuestas?

Para determinar el grado de adecuación de las actividades propuestas al objetivo para el que han sido diseñadas, así como para permitir al alumnado que valore qué le han parecido las diferentes tareas, cómo se ha sentido realizándolas y cómo ha llevado a cabo el docente sus roles de facilitador y participante, sugerimos la fabricación -por parte del profesorado implicado- de un sencillo *(fan)dubbing portfolio* en el que el alumnado pueda evaluar la calidad de las actividades así como el vocabulario que ha conseguido aprender y/o reforzar por medio del proyecto.

La puesta en práctica y la viabilidad de los materiales que aquí se presentan, así como las actividades presentadas en este capítulo, previas y centrales, el uso del software propuesto, y la evaluación de dichas actividades, en especial, la central, podrían constituir nuestro siguiente paso en la investigación en este ámbito, en forma de tesis doctoral. Con una investigación planteada de esta forma, podríamos averiguar si el doblaje puede resultar una herramienta efectiva en el aula de inglés en tercer ciclo de Educación Primaria, algo que excede los límites del presente trabajo.

7. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Abordamos el presente Trabajo Fin de Máster con el **objetivo** de evaluar la potencialidad de la escritura de diálogos propia del doblaje en la adquisición del inglés como lengua extranjera. Para ello, nos planteamos la **hipótesis** de que la escritura de diálogos en versión original (inglés), así como en versión meta (español) simulando un doblaje o *fandubbing*, a partir de clips e imágenes congeladas sin diálogos, seleccionados con criterios semióticos y discursivistas, puede contribuir a una mejora significativa del proceso de adquisición de vocabulario en una lengua extranjera (inglés en este caso) en el alumnado que cursa el 3º ciclo de Educación Primaria. De hecho, autores como Amenós (1999: 781) contemplan el carácter inapropiado del uso de subtítulos en lengua extranjera cuando nos queremos focalizar en el vocabulario o la sintaxis, en oposición al doblaje.

Hemos comenzado nuestro estudio con una amplia revisión bibliográfica acerca de la TAV en su modalidad de doblaje, así como de la metodología que en la actualidad se sigue en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Posteriormente, hemos descrito el experimento que hemos llevado a la práctica. Finalizamos nuestro proyecto aportando una serie de materiales y actividades que podrían servir como punto de partida para iniciar investigaciones futuras basadas en el papel de la TAV en la didáctica de lenguas extranjeras.

El análisis de los resultados obtenidos a partir del cuestionario que hemos diseñado para este fin es claramente revelador, y nos ha permitido constatar la hipótesis de investigación que habíamos proyectado al principio. Recalamos los siguientes puntos como **conclusión** a nuestro estudio:

- A pesar de que nos ha llamado poderosamente la atención la tendencia del alumnado de centros educativos no bilingües a asistir actividades extraescolares de inglés, frente a la no implicación del estudiantado de

escuelas bilingües en este tipo de ocupación, hemos podido comprobar que este dato no es significativo para clasificar a los alumnos según partan de un adecuado o deficiente nivel de vocabulario. De cualquier manera, **algo más de la mitad de niños encuestados (58%) asegura poseer un buen conocimiento del léxico.**

- **La mitad del alumnado se muestra satisfecho con labor del profesorado de inglés**, hecho que ha podido influir en el nivel de vocabulario que poseen en la actualidad. Esto puede deberse también a la aplicación de una metodología lúdica en clase, dado que un 65'9% de aprendices ha indicado que aprenden y **afianzan el vocabulario a través de** diversos tipos de **juegos** lingüísticos.
- Es evidente la **necesidad de incorporar nuevas tecnologías** en la clase de inglés si queremos llevar a cabo tareas de doblaje para alcanzar nuestro objetivo. Nos sorprende que únicamente un 33'3% del alumnado no bilingüe haga uso de este tipo de herramientas en clase, en oposición al 65% de bilingües (aunque este tampoco es un porcentaje elevado teniendo en cuenta la multitud de posibilidades que ofrecen ordenadores portátiles, pizarras digitales, tabletas, etc. en la escuela de hoy).
- **Tan sólo un 50% de los participantes indica haber trabajado con películas en clase** por lo que, obviamente, no han podido tener ocasión de plantearse el llevar a cabo prácticas como la “lectura de labios” de los personajes o actores que aparecen en pantalla.
- Aunque parece ser que los docentes que han trabajado con nuestra muestra de sujetos intentan otorgar de cierto carácter lúdico a sus clases, **los resultados que hemos obtenido dejan patente la predilección por no ir más allá del libro de texto**; y pese a que no suelen hacer uso de dispositivos electrónicos como los ordenadores (en ocasiones esto se debe a la escasa disponibilidad de recursos, y no al profesional en sí), tampoco tienden a diseñar tareas de traducción propias del *Grammar Translation Method* como la traducción escrita de textos (literarios o no) o incorporar palabras dentro de una oración.
- **El alumnado se inclina por las soluciones familiarizantes** a los problemas de traducción, pese a su escasa experiencia con este tipo de tareas. Hemos corroborado esta información gracias a las tareas de traducción que les hemos encomendado en las cuestiones que contenían escenas “congeladas” de tres de los cortos de nuestro corpus.
- No obstante, **el 88% del estudiantado** se muestra ilusionado y **motivado** ante la idea de dar sus primeros pasos en el mundo del doblaje o

fan dubbing, coincidiendo con nosotros –y en particular, con nuestra pregunta de investigación- en que podrían experimentar una notable mejoría en el conocimiento y manejo del vocabulario adquirido en inglés.

No podemos elaborar conclusiones con respecto a la propuesta de materiales y actividades presentadas en los capítulos 5 y 6, respectivamente, puesto que no han estado testadas en este estudio. Sin embargo, la elección de dichos materiales y actividades sí se sustenta a partir del experimento realizado con los sujetos en el capítulo 4. Es necesario llevar a cabo un estudio posterior que refrende la idoneidad de los mismos, y en especial, el grado de adquisición de vocabulario a partir de la actividad del *fan dubbing*, dirigida adecuadamente.

Esta sería, claramente, la primera perspectiva de futuro que abre este trabajo de investigación. Pero creemos que abre otras perspectivas, también esenciales para comprender la viabilidad de la TAV en el aula de enseñanza del inglés, temática que ha centrado el proyecto que hemos presentado a lo largo de estas páginas.

Uno de los ámbitos que más puede aportar a nuestro campo es la investigación sobre lenguaje fílmico y su traducción (Chaume, 2006: 8). El desarrollo de una base teórica con estos fundamentos (narrativa fílmica, semiótica, códigos de significación) podría resultar muy valiosa para impulsar la metodología del trabajo por proyectos en los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en las áreas de Primera y Segunda Lengua Extranjera a través de la traducción.

También resulta necesario y perentorio que algunas de las investigaciones venideras en este campo deberían focalizarse en la sintaxis o en la fonética, ya que la mayoría de las tesis doctorales que se han elaborado hasta ahora se centran en la adquisición del léxico en una determinada lengua extranjera (principalmente inglés) en la modalidad de subtitulación, tales como la de Baltova (1999), Lertola (2013), Pannizon (2014) o recientemente, la de Torralba (2016).

8. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- ALTE. 2002. *The ALTE can do project*. ALTE, Association of Language Testers in Europe. <http://www.cambridgeenglish.org/images/28906-alte-can-do-document.pdf>
- Agost Canós, Rosa. 1999. *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Barcelona: Ariel.
- Amenós Pons, José. 1999. "Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación". *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Universidad de Cádiz: Servicio de Publicaciones, 769-783.
- Baltova, Iva. 1999. *The effect of subtitled and staged video input on the learning and retention of content and vocabulary in a second language*. Disertación. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Burston, Jack. 2005. "Video dubbing projects in the foreign language curriculum". *CALICO Journal* 23(1): 79-92.
- Carbonell i Cortés, Ovidi. 1999. *Traducción y cultura: De la ideología al texto*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- Cerezo Merchán, Beatriz. 2012. *La didáctica de la traducción audiovisual en la universidad española: Un estudio de caso descriptivo*. Disertación. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Chaume Varela, Frederic. 2001. "La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicaciones en traducción", en Rosa Agost y Frederic Chaume (eds). *La traducción en los medios audiovisuales*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I, 77-88.
- Chaume Varela, Frederic. 2002. "Models of Research in Audiovisual Translation". *Babel* 48(1): 1-13.
- Chaume Varela, Frederic. 2004. *Cine y Traducción*. Madrid: Cátedra.
- Chaume Varela, Frederic. 2006. "Dubbing", en Keith Brown (ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics* 4. Oxford: Elsevier, 6-9.
- Chaume Varela, Frederic. 2012. *Audiovisual Translation: Dubbing*. Londres: Routledge.
- Chaume Varela, Frederic. 2013. "Panorámica de la investigación en traducción para el doblaje". *TRANS* 17: 13-34.
- Chiu, Yi-Hui. 2012. "Can film dubbing projects facilitate EFL learners' acquisition of English pronunciation?" *British Journal of Educational Technology*, 43(1): 24-27.
- Comisión Europea. 2012. "European and their languages". *Special Eurobarometer 386*. <https://es.scribd.com/document/97817777/Europeans-and-their-Languages>
- Consejo de Europa. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danan, Martine D. 2010. Dubbing projects for the language learner: a framework for integrating audiovisual translation into task-based instruction. *Computer Assisted Language Learning* 23: 441-456.
- Díaz Cintas, Jorge. 2001. *La traducción audiovisual: el subtulado*. Salamanca: Almar.
- Díaz Cintas, Jorge. 2003. *Teoría y práctica de la subtitulación*. Barcelona: Ariel Cine.
- Freddi, Maria y Maria Pavesi. 2009. "The Pavia Corpus of Film Dialogue: research rationale and methodology", en Maria Freddi y Maria Pavesi (eds). *Analysing audiovisual dialogue: linguistic and translational insights*. Bolonia: CLUEB, 95100.

- Goleman, Daniel. 1995. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Holmes, Len. 1995. "Skills-A social perspective", en Alison Assiter (ed). *Transferable skills in higher education. Teaching and learning in higher education series*. Londres: Kogan Page. http://www.re-skill.org.uk/grads/skill_sp.htm
- Junta de Andalucía. 2005. *Plan de Fomento del Plurilingüismo: Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Kumai, William Naoki. 1996. "Karaoke movies: Dubbing movies for pronunciation". *The Language Teacher Online*, 20(9). <http://jalt-publications.org/tlt/departments/myshare/articles/2049-karaoke-movies-dubbingmovies-pronunciation>
- Lertola, Jennifer. 2013. *Subtitling New Media: Audiovisual Translation and Second Language Acquisition*. Disertación. Galway: Universidad Nacional de Irlanda.
- Madrid Fernández, Daniel y Neil McLaren. 1995. *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa.
- Madrid Fernández, Daniel y Neil McLaren (eds.). 2004. *TEFL in Primary Education*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Martínez Sierra, Juan José. 2006. "La manipulación del texto: sobre la dualidad extranjerización/familiarización en la traducción del humor en textos audiovisuales". *Sendebarr* 17: 219-231.
- Martínez Sierra, Juan José. 2008. *Humor y Traducción: Los Simpson cruzan la frontera*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Marzà i Ibàñez, Anna y Frederic Chaume Varela. 2009. "The language of dubbing: present facts and future perspectives". *Analysing audiovisual dialogue. Linguistic and translational insights*. Bolonia: Clueb, 31-40.
- Mayoral Asensio, Roberto. 2001. "El espectador y la traducción audiovisual", en Rosa Agost Canós y Frederic Chaume Varela (eds). *La traducción en los medios audiovisuales*. Castellón de la Plana: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I, 33-46.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2014. *Borrador Materias Troncales LOMCE*.
- Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE). 2001. *e-Portfolio Europeo de las Lenguas*. <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolio-esp.html>
- Pannizon, Rafaella. 2014. *Acquiring translation competence through the use of subtitling. Enhancing language learning through translation and translating*. Disertación. Padua: Università degli Studi di Padova.
- Pavesi, Maria. 2012. "The potentials of audiovisual dialogue for second language acquisition". *Translation, technology and autonomy in language teaching and learning*. Oxford: Peter Lang, 155-174.
- "Pixar". *Wikipedia*. <https://es.wikipedia.org/wiki/Pixar#Cortometrajes>
- Sperber, Dan y Deirdre Wilson. 1986. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Stempleski, Susan y Barry Tomalin. 1990. *Video in action: recipes for using video in language teaching*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Talaván Zanón, Noa. 2013. *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.

- Torralla Miralles, Gloria. 2016. *L'aprenentatge de llengües a través de la traducció audiovisual: la subtitulació com a eina per a l'adquisició de lèxic en llengua estrangera*. Disertación. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Whitman, Candace. 1992. *Through the dubbing glass*. Frankfurt: Peter Lang.
- Willis, Jane. 1996. *A framework for task-based learning*. Essex: Longman Harlow.
- Wright, Jean Ann. y M.J. Lallo. 2009. *Voice-over for animation*. Londres: Morgan Kaufmann Publishers.
- Zabalbeascoa Terrán, Patrick. 1990. "Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras". *Sintagma 2*: 75-86.
- Zabalbeascoa Terrán, Patrick. 2000. "Contenidos para adultos en el género infantil: el caso del doblaje de Walt Disney". *Literatura infantil y juvenil: tendencias actuales en investigación*. Vigo: Universidad de Vigo, 19-30.

ANEXO I.
Cuestionario para el alumnado
(Estudio piloto)

Cuestionario para el alumnado (Estudio piloto)

¡Hola! Mi nombre es María del Mar Delgado. En la actualidad trabajo como maestra de inglés en la Junta de Andalucía y estudio el Máster en Investigación en Traducción e Interpretación en la Universitat Jaume I de Castellón. Durante estos últimos meses, estoy desarrollando un proyecto de investigación que podría ayudarte a aprender vocabulario en inglés de una forma divertida y práctica. Por esta razón, me gustaría que respondieras con total sinceridad y tranquilidad a las siguientes preguntas. Es importante que tengas en cuenta que no voy a juzgar si tus respuestas son buenas o

malas, sino que me van a servir para detectar los puntos fuertes y débiles en las metodologías que los maestros/as de inglés aplicamos en clase para poder mejorar en un futuro y hacerte más sencilla y entretenida la tarea de aprender y utilizar en tu día a día vocabulario nuevo. Esta tarea tan sólo te llevará unos minutos. ¡Ánimo!

Cuestiones sobre información personal del alumnado

Para comenzar, voy a hacerte unas breves preguntas para conocerte un poco más.

Soy...

- Chico
- Chica

Tengo...

- 10 años
- 11 años
- 12 años

¿Cómo se llama el centro donde estudias?

¿Es tu colegio un centro bilingüe por inglés?

- Sí
- No

¿A qué edad empezaste a estudiar inglés?

Aparte de estudiar inglés en la escuela, ¿asistes a actividades extraescolares, a clases particulares o a alguna academia de idiomas para reforzar/mejorar tu nivel?

- Sí
- No

Cuestiones sobre la clase de inglés y la metodología docente

En este apartado, te voy a hacer algunas preguntas acerca de las clases de inglés del colegio y de lo que has aprendido hasta ahora, así como sobre la forma que han tenido tus maestros y maestras de enseñarte inglés. En algunas cuestiones tendrás que señalar sólo una opción, mientras que en otras tendrás que responder de forma breve.

1. En general, considero que tengo un buen nivel de vocabulario en inglés.

- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo
- Muy malo
- NS/NC (No sabe/No contesta)

2. En general, la forma de enseñar de mis maestros/as de inglés ha hecho que mejore mi nivel de vocabulario.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- NS/NC

3. Estoy satisfecho/a con la labor que han realizado mis maestros/as de inglés en el colegio.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- NS/NC

4. Mis maestros/as de inglés utilizan juegos para enseñarnos vocabulario.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- NS/NC

5. Mis maestros/as de inglés incorporan las nuevas tecnologías en el aula.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo

- Ni en acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- NS/NC

6. Ver películas es una de las tareas frecuentes en mi clase de inglés.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- NS/NC

7. Cuando ves una película en clase de inglés, ¿haces alguna actividad relacionada con ella?

- Sí. Indica debajo en "Otro" qué tipo de actividades realizas.
- No
- NS/NC
- Otro: _____

8. ¿Has realizado alguna vez tareas relacionadas con la traducción en la clase de inglés?

- Sí. Indica debajo en "Otro" cuál/cuáles.
- No
- NS/NC
- Otro: _____

9. En general, ¿dirías que te sientes motivado/a en la clase de inglés?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- NS/NC

10. Indica qué actividades te gustaría que el maestro/a incorporara en tus futuras clases de inglés.

Cuestiones sobre el uso del doblaje en el aula de inglés de Educación Primaria

Imagino que habrás oído hablar del doblaje de películas alguna vez. Si no es así, voy a explicarte brevemente en qué consiste.

Doblar una película es grabar y sustituir las voces de los personajes para sustituir los diálogos de los actores en un idioma original por diálogos idénticos en otro idioma. Por ejemplo, la versión original de la película "Piratas del Caribe" está grabada en inglés, pero para que hayas podido verla en España, la película ha pasado por un largo proceso en el que se han sustituido esos diálogos por otros parecidos en español, de forma que éstos encajen con los movimientos de la boca de los personajes.

Ahora que ya sabes algo más acerca del doblaje, vas a responder unas preguntas sobre su posible aplicación en la clase de inglés. En algunas cuestiones tendrás que señalar sólo una opción, mientras que en otras tendrás que responder de forma breve.

11. ¿Alguna vez has puesto una película en ESPAÑOL (o capítulo de una serie, dibujos animados, etc.) en silencio para intentar "leer los labios" de los personajes?

- Sí. Indica en "Otro" si la dificultad de la actividad fue:
ALTA/MEDIA/BAJA
- No
- NS/NC
- Otro: _____

12. ¿Has hecho alguna vez la actividad de la pregunta anterior pero con una película (o capítulo de una serie, dibujos animados, etc.) en INGLÉS, ya sea en clase o por tu cuenta?

- Sí. Indica en "Otro" si la dificultad de la actividad fue:
ALTA/MEDIA/BAJA
- No
- NS/NC

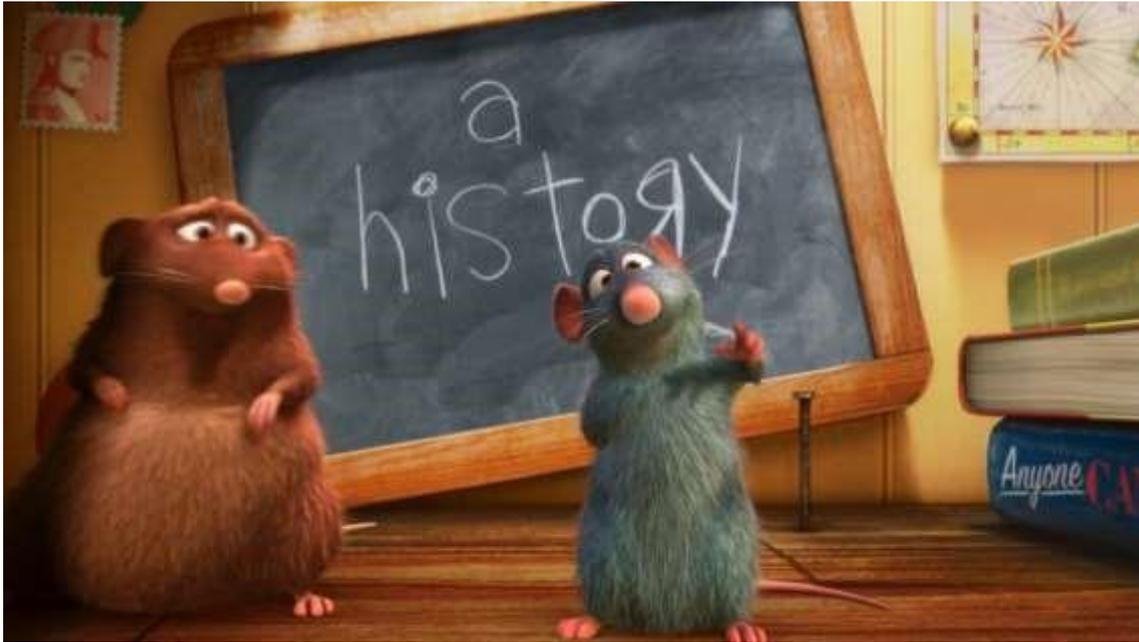
Otro: _____

13. Te presento una escena “congelada” del corto *Mater and the Ghostlight* (*Mate y la Luz Fantasma*) de la factoría Pixar. Indica debajo qué palabras o expresiones (EN ESPAÑOL) se te vienen a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje).



14. Fíjate de nuevo en la imagen de la pregunta anterior. Indica debajo qué palabras o expresiones (EN INGLÉS) se te vienen a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje).

15. Te presento una escena “congelada” del corto *Your friend the rat* (*Tu amiga la rata*) de la factoría Pixar. Indica debajo qué palabras o expresiones (EN ESPAÑOL) se te vienen a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje).



16. Fíjate de nuevo en la imagen de la pregunta anterior. Indica debajo qué palabras o expresiones (EN INGLÉS) se te vienen a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje).

17. Te presento una escena “congelada” del corto *Hawaiian Vacation* (*Vacaciones en Hawai*) de la factoría Pixar. Indica debajo qué palabras o expresiones (EN ESPAÑOL) se te vienen a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje).



18. Fíjate de nuevo en la imagen de la pregunta anterior. Indica debajo qué palabras o expresiones (EN INGLÉS) se te vienen a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje).

19. ¿Te han resultado las cuestiones 13-18 difíciles de contestar?

- Sí. ¿Por qué? (Indicar en “Otro”)
- No. ¿Por qué? (Indicar en “Otro”)
- NS/NC
- Otro: _____

20. ¿Crees que podrías mejorar tu nivel de vocabulario en inglés si tu maestro/a te propusiera doblar una película de dibujos animados en clase?

- Sí

- No
- NS/NC

21. Con respecto al proyecto de doblar una película en clase, ¿piensas que podrías sentirte más motivado/a en el aula de inglés?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- NS/NC

22. Indica si has aprendido algo a raíz de haber completado las cuestiones 13-18. ¿Cómo te has sentido resolviendo estas preguntas (bien, satisfecho/a, agobiado/a, perdido/a, motivado/a, etc.)?

23. Valora qué te ha parecido este cuestionario (si te ha resultado fácil o difícil de rellenar, si te ha parecido o no interesante, cuánto tiempo te ha llevado realizarlo, etc.).

¡HAS TERMINADO! ¡GRACIAS POR HABER PARTICIPADO!

Zig Ziglar dijo una vez: “La gratitud es la más saludable de todas las emociones humanas”. Por eso, te agradezco enormemente que hayas completado este cuestionario. Los pocos minutos que has invertido en él pueden ser el primer paso para llevar a cabo futuras investigaciones que puedan contribuir a la mejora de la forma de los maestros/as de impartir inglés, lo que podría a su vez repercutir en un notable avance en tu aprendizaje del idioma. Parafraseando al astronauta Neil Armstrong, lo que acabas de hacer es dar “un pequeño paso para el hombre, un gran paso para la humanidad”.

ANEXO II.

Cuestionario para el alumnado

(Post-test)

Cuestionario para el alumnado

¡Hola! Mi nombre es María del Mar Delgado. En la actualidad trabajo como maestra de inglés en la Junta de Andalucía y estudio el Máster en Investigación en Traducción e Interpretación en la Universitat Jaume I de Castellón. Durante estos últimos meses, estoy desarrollando un proyecto de investigación que podría ayudarte a aprender vocabulario en inglés de una forma divertida y práctica. Por esta razón, me gustaría que respondieras con total sinceridad y tranquilidad a las siguientes preguntas. Es importante que tengas en cuenta que no voy a juzgar si tus respuestas son buenas o malas, sino que me van a servir para detectar los puntos fuertes y débiles en las metodologías que los maestros/as de inglés aplicamos en clase para poder mejorar en un futuro y hacerte más sencilla y entretenida la tarea de aprender y utilizar en tu día a día vocabulario nuevo. Esta tarea tan sólo te llevará unos minutos. ¡Ánimo!

Cuestiones sobre información personal del alumnado

Para comenzar, voy a hacerte unas breves preguntas para conocerte un poco más.

Soy...

- Chico
- Chica

Tengo...

- 10 años
- 11 años
- 12 años

¿Cómo se llama el centro donde estudias?

¿Es tu colegio un centro bilingüe por inglés?

- Sí
- No

¿A qué edad empezaste a estudiar inglés?

Aparte de estudiar inglés en la escuela, ¿asistes a actividades extraescolares, a clases particulares o a alguna academia de idiomas para reforzar/mejorar tu nivel?

- Sí
- No

Cuestiones sobre la clase de inglés y la metodología docente

En este apartado, te voy a hacer algunas preguntas acerca de las clases de inglés del colegio y de lo que has aprendido hasta ahora, así como sobre la forma que han tenido tus maestros y maestras de enseñarte inglés. En algunas cuestiones tendrás que señalar sólo una opción, mientras que en otras tendrás que responder de forma breve.

1. En general, considero que tengo un buen nivel de vocabulario en inglés.

- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo
- Muy malo
- NS/NC (No sabe/No contesta)

2. En general, la forma de enseñar de mis maestros/as de inglés ha hecho que mejore mi nivel de vocabulario.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo

- Ni en acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- NS/NC

3. Estoy satisfecho/a con la labor que han realizado mis maestros/as de inglés en el colegio.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- NS/NC

4. Mis maestros/as de inglés utilizan juegos para enseñarnos vocabulario.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- NS/NC

5. Mis maestros/as de inglés incorporan las nuevas tecnologías en el aula.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- NS/NC

6. Ver películas es una de las tareas frecuentes en mi clase de inglés.

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- NS/NC

7. Cuando ves una película en clase de inglés, ¿haces alguna actividad relacionada con ella?

- Sí. Indica debajo en "Otro" qué tipo de actividades realizas.
- No
- NS/NC
- Otro: _____

8. ¿Has realizado alguna vez tareas relacionadas con la traducción en la clase de inglés?

- Sí. Indica debajo en "Otro" cuál/cuáles.
- No
- NS/NC
- Otro: _____

9. En general, ¿dirías que te sientes motivado/a en la clase de inglés?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- NS/NC

10. Indica qué actividades te gustaría que el maestro/a incorporara en tus futuras clases de inglés.

Cuestiones sobre el uso del doblaje en el aula de inglés de Educación Primaria

Imagino que habrás oído hablar del doblaje de películas alguna vez. Si no es así, voy a explicarte brevemente en qué consiste.

Doblar una película es grabar y sustituir las voces de los personajes para sustituir los diálogos de los actores en un idioma original por diálogos idénticos en otro idioma. Por ejemplo, la versión original de la película "Piratas del Caribe" está grabada en inglés, pero para que hayas podido verla en España, la película ha pasado por un largo

proceso en el que se han sustituido esos diálogos por otros parecidos en español, de forma que éstos encajen con los movimientos de la boca de los personajes.

Ahora que ya sabes algo más acerca del doblaje, vas a responder unas preguntas sobre su posible aplicación en la clase de inglés. En algunas cuestiones tendrás que señalar sólo una opción, mientras que en otras tendrás que responder de forma breve.

11. ¿Alguna vez has puesto una película en ESPAÑOL (o capítulo de una serie, dibujos animados, etc.) en silencio para intentar "leer los labios" de los personajes?

- Sí. Indica en "Otro" si la dificultad de la actividad fue:
ALTA/MEDIA/BAJA
- No
- NS/NC
- Otro: _____

12. ¿Has hecho alguna vez la actividad de la pregunta anterior pero con una película (o capítulo de una serie, dibujos animados, etc.) en INGLÉS, ya sea en clase o por tu cuenta?

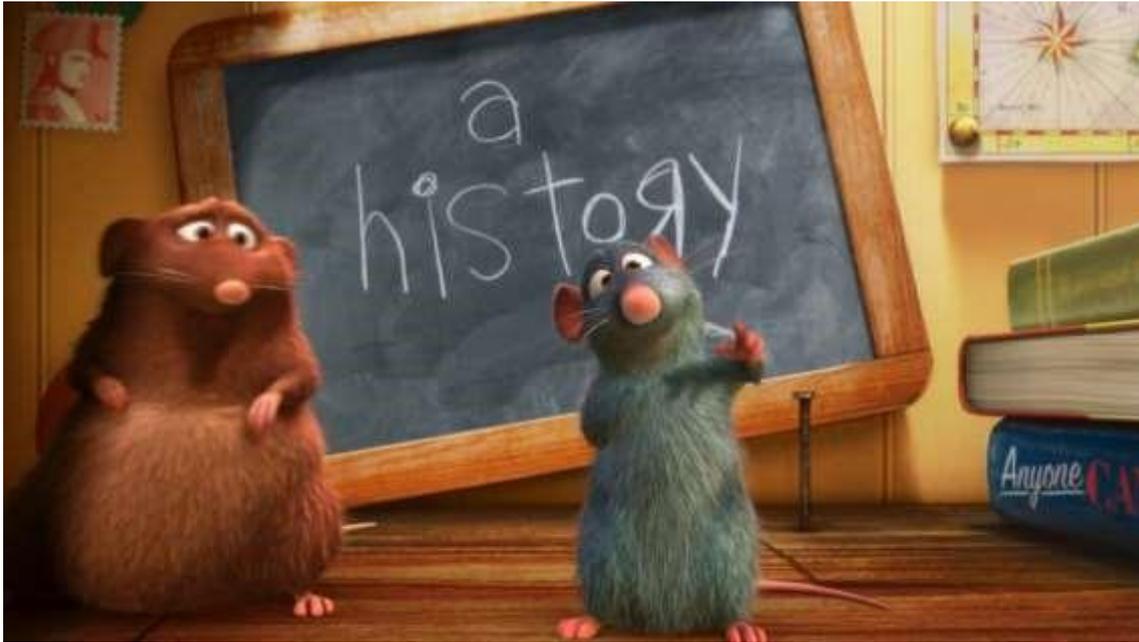
- Sí. Indica en "Otro" si la dificultad de la actividad fue:
ALTA/MEDIA/BAJA
- No
- NS/NC
- Otro: _____

13. Te presento una escena "congelada" del corto *Mater and the Ghostlight* (*Mate y la Luz Fantasma*) de la factoría Pixar. Indica debajo entre 3 y 5 palabras o expresiones (EN ESPAÑOL) que se te vengan a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje).



14. Fíjate de nuevo en la imagen de la pregunta anterior. Indica debajo entre 3 y 5 palabras o expresiones (EN INGLÉS) que se te vengan a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje y no tienes por qué traducir la respuesta que hayas indicado en la pregunta 13).

15. Te presento una escena “congelada” del corto *Your friend the rat* (*Tu amiga la rata*) de la factoría Pixar. Indica debajo entre 3 y 5 palabras o expresiones (EN ESPAÑOL) que se te vengan a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje).



16. Fíjate de nuevo en la imagen de la pregunta anterior. Indica debajo entre 3 y 5 palabras o expresiones (EN INGLÉS) que se te vengan a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje y no tienes por qué traducir la respuesta que hayas indicado en la pregunta 15).

17. Te presento una escena “congelada” del corto *Hawaiian Vacation* (*Vacaciones en Hawái*) de la factoría Pixar. Indica debajo entre 3 y 5 palabras o expresiones (EN ESPAÑOL) que se te vengan a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje).



18. Fíjate de nuevo en la imagen de la pregunta anterior. Indica debajo entre 3 y 5 palabras o expresiones (EN INGLÉS) que se te vengan a la cabeza al ver los personajes y demás elementos de la imagen (puedes también pensar en lo que puede estar diciendo el personaje y no tienes por qué traducir la respuesta que hayas indicado en la pregunta 17).

19. ¿Te han resultado las cuestiones 13-18 difíciles de contestar?

- Sí. ¿Por qué? (Indicar en “Otro”)
- No. ¿Por qué? (Indicar en “Otro”)
- NS/NC
- Otro: _____

20. ¿Crees que podrías mejorar tu nivel de vocabulario en inglés si tu maestro/a te propusiera doblar una película de dibujos animados en clase?

- Sí
- No

NS/NC

21. Con respecto al proyecto de doblar una película en clase, ¿piensas que podrías sentirte más motivado/a en el aula de inglés?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- Ni en acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo
- NS/NC

22. Indica si has aprendido algo a raíz de haber completado las cuestiones 13-18. ¿Cómo te has sentido resolviendo estas preguntas (bien, satisfecho/a, agobiado/a, perdido/a, motivado/a, etc.)?

23. Valora qué te ha parecido este cuestionario (si te ha resultado fácil o difícil de rellenar, si te ha parecido o no interesante, cuánto tiempo te ha llevado realizarlo, etc.).

¡HAS TERMINADO! ¡GRACIAS POR HABER PARTICIPADO!

Zig Ziglar dijo una vez: “La gratitud es la más saludable de todas las emociones humanas”. Por eso, te agradezco enormemente que hayas completado este cuestionario. Los pocos minutos que has invertido en él pueden ser el primer paso para llevar a cabo futuras investigaciones que puedan contribuir a la mejora de la forma de los maestros/as de impartir inglés, lo que podría a su vez repercutir en un notable avance en tu aprendizaje del idioma. Parafraseando al astronauta Neil Armstrong, lo que acabas de hacer es dar “un pequeño paso para el hombre, un gran paso para la humanidad”.