



Universidad Politécnica de Valencia
Programa de Doctorado en Lenguas, Literaturas y Culturas, y sus Aplicaciones

TESIS DOCTORAL

**LA APLICACIÓN DIDÁCTICA DEL DOBLAJE A LA
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA (ELE) PARA ESTUDIANTES CHINOS
DEL TERCER Y CUARTO CURSO DE FILOLOGÍA
HISPÁNICA**

Presentada por

Mengzhi Lian

Dirigida por

Dra. Josefa Contreras Fernández

Dra. María Querol Bataller

VALENCIA, mayo de 2022

Agradecimientos

Deseo expresar mi agradecimiento, en primer lugar, a mis directoras Josefa Contreras Fernández y María Querol Bataller, por sus apoyos incondicionales desde el principio hasta el final. Agradezco a Chen Li, Tang Yang, y todos los profesores de la Facultad de Filología Hispánica de la Universidad de Comercio Exterior de Hunan, que me ofrecieron ayudas tremendas para realizar los experimentos. Muchas gracias a los alumnos de esta facultad, sin su participación no hubiera sido posible llevar a cabo esta investigación. Gracias a Teresa Molés-Cases, quien me ayudó a enriquecer la bibliografía y me dio consejos valiosos sobre la tesis. Hago extensible mi agradecimiento a Magali Augusta Ruiz Barrera, su amistad y acompañamiento ha sido un gran soporte para terminar esta tesis.

A mis padres

Resumen

En esta tesis se presenta una investigación de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) para los alumnos chinos del periodo superior de Filología Hispánica, con la que se espera poder contribuir al desarrollo integral de sus habilidades lingüísticas en español.

El objetivo de la investigación desarrollada consistía en diseñar un proyecto de doblaje que no sólo fomentara las habilidades lingüísticas de los alumnos chinos, sino que también favoreciera el desarrollo de otras competencias necesarias próxima a su carrera profesional. Dicho esto, entre los objetivos específicos de este trabajo se incluían: 1) diseñar un curso de doblaje según las características de la ELE en el contexto universitario chino; 2) identificar la contribución de este curso en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y demás competencias; 3) conocer las ventajas y límites de la propuesta didáctica.

Con el fin de alcanzar estos objetivos, se diseñó un curso de doblaje siguiendo la Enseñanza Basada en Proyectos y se puso en práctica en un grupo de alumnos chinos del tercer y cuarto año del grado universitario. Para valorar su eficacia, se contrastaron las valoraciones y evaluaciones de los alumnos de este curso con los de sus homólogos del curso regular de Comprensión Audiovisual.

Según los resultados obtenidos tras los diferentes análisis cuantitativos y cualitativos llevados a cabo, el curso de doblaje se muestra altamente eficaz en el fomento de habilidades de traducción y *sight-translation*, y ayuda al desarrollo de otras competencias. Es por ello que los alumnos que han participado en este curso también

han experimentado un mayor progreso en las competencias cooperativas, la comprensión de expresiones coloquiales y de términos específicos. No obstante, el resultado también muestra una menor práctica de la comprensión auditiva que el curso regular de Comprensión Audiovisual, y la complejidad y la gran cantidad de trabajo ha causado mucha presión en los alumnos, lo que ha afectado en cierto grado al aprendizaje de otras asignaturas.

Palabras claves: ELE, estudiantes chinos, doblaje, proyecto

Resume

This research addresses the didactic use of dubbing in the context of teaching Spanish as a foreign language (ELE) for Chinese students of the superior period of Hispanic Philology. With this research we expect to contribute to the integral development of these students' Spanish linguistic abilities.

The objective of the research is to design a dubbing project that not only fosters the Chinese students' language skills, but also favors other skills' development which would help them in their professional career. The specific objectives of this work include: 1) designing a dubbing course according to the Chinese ELE's characteristics; 2) identify the contribution of this course in their language skills and other skills' development; 3) know its advantages and limitations as a didactic proposal.

In order to meet the objectives, we designed and put into practice a project-based dubbing course in a group of Chinese third- and fourth-year college students. To confirm its effectiveness, we compared the result of the ratings and evaluations of the students in this course with those of their counterparts in the regular Audiovisual Comprehension course.

According to the results obtained after several quantitative and qualitative analysis, the dubbing course is highly effective in promoting translation and sight-translation skills, and helps develop other skills. Students who have participated in this course have also experienced greater progress in cooperative skills, comprehension of colloquial expressions and specific terms. However, the results also revealed less effectiveness of the dubbing course on enhancing the listening comprehension in

comparison with regular Audiovisual Comprehension course, and the complexity and large amount of work of the course has caused a lot of pressure on the students, which has affected the learning of other subjects to a certain degree.

Key words: ELE, Chinese students, dubbing, project

Resum

En aquesta tesi es presenta una investigació sobre l'ensenyament espanyol com a llengua estrangera (ELE) per als alumnes xinesos del període superior de Filologia Hispànica, amb la qual s'espera poder contribuir al desenvolupament integral de les seues habilitats lingüístiques en espanyol.

L'objectiu de la recerca desenvolupada consistia a dissenyar un projecte de doblatge que no només fomentés les habilitats lingüístiques dels alumnes xinesos, sinó que també afavorís el desenvolupament d'altres competències necessàries en la seua propera carrera professional. D'altra banda, entre els objectius específics d'aquest treball s'inclouen: 1) dissenyar un curs de doblatge segons les característiques de l'ELE a la Xina en el context universitari; 2) identificar la contribució d'aquest curs en el desenvolupament de les habilitats lingüístiques i altres competències; 3) conèixer-ne els avantatges i els límits de la proposta didàctica.

Per assolir d'aquests objectius, es va dissenyar un curs de doblatge basat en l'Ensenyament Basat en Projectes i se'l va posar en pràctica en un grup d'alumnes xinesos del tercer i quart any del grau universitari. Per valorar-ne l'eficàcia, es van contrastar les valoracions i les avaluacions dels alumnes d'aquest curs amb els dels seus homòlegs del curs regular de Comprensió Audiovisual.

Segons els resultats obtinguts després de les diferents anàlisis quantitatives i qualitatives dutes a terme, el curs de doblatge es mostra altament eficaç en el foment d'habilitats de traducció i *sight-translation*, i ajuda al desenvolupament d'altres competències. Es per això que els alumnes que han participat en aquest curs també han

experimentat un progrés més gran en les competències cooperatives, la comprensió d'expressions col·loquials i de termes específics. No obstant això, el resultat també mostra una pràctica menor de la comprensió auditiva que el curs regular de Comprensió Audiovisual, i la complexitat i la gran quantitat de treball ha causat molta pressió en els alumnes, cosa ha afectat en cert grau a l'aprenentatge d'altres assignatures.

Paraules claus: ELE, estudiants chinencs, doblage, projecte

Índice

Índice de tabla	15
Índice de figura	19
Introducción	21
1. Objetivos y Metodología de la tesis	27
1.1. Los objetivos.....	27
1.2 La metodología	28
1.2.1 Investigación bibliográfica.....	28
1.2.2 La investigación empírica.....	33
2. La Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) en las universidades chinas.....	38
2.1. La situación de ELE en las universidades chinas	38
2.1.1 Recorrido por la historia y desarrollo de ELE en las universidades chinas	38
2.1.2 Las metodologías de enseñanza utilizadas en la ELE de china	42
2.1.3 Programa de enseñanza para cursos superiores de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas	55
2.1.4 El Examen de Español como Especialidad Nivel 8.....	66
2.2. El alumnado chino del periodo superior de Filología Hispánica.....	91
2.2.1 Estrategias de aprendizaje.....	91
2.2.2 La situación del empleo de los alumnos chinos de Filología Hispánica en el periodo superior	101

3. La Enseñanza de Lenguas Extranjeras Mediante Tareas y la Enseñanza Basada en Proyectos	108
3.1 La Enseñanza de Lenguas Extranjeras Mediante Tareas	108
3.1.1 Definición y caracterización del concepto tareas en la ELEM.T.....	109
3.1.2 Características de la ELEM.T	112
3.1.3 Los componentes de una tarea	114
3.1.4 El marco de referencia para planificar una unidad de trabajo basada en la ELEM.T	119
3.1.5. Limitaciones de la Enseñanza de Lengua Extranjera Mediante Tareas	129
3.2 La Enseñanza de Lengua Extranjera Basada en Proyectos: una variante de la enseñanza por tareas	133
3.2.1 Definición y caracterización del concepto proyecto en la Enseñanza Basada en Proyectos	134
3.2.2 Características de la Enseñanza Basada en Proyectos	136
3.2.3 Los componentes de un proyecto.....	140
3.2.4 Marco y procedimientos para desarrollar la Enseñanza Basada en Proyectos.....	142
3.2.5 Limitaciones de la Enseñanza Basada en Proyectos.....	153
3.3 Diferencias entre la ELEM.T y la EBP.....	156
4. El doblaje y su aplicación didáctica en la enseñanza de lengua extranjera ...	159
4.1 El doblaje como una modalidad de traducción audiovisual.....	159

4.1.1	Definición y origen del doblaje.....	160
4.1.2	Procedimientos del doblaje	163
4.1.3	Estándares de calidad del doblaje	166
4.2	Aplicación del doblaje a la enseñanza de una lengua extranjera	180
4.2.1	La aplicación didáctica del doblaje en la enseñanza de lenguas extranjeras	180
4.2.2	Ventajas del doblaje como método didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras	187
4.2.3	Procesos de los proyectos del doblaje para la enseñanza de lenguas extranjeras	194
4.2.4	Límites didácticos del doblaje	208
5.	Propuesta didáctica del doblaje para ELE.....	213
5.1	Diseño del curso del doblaje	214
5.1.1	Objetivos del curso del doblaje.....	214
5.1.2	Metodología didáctica.....	215
5.1.3	Selección de los materiales	216
5.1.4	Criterios y sistema de evaluación	226
5.1.5	Temporalización.....	241
5.1.6	Aplicaciones digitales	246
5.1.7	Evaluación de la práctica docente.....	248
5.2	Organización y puesta en práctica del proyecto.....	253
5.2.1	Fase preliminar.....	254

5.2.2 Fase del doblaje.....	256
5.2.3 Fase final.....	260
5.3 Resultados y discusión.....	262
5.3.1 Resultados objetivo de los exámenes escritos	262
5.3.2 Actitud y opinión de los estudiantes hacia el curso del doblaje.....	271
5.3.3 Otros fenómenos del proceso del curso del doblaje.....	290
6. Conclusión	297
Bibliografía	1
Apéndice I. Lista de anuncios publicitarios de cada unidad didáctica del curso del doblaje.....	26
Apéndice II. Los exámenes de evaluación de la comprensión auditiva, la traducción	40
Apéndice III Los cuestionarios	61
Apéndice IV. Evaluaciones de los alumnos en los exámenes antes y después del curso	65

Índice de tabla

Tabla 1. Situación del grupo experimental y del grupo de control en la investigación comparativa.....	35
Tabla 2. Conocimientos y habilidades lingüísticas exigidos en el periodo superior...	57
Tabla 3. Cursos obligatorios en el periodo superior.....	62
Tabla 4. Asignaturas optativas en el periodo superior.....	65
Tabla 5. Evolución de la prueba de conocimientos culturales básicos de EEE 8 desde 2005 hasta 2016.	69
Tabla 6. Evolución de la prueba sobre gramática y vocabulario de EEE 8 desde 2011 hasta 2016.	71
Tabla 7. Evolución de la prueba de comprensión escrita de EEE 8 desde 2005 hasta 2016.....	72
Tabla 8. Evolución de la prueba de traducción de EEE 8 desde 2005 hasta 2016.....	77
Tabla 9. Evolución de la prueba de redacción de EEE 8 desde 2005 hasta 2016.	79
Tabla 10. Evolución de la prueba de comprensión auditiva de EEE 8 desde 2005 hasta 2016.....	82
Tabla 11. Evolución de la prueba de sight-translation de EEE 8 desde 2005 hasta 2016.	89
Tabla 12. Escala de evaluación de las prácticas del doblaje.	206
Tabla 13. Resumen de la descripción de los seis niveles de comprensión auditiva..	221
Tabla 14. Porcentaje de materiales de diferentes niveles.....	222
Tabla 15. Escala de calificación de la transcripción.	227

Tabla 16. Escala de calificación de la transcripción según el nivel lingüístico.	228
Tabla 17. Criterios de calificación de la traducción. Fuente: Creación propia	230
Tabla 18. Escala de calificación de la traducción según el nivel lingüístico. Fuente: Creación propia.....	230
Tabla 19. Criterios de calificación de la naturalidad de la adaptación. Fuente: Creación propia	231
Tabla 20. Criterios de calificación del tratamiento de elementos interculturales.....	232
Tabla 21. Criterios de calificación de la reproducción del tenor en la producción...	233
Tabla 22. Criterios de calificación de la sincronía de los anuncios de <i>off-screen sounds</i>	234
Tabla 23. Criterio de calificación de la sincronía de los anuncios con <i>on-screen sounds</i>	235
Tabla 24. Información del anuncio publicitario La puerta azul. Fuente: Creación propia	237
Tabla 25. Calificación y puntuación del trabajo del doblaje de La puerta azul. Fuente: Creación propia.....	239
Tabla 26. Anuncios publicitarios de la UD 1.	243
Tabla 27. Anuncios publicitarios de la UD 2.	243
Tabla 28. Anuncios publicitarios de la UD 3.	243
Tabla 29. Anuncios publicitarios de la UD 4.	243
Tabla 30. Anuncios publicitarios de la UD 5. Fuente: Creación propia.....	244
Tabla 31. Anuncios publicitarios de la UD 6. Fuente: Creación propia	244

Tabla 32. Estructura de los exámenes inicial y final del curso del doblaje. Fuente: Creación propia.....	249
Tabla 33. Cuestionario sobre los progresos experimentados por los estudiantes. Fuente: Creación propia.....	252
Tabla 34. Cuestionario sobre las opiniones de los estudiantes acerca del curso del doblaje. Fuente: Creación propia	252
Tabla 35. Comparación de la puntuación media general de los resultados del bloque I. Fuente: Creación propia	263
Tabla 36. Comparación de la puntuación media de diferentes escalas de los resultados del bloque I. Fuente: Creación propia.....	263
Tabla 37. Comparación de la nota media general de los resultados del bloque II. Fuente: Creación propia.....	267
Tabla 38. Comparación de la nota media de las diferentes escalas de los resultados del bloque II. Fuente: Creación propia	267
Tabla 39. Comparación de la nota media general de los resultados del bloque III. Fuente: Creación propia.....	269
Tabla 40. Comparación de la nota media de diferentes escalas de los resultados del bloque III. Fuente: Creación propia	270
Tabla 41. Comparación de la puntuación media en la mejora de diferentes habilidades y competencias entre el grupo experimental y el grupo de control. Fuente: Creación propia	272
Tabla 42. Puntuación media de la experiencia de mejora de las diferentes habilidades	

y competencias entre el grupo experimental (A) y el grupo de control (B) (1). Fuente:

Creación propia.....273

Tabla 43. Puntuación media de la mejora de diferentes habilidades y competencias entre el grupo experimental (A) y el grupo de control (B) (2). Fuente: Creación propia

.....275

Tabla 44. Puntuación media de la mejora de las diferentes habilidades y competencias entre el grupo experimental (A) y grupo control (B) (3). Fuente: Creación propia...276

Tabla 45. Puntuación media de la mejora de diferentes habilidades y competencias entre el grupo experimental (A) y el grupo de control (B) (4). Fuente: Creación propia

.....279

Tabla 46. Anuncios publicitarios de la 1º UD. Fuente: Creación propia26

Tabla 47. Anuncios publicitarios de la 2º UD. Fuente: Creación propia28

Tabla 48. Anuncios publicitarios de la 3º UD. Fuente: Creación propia30

Tabla 49. Anuncios publicitarios de la 4º UD. Fuente: Creación propia32

Tabla 50. Anuncios publicitarios de la 5º UD. Fuente: Creación propia35

Tabla 51. Anuncios publicitarios de la 6º UD. Fuente: Creación propia37

Tabla 52. Cualificaciones de los alumnos de grupo experimental en los exámenes antes y después del curso del doblaje. Fuente: Creación propia65

Tabla 53. Cualificaciones de los alumnos de grupo de control en los exámenes antes y después del curso de Comprensión Audiovisual. Fuente: Creación propia66

Índice de figura

Figura 1. Las fases del proceso de planificación de una unidad didáctica basada en tareas.	120
Figura 2. El marco del proyecto planteado por Beckett (2005).....	146
Figura 3. Nivel de competencia comunicativa en español (según el MCER) de español de los participantes en el proyecto del doblaje.	219
Figura 4. Distribución de los anuncios de cada unidad didáctica según el nivel lingüístico.....	245
Figura 5. Herramientas TIC utilizadas para la elaboración del doblaje.....	247
Figura 6. Herramientas TIC para la gestión de las clases.	247
Figura 7. Formato de los trabajos de transcripción entregados por los alumnos.....	257
Figura 8. Formato de los trabajos de traducción entregados por los alumnos.....	258
Figura 9. Puntuación media de la experiencia de mejora de las diferentes habilidades y competencias entre el grupo experimental (A) y el grupo de control (B).	273
Figura 10. Puntuación media de la mejora de las diferentes habilidades y competencias entre el grupo experimental (A) y el grupo de control (B) (1).....	274
Figura 11. Puntuación media de la mejora de las diferentes habilidades y competencias entre el grupo experimental (A) y el grupo de control (B) (2).....	276
Figura 12. Puntuación media de la mejora de las diferentes habilidades y competencias entre el grupo experimental (A) y grupo control (B) (3).	278
Figura 13. Puntuación media de la mejora de las diferentes habilidades y competencias del grupo experimental (A) y del grupo de control (B) (4).....	280

Figura 14. Opinión de los estudiantes sobre volver a cursar el proyecto del doblaje.

.....286

Introducción

El presente trabajo expone una investigación acerca de la aplicación didáctica del doblaje a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) para estudiantes chinos de tercer y cuarto curso de Filología Hispánica; asimismo, en este trabajo se trata también de introducir y adaptar la Enseñanza Basada en Proyectos (EBP) al contexto particular de ELE en China.

Esta investigación es fruto en gran medida de mi experiencia laboral, gracias a la cual he podido vivir de cerca los diversos intentos que el profesorado chino realiza por renovar los métodos de enseñanza de español en este país, siendo uno de estos nuevos medios el doblaje¹.

En sentido estricto, el doblaje no es un elemento nuevo en la enseñanza de lenguas extranjeras en China, ya que en los primeros años del siglo XXI algunas facultades chinas de lengua extranjera (LE) ya celebraban concursos del doblaje; no obstante, a pesar de la popularidad que venía adquiriendo esta actividad, no se aplicaba como un método didáctico, sino que se limitaba a ser más bien una manera de motivar a los estudiantes a aprender la LE. El hecho de que el doblaje no haya sido visto tradicionalmente como una herramienta didáctica hace que apenas se cuente con estudios sobre su potencial pedagógico en el contexto chino, aunque es una perspectiva que se encuentra en proceso de cambio. No obstante, el valor pedagógico del doblaje ha atraído la atención de investigadores occidentales, aunque apenas hay investigaciones sobre la aplicación del doblaje en las aulas de ELE de China.

¹ En China, el doblaje no necesariamente compromete la transferencia lingüística.

La pertinencia de este trabajo también se justifica en las necesidades que presentan los alumnos chinos que cursan el periodo superior de Filología Hispánica, ya que en este ciclo tienen que afrontar desafíos más complejos que en los primeros dos cursos. Entre estos retos se encuentra, por un lado, el fortalecer habilidades lingüísticas básicas relacionadas con los conocimientos gramaticales y las destrezas de traducción, interpretación, etc.; por otro lado, deben comenzar a prepararse para su carrera profesional desarrollando otras habilidades y competencias entre las que se incluyen conocer la cultura de los países hispanohablantes, la economía, saber cómo cooperar y trabajar en equipo, etc. En conclusión, este periodo requiere de ellos un desarrollo integral y, para ayudarlos, los docentes deben adoptar métodos de enseñanza que fomenten las diferentes habilidades y competencias nombradas.

Partiendo de estas necesidades, esta tesis trata de plantear una propuesta didáctica dirigida al alumnado chino de tercer y cuarto curso universitario de Filología Hispánica basada en el doblaje, una modalidad de traducción audiovisual (TAV) que, según demuestran diversos estudios, tiene una enorme potencia en el fomento de habilidades y competencias.

La situación de ELE en China, la popularidad del doblaje en los campus universitarios chinos y el potencial pedagógico que discuten diferentes investigaciones han suscitado la duda de si se puede introducir el doblaje en las aulas de ELE en China, lo que ha hecho que decidiera empezar este proyecto y, después de comparar diferentes enfoques didácticos y teniendo en cuenta las características del doblaje, optara por la Enseñanza Basada en Proyectos (EBP) como enfoque didáctico de mi proyecto; no

obstante, dadas las particularidades de la ELE en China, es imprescindible realizar una adaptación.

En el capítulo I de la tesis se presentan los objetivos principales del estudio, así como la metodología empleada para llevar la investigación a cabo. Además, se hace un recorrido por las distintas partes de la tesis para mostrar cómo cada una de ellas contribuye a los objetivos de esta investigación.

El capítulo II del trabajo está dedicado a la presentación del contexto pedagógico de ELE en China y se subdivide en dos partes. La primera parte consiste en la presentación de la situación de ELE siguiendo este orden: en 2.1.1. se hace un rápido recorrido por la historia del desarrollo de la enseñanza de ELE en las facultades de Filología Hispánica en China; en 2.1.2. se describe la aplicación de diferentes metodologías didácticas en el ámbito de LE en China, así como también las modificaciones que se han introducido en algunas de ellas para adaptarlas a la realidad china; en 2.1.3 se presenta el *Programa de enseñanza para cursos superiores de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas*; por último, en 2.1.4 se analizan los cambios que *El Examen de Español como Especialidad Nivel 8 (EEE 8)* ha sufrido a lo largo de diferentes convocatorias, así como también los resultados de las pruebas de diferentes años.

Por otro lado, en la segunda parte de este capítulo se aborda el perfil y la situación del alumnado al que se dirige la propuesta: en 2.2.1. se presentan las preferencias que muestran la adopción de estrategias de aprendizaje de español y en 2.2.2. se analiza la situación laboral con la que se encuentran una vez graduados.

En el capítulo III se expone de una manera sistemática qué son la ELEM T y la EPB y sus principales características, así como las principales similitudes y diferencias entre ambas. El capítulo presenta una estructura tripartita, siendo la primera parte de estas la presentación de la ELEM T: en 3.1.1. se presenta la definición del concepto de ELEM T y de *tarea*; en 3.1.2. se presentan las características principales de esta propuesta; el 3.1.3. está dedicado a los componentes de la ELEM T; en 3.1.4 se describe el modo en el que se debe planificar y realizar una unidad didáctica de la ELEM T; para acabar, en 3.1.5. se discuten las limitaciones de la ELEM T y las posibles soluciones a estas. La segunda parte de este capítulo se dedica a la EPB: en 3.2.1. se define la propuesta; en 3.2.2. se describen sus características; en 3.2.3 se explican los componentes que la conforman; en 3.2.4. se comentan los procedimientos que se siguen para planificar una unidad según la EPB; para concluir, se cierra esta parte con 3.2.5, donde se exponen las limitaciones de la EPB. Por último, en el tercer bloque de este capítulo III se realiza una breve comparación entre la ELEM T y la EPB para identificar las similitudes y, especialmente, las diferencias entre ambas propuestas.

El capítulo IV se centra en las características del doblaje y su aplicación didáctica. En la primera parte de este capítulo, se presenta el doblaje como una modalidad de traducción audiovisual: en 4.1.1. se presenta brevemente el origen de esta modalidad de TAV; 4.1.2. trata los procedimientos propios del doblaje profesional; y en 4.1.3. se describen minuciosamente los estándares de calidad del doblaje.

La segunda parte de este capítulo v versa sobre la aplicación didáctica del doblaje en la enseñanza de LE. En 4.2.1 se recogen los trabajos publicados acerca de

este tema; en 4.2.2 se enumeran las ventajas del doblaje como herramienta didáctica; en 4.2.3 se presentan los modos de poner en práctica el doblaje en las aulas de LE; para acabar, se presentan los límites de este método en 4.2.4.

A partir de la información recopilada a través de la investigación bibliográfica, se diseña una propuesta didáctica centrada en el doblaje que tiene como objetivo didáctico fomentar el desarrollo de las habilidades lingüísticas y otras competencias en los alumnos chinos que cursan el periodo superior de Filología Hispánica. La singularidad del proyecto reside en la adaptación de la EBP al contexto pedagógico chino, para lo cual resulta necesario seleccionar, recopilar y categorizar los materiales didácticos (anuncios publicitarios) que sirvan de material de trabajo en el curso del doblaje, así como la fijación de unos criterios de evaluación para categorizar las producciones del alumnado. Además, debe establecerse un cronograma de las sesiones del curso y definirse las aplicaciones digitales necesarias para la realización de las actividades.

Una vez realizadas todas estas tareas, se ha puesto en práctica esta propuesta con un grupo de estudiantes chinos que cursan los últimos años de Filología Hispánica, monitorizando el desarrollo del curso mediante diferentes métodos de investigación empírica para comprobar la eficacia didáctica del proyecto. Asimismo, la realización de exámenes escritos y encuestas estandarizadas ha permitido llevar a cabo una comparativa entre nuestro curso del doblaje y el curso reglado de Comprensión Audiovisual en la que se refleja cuál de estas dos prácticas pedagógicas es más eficiente en el fomento de habilidades lingüísticas y demás competencias.

Por último, a partir de los resultados de la investigación presentada, se valora la eficacia didáctica del curso del doblaje, sobre todo en comparación con el curso regular de Comprensión Audiovisual. Asimismo, se estudian también las ventajas y limitaciones de nuestra propuesta didáctica en base a las opiniones y sugerencias de los estudiantes que han participado en el curso y de lo que han experimentado alumnos y docentes durante el curso.

1. Objetivos y Metodología de la tesis

1.1. Los objetivos

Este trabajo no pretende cambiar de manera radical la peculiar situación de la enseñanza de ELE en China en niveles universitarios, ya que son muchos y muy complejos los factores que influyen para que esta sea así y que impiden un gran cambio a corto plazo, lo que sí se espera es que con esta tesis se encuentre una nueva posibilidad de atender las necesidades formativas del alumnado y favorecer el desarrollo integral de sus competencias lingüísticas y comunicativas.

Para cumplir este objetivo, esta investigación se propone las siguientes metas:

1) Siguiendo la Enseñanza Basada en Proyectos (EBP), diseñar una propuesta didáctica que a través del doblaje contribuya al desarrollo integral de los alumnos chinos de tercer y cuarto curso de la carrera de Filología Hispánica, respetando sus costumbres de aprendizaje y la situación real de la enseñanza de ELE en China.

2) Identificar cuál es la contribución del curso del doblaje al desarrollo de las habilidades lingüísticas y demás competencias, así como conocer sus ventajas, límites y aspectos a mejorar como herramienta didáctica de ELE en el contexto pedagógico chino.

3) Analizar y describir la situación de la ELE en China y el perfil del propio estudiantado, lo que incluye las características, costumbres de aprendizaje y necesidades de los estudiantes de Filología Hispánica.

4) Conocer los procedimientos, estándares y modos de aplicación didáctica del doblaje en la enseñanza de LE.

1.2 La metodología

En vistas al cumplimiento de estos objetivos, la investigación se divide en dos fases principalmente:

1) Realización de una investigación documental en la que se revisan los documentos y trabajos de los ámbitos relativos a nuestro tema para concretar el proyecto y encuadrar teóricamente su diseño y aplicación;

2) Realización de una investigación empírica, que incluye el diseño y puesta en práctica del doblaje en la enseñanza recurriendo a los métodos proyectivos para, más tarde, comprobar su eficacia pedagógica con métodos evaluativos y comparativos.

A continuación, se exponen detalladamente cada una de las fases de esta investigación.

1.2.1 Investigación bibliográfica

La realización de una investigación bibliográfica en esta tesis tiene como fin recopilar las ideas e información necesarias para definir cómo ha de ser el proyecto del doblaje de nuestra investigación. Esto incluye una revisión de los trabajos sobre la situación de la ELE en China, la ELEM, la EBP y el doblaje junto con su aplicación didáctica en la enseñanza de LE, de tal manera que el proyecto quede asentado sobre una base bibliográfica firme.

1.2.1.1 La situación de la enseñanza de ELE en China

Dado que en nuestra tesis se plantea el curso del doblaje dirigido principalmente a alumnos chinos, es imprescindible conocer su situación particular de aprendizaje y el contexto pedagógico en el que aprenden español. Ciertamente, hay muchos trabajos

dedicados a la enseñanza y aprendizaje de LE en China, no obstante, en comparación con la enseñanza de otros idiomas en este país, la ELE en China tiene sus propias particularidades y los aprendientes chinos de español también muestran características propias, de modo que resulta más adecuado centrarse en los trabajos dedicados especialmente a la situación de ELE en China. Además, cabe mencionar que la situación de aprendizaje de los estudiantes chinos también varía según el nivel de español que tengan y los ambientes y centros en los que lo aprenden, de tal manera que, al revisar los trabajos sobre ELE en China, hay que prestar especial atención a aquellos que se centran en el alumnado del periodo superior de la carrera de Filología Hispánica. De entre estos, se consideran especialmente relevantes los que tratan los siguientes temas en relación a la situación de la enseñanza y aprendizaje de ELE de China:

1) El desarrollo y las metodologías de enseñanza utilizadas para ELE en China.

Con la revisión de los trabajos sobre estos temas se busca conocer cómo aplican y adaptan los profesores chinos de español los diferentes enfoques didácticos a las necesidades y realidades de la ELE de este país, lo que se presenta como una de las referencias fundamentales para la selección y la adaptación del enfoque que sigue este proyecto. La revisión de estos trabajos tiene como fin confirmar la necesidad de adaptar el enfoque elegido a nuestras necesidades didácticas y cómo llevarlo a cabo.

2) *El programa de enseñanza de español para cursos superiores.* Para poder poner en práctica nuestro proyecto piloto de curso del doblaje con alumnos chinos, hay que asegurar primero que la organización y los objetivos del curso correspondan con el plan curricular de las facultades chinas de Filología Hispánica. Para cumplir con este

objetivo, se revisa el *Programa para cursos superiores*, publicado por la Sección de español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las universidades, que está conformada por la autoridad china junto con un grupo que reúne a los más célebres investigadores y profesores chinos de ELE. De la revisión de este documento se extraen los objetivos didácticos y las competencias exigidas en este periodo, de tal modo que sirven de guía para la fijación de los objetivos didácticos de nuestro curso del doblaje. Además, la revisión de la descripción de cada asignatura permite hallar el curso que comparta más similitudes con el curso del doblaje y que puede servir de comparación con este.

3) Las pruebas EEE 8. En este apartado se opta por revisar los trabajos sobre EEE 8 debido a que, en primer lugar, es un examen de nivel nacional diseñado por la autoridad china del cual se puede deducir el desarrollo y la situación general de la ELE en China; en segundo lugar, porque al revisar los resultados y pruebas de diferentes convocatorias se pueden conocer los aspectos mejorables en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos, información muy importante para fijar los objetivos didácticos del curso del doblaje y concretar el sistema de evaluación del curso del doblaje.

4) Las estrategias de aprendizaje de los alumnos chinos. Si esperamos que los alumnos chinos acepten el curso del doblaje que diseñamos para ellos, es imprescindible conocer sus preferencias en cuanto al modo de aprender español; asimismo, esto nos mostrará el mejor modo de adaptar la EBP a sus necesidades. Hay muchos trabajos dedicados a las estrategias de aprendizaje que emplean los alumnos

chinos al aprender una LE, pero, como advierte Sánchez (2009), las preferencias que han mostrado los alumnos chinos al aprender español son distintas. Esto hace que resulte necesario revisar las investigaciones dedicadas especialmente a las estrategias de los aprendientes de español, entre las cuales se encuentran las de Fan (2005), Griñán (2009), Wang y Zheng (2015), Ramón y Cáceres (2019).

5) Las perspectivas laborales de los alumnos chinos de ELE en el periodo superior de Filología Hispánica. Una vez graduados, estos estudiantes deberán enfrentarse al desafío laboral, motivo por el que queremos que nuestro curso del doblaje les pueda ser útil también en este aspecto. Por esta razón, se revisan también los trabajos dedicados a la situación de empleo de los alumnos chinos del español, gracias a los cuales se podrían averiguar las principales orientaciones laborales de los graduados en español y las competencias necesarias para obtener éxito en sus carreras profesionales, cuyo desarrollo también se incluye en los objetivos didácticos del curso del doblaje.

Mediante esta investigación sobre la situación de ELE en China se espera lograr:

- a) formarse una idea del general del enfoque que se ha de seguir en el curso conociendo el desarrollo y las metodologías didácticas empleadas en la enseñanza de ELE de China;
- b) saber adaptar el enfoque didáctico elegido a nuestras necesidades y el formato del curso;
- c) fijar los objetivos didácticos del curso del doblaje.

1.2.1.2 La ELEMt y la EBP

Dada la forma y los objetivos del curso del doblaje y también el contexto pedagógico de la ELE en China, consideramos factible seguir tanto la ELEMt como la EBP en la organización del curso y, para decidir definitivamente cuál es la más apta

para nuestro curso, resulta necesario conocer en profundidad ambas propuestas. Por eso, en la segunda parte de la investigación bibliográfica se revisan los trabajos sobre la ELEM T y la EBP, que es una de las variantes de la primera propuesta.

La elección entre estas debe basarse en cuál de estas metodologías o enfoques acoge mejor los procedimientos del doblaje y favorece en mayor medida el cumplimiento de los objetivos didácticos del curso. Así pues, se realiza una comparación entre los componentes, ventajas, marco de diseño y limitaciones de la ELEM T y de la EBP. Para ello, se revisan las principales investigaciones acerca de la puesta en práctica de la ELEM T, entre ellas la de Estaire y Zanón (1994), Skehan (1996), Willis (1996), Ellis (2003), Nunan (2004), Long (2014); se procede de igual modo con las investigaciones sobre la EBP, entre ellas la de Ribé y Vidal (1993) y Fried Booth (2013). Estas son las que conforman el marco teórico de nuestro proyecto.

1.2.1.3 El doblaje y su aplicación didáctica

La tercera parte de la investigación se dedica al estudio del doblaje como subdisciplina de la TAV y a su aplicación didáctica en la enseñanza de LE para fijar los procedimientos del doblaje del curso.

Así pues, en este capítulo se revisan los trabajos sobre el doblaje profesional y su aplicación didáctica. Asimismo, se comparan los procedimientos de esta modalidad de TAV en el ámbito de la industria y la pedagogía para, de acuerdo con los objetivos didácticos, reducir y simplificar los procedimientos del doblaje profesional.

Además, los estándares del doblaje profesional sirven de base para el diseño del sistema de evaluación de los trabajos del doblaje del alumnado. Las experiencias

compartidas por los profesores en los trabajos sobre la aplicación didáctica del doblaje pueden ofrecer consejos prácticos para fijar el tamaño de los grupos y preparar las herramientas y condiciones para efectuar el doblaje.

Cabe mencionar que la investigación bibliográfica sobre los trabajos de estos tres ámbitos se realiza de manera paralela y sirve para concretar la forma del curso del doblaje.

1.2.2 La investigación empírica

Además de diseñar un curso del doblaje, otro de los objetivos de esta tesis consiste en evaluar la eficacia del doblaje como método didáctico en el desarrollo de diversas habilidades lingüística y demás competencias. Con el fin de conocer su eficacia didáctica, se realiza una investigación tanto cuantitativa como cualitativa del curso, además de aplicar también el método comparativo para conocer las ventajas y posibles desventajas del curso del doblaje en relación a los métodos didácticos tradicionales de ELE en China.

Los participantes de nuestro curso del doblaje son estudiantes de la Universidad de Comercio Exterior de Hunan, una universidad privada ubicada en la ciudad de Changsha, capital de la provincia de Hunan. Esta facultad de Filología Hispánica se fundó en el año 2013, época que coincide con el momento de mayor prosperidad de la situación de ELE en China.

Debido a que el curso del doblaje está diseñado para alumnos chinos de cursos avanzados de Filología Hispánica, sólo se permite participar en el proyecto a estudiantes de tercero y cuarto curso. En total, participan en el proyecto 66 alumnos, la

mayoría de ellos con un nivel lingüístico de español de B1. Como muchos alumnos chinos de este periodo, tienen otras responsabilidades académicas como la asistencia y preparación de sus clases, su trabajo de fin de grado y la búsqueda de trabajo.

En esta tesis, para averiguar si este curso del doblaje cuenta con alguna ventaja sobre los cursos regulares de China, se aplican métodos comparativos. Antes de empezar el curso se dividen de manera aleatoria a los estudiantes voluntarios en dos grupos: el grupo A, o grupo experimental, y el grupo B, o grupo de control. Los estudiantes del grupo A asisten al curso del doblaje cuyo contenido y procesos se presentan detalladamente en el capítulo VI; mientras que los del grupo B asisten al curso de Comprensión Audiovisual. En la investigación cuantitativa realizada en esta tesis sobre el curso del doblaje se compararán los resultados de ambos grupos en las pruebas y encuestas.

Como se presenta en el capítulo III, la asignatura de Comprensión Audiovisual se encuentra entre los cursos obligatorios del periodo superior de Filología Hispánica en China. En la facultad donde se realiza la investigación, el profesor de la asignatura pide a los estudiantes que vean y/o escuchen con atención varios fragmentos de materiales audiovisuales para que después hagan algunos ejercicios sobre estos, que suelen presentar alguno de estos formatos, que son los empleados tradicionalmente en China: preguntas, rellenar espacios, preguntas de respuestas múltiples, traducción o interpretación de los audios, etc. Los materiales audiovisuales utilizados en la clase varían según el docente, en el caso de la facultad donde se ha realizado la investigación,

se suelen hacer ejercicios de los exámenes de DELE o de EEE 8² para ir preparando a los estudiantes para estos exámenes.

Hemos elegido el curso de Comprensión Audiovisual como curso de comparación por las siguientes razones: en primer lugar, porque en las clases de Comprensión Audiovisual se usan también materiales audiovisuales como objeto de trabajo; en segundo lugar, porque esta disciplina se encuentra entre las fundamentales del *Programa para cursos superiores*, tiene una larga historia de enseñanza y cuenta con un modelo didáctico prefijado; en tercer lugar, por el hecho de que en este curso, como se presenta en el *Programa para cursos superiores*, el principal objetivo didáctico es el fomento de la comprensión auditiva de los estudiantes, una de las metas principales también de nuestro curso del doblaje; por último, porque la asignatura de Comprensión Audiovisual está incluida en el plan de enseñanza de la facultad en la que se realiza nuestra investigación.

Dicho esto, la situación de estos dos grupos de investigación es como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. *Situación del grupo experimental y del grupo de control en la investigación comparativa.* Fuente: Creación propia

	Grupo A (experimental)	Grupo B (control)
Número de estudiantes ³	31	35
Curso al que asisten	Curso del doblaje	Curso de Comprensión Audiovisual

² Generalmente, son los profesores quienes se encargan de la preparación de los materiales de la clase. En la actualidad, se han publicado materiales y manuales destinados a esta disciplina, como *La Comprensión audiovisual de las películas del español* de Fu (2014). Estos materiales diversifican el contenido didáctico del curso y facilitan a los docentes la preparación de las clases.

³ Se ha excluido del número total de cada grupo los estudiantes que se retira del proyecto por causas ajenas

Material de trabajo	Anuncios publicitarios	Ejercicios de DELE o de EEE 8
Número de horas de clase presencial	26	26

Con ambos grupos se realiza una serie de investigaciones recurriendo a métodos evaluativos para conocer y comparar la eficacia didáctica del curso del doblaje con el de Comprensión Audiovisual.

En primer lugar, se realiza una investigación de carácter objetivo que consiste en una evaluación al inicio y fin del curso del alumnado mediante una prueba de las habilidades de comprensión auditiva, traducción (directa) y *sight-translation* (directo), cuya mejora nos interesa especialmente; con esto se busca conocer el grado en el que estas tres habilidades se pueden incrementar durante el curso del doblaje. Asimismo, a través de la comparación del resultado de los exámenes de ambos grupos (el experimental y el de control), se puede conocer qué método es el más eficiente para desarrollar estas habilidades.

En segundo lugar, se recurre a encuestas estandarizadas que se reparten al alumnado al finalizar el curso, cuestionario que sigue la escala de Likert para cuantificar el progreso que han experimentado los alumnos en las habilidades lingüísticas y competencias enumeradas en el cuestionario.

Para conocer de manera completa la eficacia didáctica del curso del doblaje, se realiza además una investigación cualitativa destinada exclusivamente a los alumnos del grupo experimental.

En primer lugar, en un cuestionario se plantean una serie de preguntas abiertas

a los alumnos del grupo experimental para conocer su actitud hacia el curso del doblaje; después, se aplica la técnica de observación participante de modo que, durante el curso del doblaje, el profesor actúe como uno de los participantes del proyecto observando y anotando en un diario lo que suceda en las clases, a la vez que también registre su propia experiencia como docente de la asignatura. Este método permite analizar el transcurso del proyecto y el comportamiento de los estudiantes durante el curso.

2. La Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) en las universidades chinas

Este capítulo se divide en dos apartados principalmente: la presentación de la situación de ELE en China y la de la situación de los estudiantes chinos que cursan la carrera de Filología Hispánica.

Para presentar la situación de ELE en China⁴, se realiza un rápido recorrido sobre la historia de la ELE en China; después, se presenta la aplicación de las metodologías principales en la ELE en este país; además, dedicamos una extensión importante a la presentación del *Programa de enseñanza para cursos superiores de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas*, que puede considerarse el plan curricular de enseñanza de este periodo en las facultades de Filología Hispánica; por último, se presenta el examen oficial de ELE en China, es decir, el Examen de Español como Especialidad Nivel 8. En el segundo apartado, se presenta la situación de los estudiantes chinos de la carrera de Filología Hispánica desde diferentes aspectos, que incluyen su preferencia en las estrategias de aprendizaje y la situación del mercado laboral al que tienen acceso una vez graduados.

2.1. La situación de ELE en las universidades chinas

2.1.1 Recorrido por la historia y desarrollo de ELE en las universidades chinas

Según Santos (2011), España se encuentra entre los primeros países occidentales que enviaban misioneros a China. Lu (2005), Querol (2014) y Arjonilla y

⁴ En este trabajo nos limitamos a presentar la situación del ELE en China continental, porque Hongkong, Macao y Taiwán cuentan con un especial contexto sociopolítico, ya que la trayectoria que han recorrido estas regiones es muy diferente.

Sánchez (2015) creen que el inicio del intercambio entre los sinohablantes e hispanohablantes tuvo lugar en el siglo XVI gracias a las actividades comerciales entre el sur de China y las colonias de España en América. No obstante, hubo un largo periodo de tiempo a partir del siglo XIX durante el cual la lengua española “siguió siendo una total desconocida” (Rovira, 2011, p.13) para la mayoría de la sociedad, con excepción de los pocos emigrantes chinos retornados a su pueblo natal, los diplomáticos y ciertos encargados de negocios autorizados por el gobierno, por ello apenas se contaba con materiales para enseñar el español en China. Como indica Sant2.1. La situación de ELE en las universidades chinas

2.1.1 Recorrido por la historia y desarrollo de ELE en las universidades chinas

Según Santos (2011), España se encuentra entre los primeros países occidentales que enviaban misioneros a China. Lu (2005), Querol (2014) y Arjonilla y Sánchez (2015) creen que el inicio del intercambio entre los sinohablantes e hispanohablantes tuvo lugar en el siglo XVI gracias a las actividades comerciales entre el sur de China y las colonias de España en América. No obstante, hubo un largo periodo de tiempo a partir del siglo XIX durante el cual la lengua española “siguió siendo una total desconocida” (Rovira, 2011, p.13) para la mayoría de la sociedad, con excepción de los pocos emigrantes chinos retornados a su pueblo natal, los diplomáticos y ciertos encargados de negocios autorizados por el gobierno, por ello apenas se contaba con materiales para enseñar el español en China. Como indica Santos, “la implantación de los primeros estudios regulares de nuestra lengua y su evolución será un camino lento y difícil de recorrer” (2011, p.15).

os, “la implantación de los primeros estudios regulares de nuestra lengua y su evolución será un camino lento y difícil de recorrer” (2011, p.15).

A partir de 1957, el distanciamiento entre China y la URSS, así como el intento de China de establecer relaciones políticas y comerciales con el mundo occidental, cerraron el periodo de dominio de la lengua rusa y dieron inicio el estudio de otros idiomas. En el caso del español, la victoria de las revoluciones en Cuba y el establecimiento de relaciones diplomáticas entre China y algunos países latinoamericanos contribuyeron al desarrollo de ELE en China (Zheng, 2015). En 1952, tras la celebración de la Conferencia de Paz de la Zona Asia-Pacífica, el gobierno chino se dio cuenta de la pertinencia de la enseñanza de español y fundó, ese mismo año, el primer departamento de español en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín, actualmente Universidad de Lenguas Extranjeras de Pekín. No obstante, con la llegada de la llamada Revolución Cultural (1966-1976), el desarrollo de esta disciplina quedó estancada e, incluso, sufrió algún retroceso en ciertos aspectos.

En los años 70, el reconocimiento de la República Popular de China como miembro de la ONU dio la oportunidad a algunas facultades de Lenguas Extranjeras de recomenzar, aunque de manera muy paulatina, sus actividades didácticas. Gracias al fin de la Revolución Cultural, se reabrió la comunicación exterior del país y se retomó el estudio de las lenguas extranjeras, entre las cuales se encontraba el español. Desde aquella década se permitió que los profesores chinos viajaran y estudiaran en países extranjeros; en el caso de los profesores de español, se les permitía ampliar sus estudios en Cuba y, más tarde, en México.

Entre 1979 y 1980 se fundaron dos asociaciones que siguen vigentes en la actualidad: la Sociedad China para la Enseñanza e Investigación de las Lenguas Española y Portuguesa (中国西班牙语葡萄牙语教学研究会) y la Asociación de Estudios de Literatura Española, Portuguesa y Latinoamericana (中国西班牙语葡萄牙语拉丁语学会). La primera tiene la función de ayudar en “las tareas docentes e investigadoras” (Santos, 2011, p.19) de las facultades de español y portugués de las universidades chinas y también asume la tarea de “unificar programas de estudio y exámenes” (2021, p.19); por otro lado, la segunda se dedica principalmente a la investigación y difusión de las literaturas hispánica y portuguesa en China. Desde entonces, mejoró notablemente la calidad y cantidad de las traducciones de las obras literarias de lengua española y el número de departamentos de español en las universidades chinas, así como también se incrementó gradualmente el número de estudiantes de Filología Española.

A partir del siglo XX, la enseñanza de ELE en China comenzó a desarrollarse vertiginosamente. Según las cifras proporcionadas por Zheng (2015), entre el año 2000 y el 2015 se fundaron en China alrededor de sesenta nuevas facultades de Filología Hispánica, lo que supone seis veces el número que de estas había en el año 2000; este aumento de infraestructuras no es sino la consecuencia de que el número de alumnado de esta carrera aumentara hasta encontrarse aproximadamente entre los 12.000 y los 14.000, entre 24 y 28 veces más que en 1999. Este aumento se atribuye, por una parte, a la comunicación cada vez más intensa entre China y los países hispanohablantes y,

por otra parte, al alto porcentaje de empleo de los graduados de esta carrera⁵. Además, el fortalecimiento del español como lengua internacional también contribuye al desarrollo de la disciplina de Filología Hispánica en este país oriental (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

2.1.2 Las metodologías de enseñanza utilizadas en la ELE de china

Blanco (2014) opina que la metodología de enseñanza de LE en China consiste en una integración entre los métodos modernos occidentales y la cultura pedagógica tradicional china. Es decir, por una parte se introducen y se aplican nuevas metodologías, pero, por otra parte, la influencia del confucianismo sigue estando muy presente en las actividades didácticas diarias en las aulas de ELE de China, de tal manera que en muchas aún se sigue la metodología tradicional (Yang, 2013).

2.1.2.1 El método tradicional de gramática y traducción

El método tradicional de gramática y traducción se encuentra entre los enfoques más influyentes en China. Este método se aplicó ya en la etapa de comienzo de la enseñanza de ELE en China, es decir, en las aulas de las primeras facultades de lengua española.

Como presenta Santos (2011), en las primeras décadas después de la fundación de la República Popular China, la situación del país hacía que no hubiera condiciones para diseñar, elaborar y publicar un manual de español propio, de modo que durante aquella época en las facultades de Filología Hispánica chinas se emplearon sobre todo manuales provenientes de otros países como, por ejemplo, de la antigua URSS. Uno de

⁵ Según las cifras ofrecidas por seis universidades en 2003, el porcentaje del empleo de los recién graduados de la Filología Hispánica era del 100% (Zheng, 2015).

los más importante fue *El español*, de Y. A. Smychkovskaya, cuyos apartados son los siguientes:

- 1) Una parte gramatical: contiene una serie de reglas para memorizar y también ejercicios de lectura, de conjugación verbal, de formación de oraciones según modelos predeterminados, etc.
- 2) Ejercicios orales: incluye la lectura de palabras, la formación de frases siguiendo modelos determinados, algunos ejercicios para conjugar, etc.
- 3) Listas de vocabulario con su correspondiente traducción (en ruso)
- 4) Texto: una narración
- 5) Refranes españoles y sus respectivas traducciones al ruso
- 6) Otra lista de vocabulario con su correspondiente traducción (en ruso)
- 7) Otro texto: diálogos con notas explicativas (en ruso)
- 8) Ejercicios gramaticales y un ejercicio de traducción de un breve texto del ruso al español

(Adaptado de Rovira, 2011, pp. 17)

Según Santos (2011), dado que este libro presenta los conocimientos gramaticales de una manera muy rígida, su aplicación hizo que se estableciera el dominio del método tradicional de gramática y traducción en la enseñanza de ELE en China.

Según Huang (2014), a pesar de los esfuerzos realizados por muchos docentes actuales por introducir nuevos modelos didácticos, el enfoque de gramática y traducción sigue ejerciendo una influencia muy importante en la enseñanza de ELE en

China y es el método didáctico más usado, especialmente en la etapa inicial de la enseñanza y aprendizaje de este idioma extranjero (Yang, 2013).

2.1.2.2 El enfoque audiolingual

Otra metodología que también ocupa un estatus importante en la enseñanza de ELE de China es el enfoque audiolingual. Cuando este método fue introducido por primera vez en China en 1964, aunque de manera parcial, se consideró como un gran avance en aquel momento, sobre todo en comparación con el enfoque tradicional de gramática y traducción, ya que con su aplicación se logró mejorar considerablemente la capacidad de expresión oral de los alumnos chinos.

Un ejemplo de manual de ELE elaborado desde una perspectiva audiolingual es el *Español para el VI grado* (1975), que provenía de la antigua URSS. En este libro se dejaban de ver las listas de vocabulario y los ejercicios de traducción que habían sido tan frecuentes en los manuales soviéticos anteriores; y, por el contrario, se prestaba una mayor atención a las habilidades orales, ofreciendo una cantidad considerable de ejercicios para practicarlas que consistían en la repetición de frases y palabras y la formación oral de frases.

Según Azpiroz (2017), el prestigio del enfoque audiolingual en China podría deberse a la función primordial de la repetición en el aprendizaje de lengua en la cultura pedagógica de China, ya sea la extranjera o la materna; es por ello por lo que muchos profesores chinos creen que en la enseñanza de una LE se logra asimilar las estructuras a través de la escucha y repetición oral de los materiales. Por ejemplo, en Dong (2009) se presenta el uso didáctico de *El español moderno* y se indica que es importante el

fomento del “hábito comunicativo” (Dong, 2009, p. 64) en español durante los primeros tres semestres de la carrera de Filología Hispánica, siendo una de las medidas fundamentales para ello el “iniciar la clase repitiendo —oralmente, por supuesto— la sencilla historia que constituye el argumento de casi todos los textos” (p. 64).

A parte del desarrollo de las habilidades orales, el enfoque audiolingual también ofrece a los estudiantes y docentes chinos una medida muy práctica para aprender los conocimientos gramaticales del español. Según Azpiroz (2017), en las actividades didácticas se utiliza este método para comparar el chino y el español e identificar los diversos componentes lingüísticos (morfosintácticos, léxicos, prosódicos y pragmáticos, entre otros) que distinguen estos dos idiomas. En esta misma línea, Lu (2015) defiende que “el uso de una lengua es prácticamente un hábito” (p. 73) que requiere de un largo proceso de adquisición y que, en el caso de los estudiantes universitarios chinos, la mayoría de los cuales ya son adultos, “el único camino para llegar a la meta propuesta es hacer ejercicios intensivos y estructurales, muchas veces repetitivos e incluso monótonos, pero siempre con mucha fuerza” (p. 73).

2.1.2.3 La combinación del método tradicional de gramática y traducción y el enfoque audiolingual

Según algunos investigadores (Sánchez *et al.*, 2011; Santos, 2011; Lu, 2015), en las aulas de ELE en China se suele combinar el uso del método de gramática y traducción con el del enfoque audiolingual, lo que se demuestra en *Español Moderno*, uno de los manuales más importantes de ELE en China.

Español Moderno es un manual elaborado por el profesor Dong Yansheng que

tiene un total de seis tomos, cuya primera edición fue publicada por la Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras de Pekín en 1985 (Querol, 2014). “Son los libros de texto obligatorios de las asignaturas Español Básico y Español Avanzado para todos los estudiantes de la licenciatura en Filología Española en universidades de la República Popular de China” (Santos, 2011 p. 31).

En *Español Moderno* (Dong y Liu, 2008), la estructura de cada sesión puede ser diferente a medida que avanza la enseñanza; así, las primeras nueve lecciones del primer tomo de este manual, las que se dedican a las reglas fonéticas del español, están formadas por las siguientes partes:

- Una introducción breve de lo que van a aprender en esta sesión
- El texto I y el II, y el segundo suele tener forma de diálogo
- Una lista de frases usuales
- Una lista de vocabulario y otra de palabras adicionales
- La parte fonética
- Conocimientos gramaticales
- Caligrafía
- Ejercicios sobre la gramática y el vocabulario aprendido en esta lección

A partir de la lección 10ª, ya no se vuelve a trabajar la dimensión fonética. Por otro lado, la parte del léxico no aparece hasta la 13ª lección, donde comienza a explicarse el uso del vocabulario con ejemplos. En los años 1999 y 2000 se publicaron nuevas ediciones de *Español Moderno* en las que se realizaron modificaciones importantes en las partes de vocabulario y gramática, así como ajustes en algunas de

las traducciones de los términos gramaticales, pero sin cambiar la estructura de las lecciones.

Si se observa el contenido de *Español Moderno*, se descubre que la gramática y el léxico son los dos puntos en los que se centra este manual, puesto que, además de explicarlos en chino y con ejemplos, en cada lección se ofrece una gran cantidad de ejercicios de carácter estructural “de situación y de huecos” (Sánchez, 2009, p. 7) para asimilar estos dos tipos de contenidos.

En *Español Moderno* también se concede mucha importancia a la traducción y se toma como una herramienta pedagógica valiosa para aprender los contenidos gramaticales que se presentan en el libro. En cuanto a la forma de trabajar la expresión oral de este manual, se ofrece una gran cantidad de ejercicios repetitivos que sirven para aprender las reglas fonéticas del español, además de pedir a los estudiantes que memoricen ciertos textos en los primeros tomos del manual. Por todo esto, se puede deducir que el método que se sigue en *Español Moderno* es una combinación entre el enfoque tradicional de gramática y traducción y el enfoque audiolingual (Laura, 2011).

Como se presenta al principio de este apartado, los manuales de la colección *Español Moderno* disfrutaban de un gran prestigio en la ELE en China y son los empleados en las asignaturas de Español Básico y Español Moderno, cursos obligatorios en todas las facultades de Filología Hispánica de China. Asimismo, también se encuentra entre los libros de referencia recomendados para el examen de ingreso de la mayoría de los programas de máster de español en China (Mosqueira, 2011). El éxito conseguido por este manual ELE en China demuestra que el método

tradicional de gramática y de traducción y del enfoque audiolingual son los predominantes en la enseñanza de ELE de este país.

2.1.2.4 El enfoque comunicativo

Gracias a la política de Reforma y Apertura que empezó en 1978, China adoptó una actitud más abierta al mundo occidental y, a consecuencia de esta, se introdujeron paulatinamente en las aulas chinas los métodos occidentales en la enseñanza de lenguas extranjeras. En la enseñanza de ELE sucedió que se introdujeron manuales como *Sueña* (2017), el segundo manual más empleado después de *Español Moderno, El Ventiador* (2006), *Planeta* (1998), *Prisma* (2002), *Aula internacional* (2014), etc., que han sido muy bien acogidos por los lectores chinos y presentan cómo enseñar o aprender el español mediante otro tipo de enfoques (Santos, 2011).

El enfoque comunicativo suele considerarse “como modelo frente a los métodos y enfoques tradicionales, centrados en la gramática” (Cortés, 2010, p. 12). Según Lu (2015), este enfoque recibió una gran acogida en China y por eso lo comenzaron a aplicar a partir de los años 90 en algunos departamentos de Filología Hispánica, aunque la mayor muestra de esto consiste en la aparición del enfoque comunicativo en el *Nuevo Español Moderno* (Don y Liu, 2014).

Como indica el nombre, el *Nuevo Español Moderno* es la nueva versión del manual *Español Moderno*, de cuya primera edición hace casi 40 años, que incluye algunas modificaciones importantes. Desde el punto de vista actual, el manual *Español Moderno*, junto con sus métodos de enseñanza, era “viejo” y estaba “desactualizado” (Mosqueira, 2011, p. 10), lo que llevó a su modificación y actualización a nivel

metodológico en 2014 para publicar un *Nuevo Español Moderno*. En el prólogo de este nuevo manual (Don y Liu, 2014), se indican las importantes modificaciones realizadas en esta edición, que son una muestra de los esfuerzos que han dedicado los editores para aproximar este manual al enfoque comunicativo; se resumen las modificaciones a continuación clasificadas por ámbitos:

- 1) El vocabulario. Según Melero (2000), en el Enfoque Comunicativo se recomienda enseñar, en primer lugar, las palabras más utilizadas según el nivel lingüístico de los estudiantes y sus objetivos de aprendizaje. Por eso, en el *Nuevo Español Moderno*, se prioriza el valor comunicativo del léxico recopilado y se eliminan del libro las expresiones poco usadas en la comunicación real, de la misma manera que se trata que el aprendizaje del vocabulario sea de manera contextual y basado en el uso, desaconsejando la memorización mecánica del vocabulario.
- 2) La enseñanza o aprendizaje de la gramática. En *Español Moderno* la gramática se aprendía mediante la memorización y la realización de una gran cantidad de ejercicios repetitivos y estructurales, dejando la autenticidad de las muestras lingüísticas de lado; pues, aunque sí hay textos que simulan conversaciones cotidianas, muchas de las muestras lingüísticas están descontextualizadas, carentes de autenticidad e incluso presentan errores de contenido lingüístico y cultural (Santos, 2011; Macarro y Martínez, 2016). Sin embargo, en el *Nuevo Español Moderno* no se valora tanto la memorización de reglas, sino que se motiva a aprender los

conocimientos gramaticales en las situaciones comunicativas que le son propias, lo que ha llevado a la mejora de la calidad de las muestras lingüísticas, que se presentan junto con sus contextos reales. Además, se reorganiza la secuenciación de los contenidos gramaticales según el modelo y las características de la adquisición lingüística del alumnado chino.

- 3) El desarrollo de diferentes habilidades lingüísticas. Para el Enfoque Comunicativo el desarrollo de la competencia comunicativa se materializa en el dominio de las cuatro destrezas lingüísticas (Pastor, 2004). En *Español Moderno* se observaba una inclinación notable hacia la lectura y la escritura, lo que puede llegar a ejercer una presión negativa en el desarrollo de las demás competencias; un ejemplo de esto es que, como observa Macarro y Martínez (2016), en *Español Moderno* la presentación de la vida y cultura de los países hispanohablantes es poco natural y muy forzada porque quedan supeditados al servicio de la enseñanza de la gramática. Por el contrario, en el manual *Nuevo Español Moderno* se concede una mayor importancia al desarrollo de las destrezas orales y se ofrecen más ejercicios y actividades para practicarlas. Además, se concede una mayor importancia a los conocimientos culturales, introduciendo en cada lección un apartado dedicado exclusivamente a la cultura e historia de los países hispanohablantes.

Por todo esto se podría afirmar que, en comparación con sus antecesores, *Nuevo Español Moderno* ha realizado metodológicamente una actualización importante y se

aproxima más al enfoque comunicativo, lo cual confirma la importancia concedida al enfoque comunicativo en la ELE de China. Sin embargo, algunos investigadores (Zheng, 2015; Yu 2019) dudan de su sentido en la revolución didáctica de ELE. Según Yu (2019), las modificaciones de la nueva edición no lograrán cambiar el carácter tradicional de este manual y es difícil considerar que se puedan llegar a producir cambios esenciales en la metodología de enseñanza, en primer lugar, porque las prácticas repetitivas siguen ocupando un lugar importante; en segundo lugar, porque todavía no se dedica atención suficiente a los conocimientos culturales, ya que, como reconocen los propios Dong y Liu (2014), se consideran más bien como “materiales complementarios de lectura fuera de clase” (p. 3); en tercer y último lugar, por la inalterabilidad de la estructura de las unidades didácticas y la carencia de contenidos sobre las estrategias de aprendizaje. En el libro todavía no se ofrecen suficientes actividades o ejercicios que contribuyan realmente al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Es decir, aunque en *Nuevo Español Moderno* sí se ha mostrado la intención de seguir el enfoque comunicativo, es difícil considerarlo como un manual verdaderamente comunicativo.

Por otra parte, los resultados en la práctica real de la aplicación del enfoque comunicativo “no han sido satisfactorios” (Sánchez, 2009, p.1) y los manuales extranjeros que siguen el enfoque comunicativo, aunque son muy utilizados en China, se limitan a servir como materiales complementarios y no juegan un papel protagonista en la enseñanza.

La dificultad de aplicar el enfoque comunicativo en las aulas chinas de ELE se

debe a múltiples factores entre los que se encuentran la oposición por parte de un alumnado acostumbrado a los métodos tradicionales (Cortés, 2010), la incongruencia entre el enfoque comunicativo, los manuales y el plan curricular (Ruiza, 1996) y la influencia del confucianismo en la pedagogía moderna china (Yang, 2013), entre otros.

En la tesis de Sánchez (2008) se dedica un largo apartado a presentar y analizar el confucianismo y su transformación durante los siglos. Esta doctrina se caracteriza por valores como la benevolencia y humanidad, la convención social y las normas de conducta, el respeto a los antecesores y el amor filial, la moderación y el justo medio; en el ámbito del aprendizaje se valora especialmente la diligencia y humildad.

Durante siglos estas ideas han sido reinterpretadas por filósofos chinos y algunas de ellas han sufrido distorsiones. Hoy en día, tanto los pensamientos originales como los reinterpretados e incluso distorsionados, siguen ejerciendo una influencia sobre diferentes aspectos de la sociedad china. En la enseñanza de ELE también es posible apreciar algunas huellas que el confucianismo ha dejado, como lo es el énfasis en la memorización, la repetición y la imitación; además, otros valores confucianos como la lealtad y la obediencia a la autoridad dificultan, en cierta medida, la comunicación entre estudiantes y docentes en el aula.

De igual forma, el enaltecimiento de la tradición cultural y la inclinación continuista en las reformas pedagógicas en China también complican la introducción de nuevos métodos. Todo esto ha marcado fuertemente el sistema educativo, las formas de evaluación, el origen de la motivación y las preferencias por determinadas formas de aprendizaje en los estudiantes chinos, al mismo tiempo que crea en China un

contexto en el que supone un gran desafío la aplicación del enfoque comunicativo en las aulas de ELE (Sánchez, 2009).

Por otro lado, otro factor influyente es la distancia lingüística existente entre el chino y el español, mucho mayor que entre el español y la mayoría de lenguas europeas de origen romance, lo que hace que la dificultad de aprendizaje sea mucho mayor en el caso de los estudiantes chinos que en el de los franceses, italianos, portugueses, etc. Esta distancia lingüística obliga a los docentes a enseñar a los alumnos chinos con métodos didácticos distintos, por eso Lu (2015) opina que sería mejor aplicar nuevos métodos como el enfoque comunicativo de forma gradual, por ejemplo, en las actividades didácticas de determinadas asignaturas como los cursos libres (Lu, 2008).

Por todas estas razones, el enfoque comunicativo todavía no forma parte de las principales actividades didácticas diarias y, aunque en China los profesores extranjeros de ELE utilizan este método con mayor frecuencia que sus colegas chinos y lo hacen sobre todo en clases como la de conversación, de cultura, etc., su contribución a la integración sistemática de este método en el plan de enseñanza es muy limitada (Sánchez, 2009).

2.1.2.5 El enfoque por tareas

La enseñanza basada en tareas es una propuesta innovadora derivada del enfoque comunicativo que fue incluida por el Ministerio de Educación de China entre las metodologías más importantes en la enseñanza de lenguas extranjeras (Di, 2009). En julio de 2001 se promulgó *El Plan Curricular de Reforma de la Educación Básica (prueba)*, donde se indicaba de manera clara que “en este programa se promueve los

modelos de enseñanza basada en tareas” y “las formas de aprendizaje y métodos de enseñanza basados en tareas donde se enfatizan la experiencia, la práctica, la participación y comunicación con el fin de promover en el alumnado el desarrollo integral de las competencias lingüísticas” (p. 96).

Sánchez (2009) atribuye la difusión de este método a los trabajos de Rebeca Oxford (1990), Rod Ellis (2003) y David Nunan (2004). Gracias a ellos, el enfoque por tareas se vuelve “lo suficientemente flexible para incluir estrategias y técnicas utilizadas habitualmente por estudiantes chinos” (Sánchez, 2009, p. 25) y se encuentra entre los modelos más propicios para fomentar las competencias comunicativas de los alumnos chinos.

No obstante, las investigaciones sobre la práctica del enfoque por tareas en la enseñanza de ELE en China son todavía escasas (Yu, 2019), aunque sí existen algunos trabajos sobre su incorporación a las actividades didácticas en ELE en China (Sun, 2016; Liu, 2018; Yi, 2018), su aplicación en ciertas asignaturas (Li, 2016; Yu, 2019) y la repercusión que han tenido en el fomento de ciertas habilidades lingüísticas (Song, 2015; Xu, 2018). Estos trabajos revelan el reconocimiento que obtiene este enfoque en China, pues cada día hay más docentes chinos que descubren sus ventajas, entre las que destacan el hecho de que despierte el interés de los estudiantes y su deseo de involucrarse en el proceso de aprendizaje (Sun, 2016); aunque estos trabajos muestran también el largo camino que queda para que el enfoque por tareas consiga un lugar considerable en el marco de la enseñanza de ELE en China (Yu, 2019: 50).

Según observan Hui Oi Lin (2017), Mai Hwai Min (2003) y Yu (2019), para que

el enfoque por tareas pueda funcionar con éxito en el contexto pedagógico chino, en primer lugar, los docentes tienen que conocer con claridad cuáles son las necesidades reales de los estudiantes y diseñar las tareas adecuándose a ellas, al igual que también deben tener la capacidad de comunicar y negociar con los alumnos el proceso de enseñanza. En segundo lugar, para la difusión de este enfoque también es preciso el soporte del gobierno con, por ejemplo, una reforma del sistema de evaluación.

Según Lu (2008), en los cursos de la licenciatura de Filología Hispánica en China se aplica “un método integral perseguido con una distribución adecuada de asignaturas, combinando los modernos métodos audio-oral, estructural, comunicativo y nocio-funcional con los métodos tradicionales: de gramática y traducción.” (Lu, 2008, p. 53). Al aplicar metodologías modernas, como lo es el enfoque comunicativo y la enseñanza basada en tareas, en muchas ocasiones hay que realizar una conciliación entre estos y los métodos tradicionales para adaptarse al contexto pedagógico chino y contribuir verdaderamente al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes (Sánchez, 2008). La metodología empleada en la enseñanza de ELE en China no es una combinación de distintos enfoques, sino que “las decisiones metodológicas son flexibles, susceptibles de adaptarse a los contextos específicos.” (Sánchez *et al.*, 2011: 39). Como confirma Azpiroz (2017), en el ámbito de ELE en este país oriental coexisten diferentes teorías pedagógicas, de las cuales surgen múltiples opciones metodológicas.

2.1.3 Programa de enseñanza para cursos superiores de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas

En 1992 el Consejo de Educación Nacional encargó a la División de Español el diseño y elaboración de un plan curricular para la enseñanza de español en las universidades chinas. Después de varios años de trabajo, en 1998 se publicó y se puso en práctica el *Programa de enseñanza para cursos básicos de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas* (el *Programa para cursos básicos*, en adelante). Dos años después, se promulgó el *Programa de enseñanza para cursos superiores de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas* (el *Programa para cursos superiores*, en adelante).

Como indican sus nombres, estos dos planes curriculares se destinaron y sirven como guía en las dos etapas de ELE en el grado de Filología Hispánica en China. El *Programa para cursos básicos* se elaboró para los primeros dos cursos del grado, considerados como etapa de iniciación, mientras el *Programa para cursos superiores* es para el tercer y cuarto curso, es decir, la etapa de especialización.

En este apartado, se presentan los contenidos de este plan curricular teniendo en cuenta los siguientes aspectos: 1) el objetivo de la enseñanza; 2) los principios de la enseñanza; 3) la organización de las asignaturas; 4) los exámenes y métodos de evaluación.

2.1.3.1 El objetivo de la enseñanza

Según el *Programa para cursos superiores*, las actividades didácticas de este periodo tienen los siguientes objetivos:

1) Seguir fortaleciendo las habilidades básicas de los alumnos, que son la comprensión escrita, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión auditiva;

2) Transmitir a los estudiantes los conocimientos profundos tanto de la lengua española como de su cultura;

3) Fomentar otras habilidades como la traducción, interpretación, etc.;

4) Formar al alumnado en las habilidades del autoaprendizaje, la reflexión y la creatividad entre muchas otras que les ayudarán en su vida y carrera profesional.

En el *Programa para cursos superiores* se dedica un espacio importante a explicar el nivel de las diferentes habilidades y destrezas que deben alcanzar los alumnos cuando acaben el aprendizaje de esta etapa. Las habilidades lingüísticas que deben adquirir en estas etapas de su formación son las siguientes:

Tabla 2. *Conocimientos y habilidades lingüísticas exigidos en el periodo superior.* Traducida y adaptada de Comisión Orientada de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades, Sección de Español (2000, pp. 1-3).

	Tercer año	Cuarto año
Pronunciación (fonética)	Pronunciar correctamente; leer en voz alta un texto español sin trabarse y con una entonación adecuada.	Poder leer textos con fluidez; poder leer en voz alta un texto desconocido con un número de errores de pronunciación inferior al 5 %.
Gramática	Dominar los conocimientos básicos de semántica y sintaxis; conocer los fundamentos básicos de la retórica y del estilo de la lengua española.	Dominar la estructura discursiva y los conocimientos gramaticales de manera sistemática, ser capaces de aplicarlos en la comprensión, expresión y traducción del español; mostrar cierta sensibilidad hacia la estructura lingüística del español.
Vocabulario	Al terminar el tercer año, el estudiante debe conocer unos 6000 términos y dominar el uso de alrededor de 3000.	Al terminar el cuarto año, el estudiante debe conocer unos 8000 términos y dominar el uso de alrededor de 4000.
Comprensión auditiva	1. En materiales comunes (como los del manual de comprensión auditiva): comprender el 60 % -	1. En materiales comunes (con velocidad de hablar normal): comprender más del 70 % del contenido total después de

	70 % del contenido después de escucharlos dos veces (140 palabras al minuto).	escucharlos dos veces.
	2. Conferencias de tema común: comprender más de 70% del contenido después de escucharlas dos veces.	2. Conferencia o ponencia de temas comunes: comprender más del 75 % del contenido total después de escucharla dos veces.
	3. Poder comprender los programas comunes en español de la Radio Internacional de China (CRI).	3. Con cierta explicación, poder comprender la idea global de los programas de noticias de canales de televisión de países hispanohablantes.
Expresión oral	1. Poder hablar sobre los temas cotidianos coherentemente durante cinco minutos expresándose correctamente.	1. Poder conversar con los hispanohablantes sobre temas comunes.
	2. Después de leer un texto dos veces (del mismo nivel de los textos del manual), poder expresar las opiniones propias y comentarlas durante cinco o seis minutos.	2. Poder presentar y comentar acontecimientos importantes, tanto de China como del extranjero, de manera fluida durante cuatro o cinco minutos.
	3. Poder interactuar fluidamente con los nativos de los países hispanohablantes.	
Comprensión escrita	1. Poder comprender textos cuya dificultad sea igual a la de los textos del manual con un porcentaje de corrección del 80 %.	1. Poder comprender entre el 80 % y 90 % del contenido total de los libros, revistas y otros textos comunes (entre 75 % y 80 % si se trata de obras literarias), con velocidad de diez páginas por hora; en el caso de lectura intensiva, incluyendo el tiempo dedicado a la consulta del diccionario, se debe terminar cinco páginas cada hora.
	2. La lectura anual debe alcanzar entre las 800 y 900 páginas.	
	3. Poder comprender las palabras nuevas recurriendo a las reglas de formación de palabras con un porcentaje de	

	corrección de un 60 %.	2. La cantidad de lectura anual debe alcanzar entre las 600 y 800 páginas.	3. Poder comprender los términos nuevos recurriendo a las reglas de formación de palabras con un porcentaje de corrección de un 60 %.
Expresión escrita	1. Poder explicar lo que comprende de un texto en español, escribiendo 250 palabras en 30 minutos, con un porcentaje de error inferior al 8 % del texto total.	2. Poder redactar textos de utilidad en la vida real, de discusión o narrativos, con errores lingüísticos o estilísticos con un porcentaje de error inferior al 8 % del texto total.	3. Poder realizar una redacción a una velocidad de diez palabras por minuto, con un porcentaje de error inferior al 6 % del texto total.
	1. Poder redactar textos comunes como el resumen, la discusión sobre un tema determinado, el recado, las noticias, avisos y cartas. El porcentaje de error debe ser inferior al 8 % del texto total.	4. Dominar las reglas básicas de redacción de un artículo científico.	
Transferencia lingüística	1. Traducción (directa): poder traducir a la velocidad de 300 palabras por hora materiales como anuncios, comunicaciones, cartas, contratos y otros textos de utilidad en la vida real, noticias de dificultad intermedia y obras literarias de contenido sencillo.	1. Traducción (inversa): poder traducir textos de utilidad en la vida real y materiales generales sobre política y relaciones internacionales, economía, cultura, etc., con una velocidad de 200 caracteres chinos por hora, la traducción debe ser correcta; deben conocer las teorías básicas de traducción.	
	2. Interpretación: poder realizar interpretaciones sobre temas cotidianos, que incluyen la comunicación común, la atención a un cliente, o la consulta y explicación sobre un asunto	2. Interpretación: poder interpretar textos relacionados con temas como el turismo y exhibiciones, reuniones y conferencias sencillas.	

Además de las habilidades lingüísticas, en el *Programa para cursos superiores* también se exige al alumnado el dominio de los siguientes contenidos culturales:

- 1) El conocimiento de la literatura española y latinoamericana, que abarque el fundamento de su desarrollo, el cambio de estilo y las obras representativas de los escritores más importantes.
- 2) La historia, geografía, situaciones sociales, cultura y costumbres de los países hispanohablantes.
- 3) El panorama político, relaciones exteriores y economía de los países hispanohablantes, además de sus relaciones con China.

Además, en el *Programa para cursos superiores* se pone de relieve la importancia del desarrollo de la competencia de aprender y trabajar de forma autónoma, por ello los estudiantes deben:

- 1) Tener capacidad de análisis y apreciar la cultura y literatura occidentales, por eso, el profesorado debe formar al alumnado en la costumbre de reflexionar de manera autónoma.
- 2) Contar con habilidad de autoaprendizaje e investigación.
- 3) Poder negociar, trabajar y relacionarse con los hispanohablantes.
- 4) Saber utilizar diccionarios españoles y otras herramientas didácticas.

2.1.3.2 Los principios de enseñanza

En el *Programa para cursos superiores* también se habla de los principios que deben observar los docentes en la enseñanza durante este periodo, que son los siguientes:

- 1) En el periodo superior se debe prestar atención a la formación del espíritu

patriótico y colectivista de los alumnos y formarles en las competencias de conocer críticamente la esencia de la cultura mundial y de propagar la excelencia de la cultura tradicional china.

- 2) Seguir fomentando las competencias comunicativas en español de los estudiantes, prestando especial atención a la práctica de las destrezas orales y escritas para asentar una base firme para el desarrollo de su trayectoria profesional.
- 3) Transmitir a los alumnos los conocimientos básicos lingüísticos y culturales de los países hispanohablantes.
- 4) Ofrecer cursos de español con fines específicos que guarden relación con áreas como las relaciones exteriores, el comercio, la administración exterior, medios de comunicación, etc.
- 5) Formar a los alumnos en las competencias de autoaprendizaje y autonomía; aumentar las horas y contenidos de autoaprendizaje extracurricular; ayudar a los alumnos a servirse de los recursos de las bibliotecas y a manejar las herramientas informáticas como internet.
- 6) Transmitir la importancia de adquirir habilidades profesionales a través de la organización de proyectos de simulación, la oferta de clases complementarias que traten otros contenidos no incluidos en el currículum y otras actividades. Motivar a los estudiantes a realizar prácticas profesionales con el fin de mejorar su preparación para el ejercicio de la profesión.

- 7) Al planificar sus actividades didácticas, los profesores deben recurrir a las tecnologías de información y comunicación (TIC), diversificar las medidas didácticas y formar a los estudiantes en los conocimientos informáticos.
- 8) En las actividades didácticas de este periodo se debe enfatizar el protagonismo de los estudiantes y fomentar su iniciativa en el aprendizaje. También es muy importante motivar al alumnado a participar en el diseño y evaluación del proceso de enseñanza.

2.1.3.3 La organización de las asignaturas

En el *Programa para cursos superiores* se enumeran una serie de asignaturas establecidas para el periodo superior que se dividen en dos grupos: asignaturas obligatorias y optativas.

Las asignaturas obligatorias se consideran la base del aprendizaje y la enseñanza de este periodo, por ello, el contenido y destrezas que incluyen son evaluados en los exámenes de nivel EEE 8 (véase el apartado 1.5).

Tabla 3. *Cursos obligatorios en el periodo superior.* Traducida y adaptada de Comisión Orientada de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades, Sección de Español (2000, p. 6).

Nombre de la asignatura	Semestre	Horas semanales
Español de Nivel Avanzado	2-4	4-6
Comprensión y Expresión Audiovisual (conferencias, noticias, obras cinematográficas, etc.)	2-4	2
Lectura (lectura superficial, prensa extranjera, fragmentos de obras literarias, etc.)	2-4	2
Redacción	2-3	1
Teoría y Práctica de Traducción	2-4	2
Interpretación	1-2	2

Gramática Española	1-2	2
Historia de la Literatura Española y Lectura Opcional de sus Obras	1-2	2
Historia de la Literatura Latinoamericana y Lectura Opcional de sus Obras	1-2	2
Introducción a la Cultura Española	1	2
Introducción a la Cultura Latinoamericana	1	2

Dada la importancia y el papel fundamental que desempeñan las asignaturas principales en la enseñanza del periodo superior de esta carrera, en el *Programa para cursos superiores* se dedica un capítulo exclusivo a la presentación y regularización de los objetivos de estas asignaturas, presentados a continuación:

1) Español de Nivel Avanzado: se propone aumentar de manera integral las competencias comunicativas del español de los alumnos.

2) Comprensión y Expresión Audiovisual: se centra principalmente en fortalecer la comprensión oral de los estudiantes, aunque en las clases también se realizan ejercicios de expresión oral. Los materiales usados en este curso pueden incluir conferencias, noticias, telenovelas, películas, etc.

3) Lectura (lectura superficial, de prensa extranjera, de fragmentos de obras literarias, etc.): tiene como objetivo ayudar a los alumnos a dominar las técnicas de lectura, elevar su velocidad de lectura y mejorar su precisión en la comprensión escrita. Al preparar las clases, el profesor debe ser exigente con la cantidad de lectura recomendada y los materiales escritos que emplee deben ser originales, es decir, no adaptados, y tienen que tener algún tipo de valor literario.

4) Redacción: se centra en la práctica de la expresión escrita de los alumnos. El

contenido didáctico abarca las técnicas y reglas de redacción en español, los estilos de escritura más usados en la vida cotidiana y también la estructura del artículo científico.

5) Teoría y Práctica de la Traducción: el principal objetivo consiste en hacer que los estudiantes practiquen la traducción directa e inversa entre el español y el chino y prepararlos para su futuro trabajo. Según se indica en el *Programa para cursos superiores*, se recomienda dividir este curso en dos etapas: una de traducción directa para alumnos de tercer curso y otra de inversa para los de cuarto.

6) Interpretación: tiene como objetivo principal formar a los estudiantes en la habilidad de interpretación entre el español y el chino. Teniendo en cuenta la dificultad de este curso, el *Programa para cursos superiores* aconseja que las facultades sitúen este curso en el cuarto año o en el último semestre.

7) Gramática del Español: presenta de manera sistemática las reglas gramaticales del español con el fin capacitar a los estudiantes para el análisis de fenómenos lingüísticos y la aplicación de las reglas gramaticales.

9) Historia de la Literatura Española y la Lectura Opcional de sus Obras: el profesor debe ofrecer una visión global de la literatura española y formar al alumnado para que sean capaces de apreciar las obras literarias. También es importante utilizar estos contenidos culturales para desarrollar las competencias lingüísticas.

10) Historia de la Literatura Latinoamericana y la Lectura Opcional de sus Obras: persigue los mismos objetivos que la asignatura Historia de la Literatura Española, solo que esta se centra en la literatura latinoamericana.

11) Introducción a la Cultura Española: se centra en ayudar a los alumnos a

conocer la situación general de España, abarcando aspectos como su geografía, historia, política, relaciones exteriores, economía, cultura y vida, con el propósito de que estos conocimientos puedan sentar una base para el aprendizaje de otras asignaturas.

12) Introducción a la Cultura Latinoamericana: transmitir a los estudiantes los conocimientos sobre la historia, la actualidad y la situación sociales de los principales países de América Latina.

Por otra parte, el *Programa para cursos superiores* también dedica un apartado a hablar de las asignaturas optativas. Según este, cada facultad puede impartir diferentes asignaturas optativas dependiendo de su propia situación y características, siendo estas escogidas de entre las recomendadas en el programa o de diseño propio y de carácter más profesional.

Tabla 4. *Asignaturas optativas en el periodo superior.* Fuente: Traducida y adaptada de Comisión Orientada de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades, Sección de Español (2000, p. 7).

Nombre de la asignatura	Semestre	Horas semanales
Introducción a la Lingüística Española (incluye fonética, semántica, retórica, etc.)	1-2	2
Redacción de Documentos y Correspondencia en Español	1	2
Introducción a las Relaciones Exteriores de los Países Hispanohablantes	1	2
Breve Historia de las Relaciones Diplomáticas entre China y los Países Hispanohablantes	1	2
Situación General de la Economía de los Países Hispanohablantes	1	2
Prácticas de Comercio Exterior	1	2
Secretariados de Asuntos Exteriores (en español)	1	2
Simulación de Guías Turísticas	1	2
Introducción a la Cultura China (en español)	1	2

2.1.3.4 Los exámenes y la evaluación

Según el *Programa para cursos superiores*, la evaluación tiene una gran importancia en la enseñanza de español en el periodo superior ya que es una herramienta útil para conocer el nivel de aprendizaje de los alumnos; además, ayuda a examinar la situación de ejecución del *Programa para cursos superiores* y a evaluar su calidad pedagógica; por lo tanto, cada departamento debe examinar en diferentes momentos el proceso de enseñanza.

La organización y el diseño de los exámenes debe tomar como referencia los objetivos y requerimientos pedagógicos planteados en el *Programa para cursos superiores*, pero también debe tener en cuenta el plan de estudios del propio centro. Asimismo, en el *Programa para cursos superiores* también se alude la importancia del Examen de Español como Especialidad Nivel 8 (EEE 8), que se explica en el siguiente apartado.

2.1.4 El Examen de Español como Especialidad Nivel 8

El EEE 8⁶ es un examen nacional que se celebra anualmente y va dirigido exclusivamente a alumnos chinos del cuarto curso de Filología Hispánica. Dado que es el único examen que certifica el dominio de un nivel superior de español de manera oficial por la autoridad china, tiene una importancia vital para el alumnado que está cerca de finalizar sus estudios.

Según la normativa de la prueba, cada alumno solo puede participar en el EEE

⁶ Hay otro examen, el Examen de Español como Especialidad de nivel 4 (intermedio) (EEE 4), que pertenece también al mismo sistema, pero que se destina a estudiantes chinos de español de segundo curso. Cabe notar que, a diferencia del EEE 8, cuya participación es voluntaria, la del EEE 4 es obligatoria, de modo que tiene muchos más participantes que el EEE 8.

8 cuando está en su cuarto año universitario; si suspende, tendrá una nueva y última oportunidad en la convocatoria del año siguiente.

Como se presenta en el *Programa para cursos superiores* (2000), el diseño, la organización y la corrección de los exámenes están a cargo de la División de Español del Consejo de Educación Nacional; sin embargo, la preparación de las aulas y de la supervisión durante el examen se encomiendan a las diversas facultades que cuentan con la titulación de Filología Hispánica, puesto que el alumnado realiza la prueba en el campus de la universidad donde se ubica su facultad. Tras la realización del examen se envían a la División de Español las hojas de respuesta y las grabaciones.

Estos exámenes se llevan a cabo con diferentes propósitos, siendo los principales: 1) conocer el nivel lingüístico de los alumnos de Filología Hispánica; 2) desvelar los aspectos mejorables en la enseñanza; 3) resumir las experiencias sobre las actividades didácticas en las diferentes facultades; 4) ofrecer material de apoyo a la evaluación oficial sobre la calidad de la enseñanza; 5) ofrecer datos a la investigación sobre ELE (División de Español del Consejo de Educación Nacional, 2000).

Según Huang (2014), Vázquez y Moreno-Arrones (2017), el EEE 8 (junto con el EEE 4) sigue un sistema muy particular que podría ser incluso clasificado como exclusivo. Este sistema solo tiene dos niveles: el intermedio (EEE 4) y el superior (EEE 8). El EEE 8 se centra en la gramática, el léxico y la traducción, y “no recoge ninguna variedad del español” (Vázquez y Moreno-Arrones, 2017, p. 37); por este motivo, no podría equipararse al MCER ni al DELE o al SIELE (Vázquez y Moreno-Arrones, 2017).

Actualmente, se cuenta con un número de investigaciones sobre el EEE 8 muy escaso. Uno de los pocos estudios especializados en este tema es el de Chang y Liu, publicado en 2015 y titulado *El informe de investigación sobre el EEE 8 de las escuelas superiores*. Para ayudar a la preparación de los estudiantes para este examen, Chang (2012) y el Grupo de Expertos de Análisis de Pruebas Auténticas de EEE 8 (2017) publicaron algunos tomos en los que se recogieron diversas pruebas de EEE 8. Gracias a estos trabajos es posible conocer la estructura del EEE 8 y sus modificaciones a lo largo de los años, así como también los resultados generales de los diversos exámenes.

Generalmente, un examen de EEE 8 está compuesto por tres bloques principales que se dividen en pruebas de expresión escrita, de comprensión oral y de interpretación⁷, que evalúan, desde perspectivas distintas, las habilidades lingüísticas de los participantes. A pesar de seguir una misma estructura, el contenido del EEE 8 ha evolucionado y cambiado y es difícil encontrar dos convocatorias iguales. Las diferencias en los exámenes se muestran en las tareas. Basándose en los trabajos de Chang (2012), Zheng (2015) y de Grupo de Experto de Análisis de Pruebas Auténticas de EEE 8 (2017), en este apartado se presentará el contenido general del EEE 8, se hará una breve retrospectiva de los cambios que ha sufrido a lo largo del tiempo y también de los comportamientos de los estudiantes que han participado en las diferentes partes del examen de esta prueba.

2.1.4.1 Las pruebas escritas

Como indican Chang y Liu (2015), las pruebas escritas son la parte más

⁷ En realidad, no se trata de interpretación en el sentido estricto de la palabra, sino más bien de un *sight-translation* (v. 2.4.1.3)

importante del EEE 8, sus puntos ocupan dos terceras partes de la puntuación total y, además, es el bloque que más cambios ha sufrido desde su primera edición.

Como indica su nombre, en esta parte se evalúan las habilidades lingüísticas de los estudiantes en cuanto a la expresión escrita. Generalmente, este bloque contiene los siguientes apartados: 1) conocimientos culturales básicos; 2) gramática y vocabulario; 3) comprensión escrita; 4) traducción; 5) redacción.

A continuación, se explica de forma detallada cada parte de este bloque y los cambios que ha habido en su formato. Para superar esta prueba el alumno debe alcanzar un mínimo de 60/100 puntos. Según los autores, hasta el año 2010 la nota media de la prueba escrita estaba sobre la línea de aprobado, pero en los años 2012 y 2013 la nota media bajó por debajo de esta línea. Según Chang y Liu (2005), este descenso de la nota media se debe en gran medida a una bajada de la calidad de enseñanza por la falta de docentes de Filología Hispánica a causa del rápido desarrollo de las facultades y del aumento vertiginoso del número de estudiantes de esta titulación.

2.1.4.1.1 Los conocimientos básicos de cultura

Con esta prueba se evalúan los conocimientos de los participantes acerca de los países hispanohablantes relativos a su historia, cultura, geografía, lengua, literatura, economía, acontecimientos actuales, etc.

Tabla 5. *Evolución de la prueba de conocimientos culturales básicos de EEE 8 desde 2005 hasta 2016.* Fuente: Creación propia.

Año	Proporción en el examen (%)	Descripción de tarea	Número de preguntas
2005	10	<i>Rellena los espacios en blanco</i>	17

2006		<i>según convenga</i>	14
2007	10,7		18
2008			
2009			
2010			
2011			
2012	10	<i>Pon en los espacios en blanco la letra que encabeza la opción que consideres correcta</i>	30
2013			
2014			
2015			
2016	5		

Como se puede observar en la Tabla 5, la prueba sobre los conocimientos culturales básicos solo ha experimentado un cambio importante y es que, desde 2008, las cuestiones dejan de ser de rellenar huecos con claves y se convierten en tareas de opción múltiple; además, el número de cuestiones también aumentó a 30. La proporción de puntos que ocupa esta parte fue bastante estable hasta 2016, cuando esta cifra bajó desde un 10 % hasta un 5 %.

Como se indica en el informe de Chang y Liu (2015), la media de puntos obtenidos por los estudiantes en esta parte es estable y están en la línea del aprobado. Según los autores, los estudiantes encuentran más dificultades en las preguntas que versan sobre geografía y cultura y, por el contrario, contestan mejor las de literatura. Cabe mencionar que en las convocatorias de 2006 y 2007 las tareas de esta parte consistían en rellenar los huecos sin dar a elegir entre diferentes opciones, lo que tuvo como consecuencia que, al tener que contestar con sus propias palabras, muchos estudiantes cometieran errores ortográficos; este hecho, según señalan Chang y Liu (2005), refleja la falta de solidez de los conocimientos básicos de los que dispone el alumnado.

2.1.4.1.2 La gramática y vocabulario

Como indica su nombre, en estas pruebas se evalúa el dominio y manejo de los conocimientos gramaticales y léxicos. A diferencia de otras pruebas, en las primeras convocatorias de EEE 8 no existía este apartado y su primera aparición fue en el examen de 2011.

Tabla 6. Evolución de la prueba sobre gramática y vocabulario de EEE 8 desde 2011 hasta 2016. Fuente: Creación propia

Año	Proporción en el examen (%)	Descripción de tarea	Número de preguntas
2011	5,3		16
2012		Completa el siguiente texto eligiendo para cada uno de los espacios en blanco una de las tres opciones que se te ofrece y pon en la hoja de respuesta la letra que encabeza la opción que consideres correcta.	
2013	6,7		20
2014			
2015	8		16
2016	10	Hay diez errores en el texto, subráyalos y corrígelos.	10

Como se puede ver en la Tabla 6, desde su aparición en 2011, durante mucho tiempo esta prueba estuvo formada por tareas propias de un *cloze test*, esto es, rellenar los huecos de un texto con las opciones ofrecidas *a priori* según el contexto. Desde la aparición de esta prueba hasta su primera modificación, la nota media apenas alcanzaba la línea de aprobado y la baja tasa de aprobados no dejó de descender. Según Chang y Liu (2015), los errores cometidos en esta parte pueden deberse a la falta de comprensión

general del artículo y de las relaciones lógicas entre las frases del texto.

En 2016 se cambió la forma del ejercicio sustituyendo las tareas de *cloze* por las de hallar y corregir errores del texto y, con ello, se produjo un aumento gradual de la proporción que ocupa esta parte en el porcentaje de la calificación total del examen; asimismo, también se puede observar cómo la cantidad de tareas ha variado prácticamente cada año.

2.1.4.1.3 La comprensión escrita

La prueba de comprensión escrita ocupa una proporción muy amplia en el bloque de pruebas escritas y consta de varias secciones. El tipo de actividades que la forman giran siempre en torno a uno o varios artículos que abarcan un amplio repertorio temático, que incluye política, sociedad, cultura, tecnología, historia, biografía, etc., así como también diversos géneros discursivos como narrativa, instrucción, correspondencia, anuncios, tablas y gráficos (Chang y Liu, 2015). Otra de las características importantes de este apartado es que los artículos no deben contener más de un 4 % de vocabulario nuevo, esto es, de léxico no contemplado en el *Programa del periodo superior*.

Según Chang y Liu (2005), en esta parte se evalúan las habilidades de lectura, que incluyen la destreza de saber discernir cuál es la información clave del texto, la aplicación de estrategias o técnicas de lectura y la velocidad, eficiencia y precisión de la comprensión escrita.

Tabla 7. *Evolución de la prueba de comprensión escrita de EEE 8 desde 2005 hasta 2016.* Fuente: Creación propia

Año	Proporción en el examen (%)	Descripción de la actividad	Número de preguntas
2005	25	Sección I: Indica a qué se refiere la parte en cursiva y, en caso de que se trate de un verbo, indica cuál es su sujeto.	
2006			
2007			
2008	23,3	Sección II: Di de qué palabras derivan los siguientes términos y qué quieren decir en chino.	Sección I: 30 Sección II: 10 Sección III: 8
2009			
2010		Sección III: Interpreta en español el sentido de las siguientes oraciones o de la parte subrayada en las siguientes oraciones.	
2011	18	Sección I: Indica a qué se refiere la parte en cursiva, en caso de que se trate de un verbo, indica cuál es su sujeto.	Sección I: 24 Sección II: 15
2012	16,7	Sección II: Interpreta en español el sentido de las siguientes oraciones o de la parte subrayada en las siguientes oraciones.	Sección I: 20 Sección II: 7
2013			
2014	25	Sección I: Indica a qué se refiere la parte en cursiva y, en caso de que se trate de un verbo, indica cuál es su sujeto. Sección II: Elige la interpretación que consideres más adecuada y marca la letra que la encabece en la hoja de respuestas.	Sección I: 20 Sección II: 8
2015	17	Texto I y II Sección I: Indica a qué se refiere la parte en cursiva y, en caso de verbo, cuál es su sujeto. Sección II: Elige la interpretación que consideres más adecuada y marca la letra que la encabece en la hoja de respuestas	Sección I: 16 Sección II: 6
2016	30	Texto I Lee el texto y responde a las Texto II siguientes preguntas, selecciona Texto III la opción correcta en cada caso y márcala en la hoja de respuestas.	5 5 5

Texto IV	Lee el texto y coloca cinco de los ocho fragmentos tras decidir cuál es su lugar adecuado en el texto.	5
----------	--	---

Como se muestra en la Tabla 7, la prueba de comprensión escrita siempre ocupa una proporción muy importante en el examen, casi un 25% de los puntos totales y una cantidad de tareas considerable.

En cuanto a los tipos de tareas, se puede observar que la forma de esta prueba ha cambiado varias veces. Desde la primera convocatoria en 2005 hasta la de 2010, la prueba de comprensión escrita abarcaba tres secciones diferentes en base a un solo texto: la primera de ellas trataba de tareas de análisis de alguna oración y de indicar a qué se refería un elemento y cuál era su sujeto en el caso de que se tratase de un verbo; la segunda parte consistía en traducir los términos dados y referir la familia léxica de la cual procedían; por último, en la tercera sección, se debía explicar una expresión en español. No obstante, a partir del 2011 se quitaron las tareas de traducción de vocabulario y, con ello, la proporción de la puntuación que ocupaba esta prueba se redujo hasta el 17 %.

En el año 2014 las pruebas de interpretación experimentaron un cambio formal: en lugar de pedir a los estudiantes que explicaran las expresiones indicadas en chino, se les pedía escoger entre las diferentes explicaciones que se ofrecían. No obstante, cabe remarcar que este cambio no se realizó por motivos pedagógicos, sino para poder aplicar la tecnología de lectura de tarjetas de marcas óptica.

Uno de los cambios más importantes de esta prueba llegó en el año 2015 y

consistió en la inclusión de un segundo texto en la prueba de comprensión escrita. Después de leer los dos textos, los estudiantes debían completar unas actividades que seguían la misma estructura que el de la convocatoria de 2014. En 2016, el número de textos aumentó a cuatro, de estos, los tres primeros se acompañan de cinco tareas de opción múltiple que tratan cuestiones como la interpretación de frases subrayadas, la identificación del sujeto de un verbo, el análisis del contenido del texto, etc. Sin embargo, el tipo de tarea que incluyeron en relación al cuarto texto es totalmente novedosa en el formato del examen del EEE 8 y consiste en pedir a los alumnos que completen algunas partes que han sido eliminadas del texto con alguna de las opciones ofrecidas; con este cambio, la proporción que ocupa esta parte en la puntuación total del examen asciende al 30 %.

En cuanto a los resultados, según Chang y Liu (2015), la nota media de esta sección siempre ha estado por encima de la línea de aprobado. Según sus análisis, los errores cometidos en esta parte provienen principalmente de una comprensión parcial del texto, la falta de la conciencia gramatical, errores ortográficos y una incorrecta comprensión de las instrucciones de la actividad.

La media de los resultados de la tarea de traducción y reflexión sobre la familia léxica de los términos propuestos también alcanza la línea de aprobado; según los autores, los principales fallos que el alumnado tiene en esta actividad son la imprecisión en la traducción del vocabulario, la incomprensión del enunciado de la actividad, la confusión en la segmentación morfológica de la raíz y el sufijo de una palabra, el desconocimiento de los términos y errores de escritura.

La sección de interpretación de las frases subrayadas, según Chang y Liu (2015), es una de las partes en las que los estudiantes chinos muestran tener una mayor dificultad en el examen de EEE 8, cosa que también se refleja en la media de la puntuación obtenida en este apartado, ya que no solo no alcanzó la línea de aprobado durante varios años, sino que muestra una tendencia continuada al descenso. Según los autores, la causa de esto es la confluencia de diversos factores, el principal de los cuales consiste en la incomprensión del sentido clave del artículo, aunque también los errores de expresión lingüística de los alumnos son motivo de fracaso en esta sección. Además, dado que a veces las frases subrayadas tienen un significado muy simple y superficial, no se ofrece la oportunidad de profundizar en su sentido (Chang y Liu, 2015).

La dificultad que muestran los estudiantes para terminar estas tareas de interpretación puede ser consecuencia de que haya habido algunos problemas en su proceso de aprendizaje como, por ejemplo, una insuficiente adquisición de vocabulario, una capacidad de expresión en español demasiado débil, la incomprensión del sentido profundo del texto y el fracaso en la interpretación del texto. Asimismo, hay estudiantes que adoptan estrategias de resolución erróneas en estas tareas, siendo el fallo más común el optar por traducir el texto en lugar de explicarlo, sustituir solo algunas palabras dejando otras partes de las oraciones por traducir, explicar la parte subrayada sin analizar el contexto o con palabras extrañas y estructuras difíciles que no dominan; a todo esto hay que añadirle el hecho de que es habitual que los estudiantes se expresen cometiendo fallos sintácticos y ortográficos.

2.1.4.1.4 La traducción

La prueba de traducción consta de dos secciones, la primera de las cuales se dedica a la evaluación de la habilidad de la traducción directa —del español al chino— y, la otra, de la traducción inversa —del chino al español—. En la realización de este ejercicio se exige de los alumnos que sean capaces de traducir ambos textos, de una extensión aproximada de 300 palabras (Chang y Liu, 2005), con fidelidad, coherencia y corrección lingüística.

Tabla 8. *Evolución de la prueba de traducción de EEE 8 desde 2005 hasta 2016.* Fuente: Creación propia

Año	Proporción en el examen (%)	Descripción de la tarea	Tema del texto
2005	20		I: Desastres naturales y medio ambiente II: Relaciones exteriores
2006			I: Historia de la Segunda Guerra Mundial II: La lucha global contra el hambre
2007	21,4		I: La protección del medio ambiente II: El golpe de Estado en Argentina
2008		Sección I: Traduce al chino el siguiente texto Sección II: Traduce al español el siguiente texto	I: La energía verde II: Biografía de Kevin Rudd
2009	20		I: Ritmo de vida en España II: Medio ambiente
2010			I: Cultura y cortesía II: Presentación de Wikipedia
2011			I: Un discurso de Mario

			Vargas Llosa II: La Cultura china
2012			I: La actitud vital II: Las bibliotecas en China
2013			I: Una anécdota de Napoleón II: La población vulnerable
2014			I: Opinión sobre las críticas de otros II: La gran navegación de Cristóbal Colón
2015			I: Biografía de Borges II: El comercio entre China y España
2016	10	Sección II: Traduce al chino el siguiente texto	I: La cultura estadounidense en el aula

Como se puede observar en la Tabla 8, las tareas de la prueba de traducción apenas han sufrido cambios durante estos años, al igual que la proporción que ocupan en el porcentaje de la evaluación final del examen; sin embargo, en el 2016, se eliminó la prueba de la traducción inversa y el porcentaje de valor descendió a la mitad.

Como muestran Chang y Liu (2015), los resultados generales de las pruebas de traducción directa e inversa van a la par y, aunque se aprecia un paulatino descenso de la media, se mantienen siempre en la línea del aprobado. Se describen a continuación los errores más frecuentes cometidos en cada uno de los apartados de estas pruebas:

1) Traducción directa. Muchos de los errores que presentan los estudiantes en las respuestas pueden atribuirse a la incomprensión del contenido del texto original. Asimismo, cometen errores en la traducción de nombres y números, demuestran desconocer el uso correcto de las normas de puntuación, usan inadecuadamente las

palabras, abusan de la traducción libre o descontextualizan las oraciones originales e, incluso, cometen faltas en la escritura de caracteres chinos.

2) Traducción inversa. En opinión de Chang y Liu (2015), la traducción inversa puede reflejar fácilmente si los estudiantes dominan los conocimientos lingüísticos básicos. Un resumen de los problemas mostrados en esta prueba son los siguientes: a) errores en la traducción de números que superan el millar y de las horas; b) errores en la conjugación, tiempo y forma de los verbos; c) problemas de concordancia; d) alteraciones sintácticas, sobre todo en las subordinadas; e) faltas de ortografía; f) confusión en el significado del léxico y, por tanto, un uso erróneo de este; g) problemas graves en el uso de las preposiciones y los artículos.

2.1.4.1.5 La redacción

En esta parte se pide a los estudiantes escribir un ensayo de unas 250 palabras que debe redactarse adecuándose al género discursivo que corresponda y de forma clara y coherente; otros aspectos que también se valoran en los criterios de corrección es la precisión y pertinencia léxica, así como también la corrección ortográfica y ortotipográfica (Chang y Liu, 2015).

Tabla 9. *Evolución de la prueba de redacción de EEE 8 desde 2005 hasta 2016.* Fuente: Creación propia

Año	Proporción en el examen (%)	Descripción de la tarea	Género discursivo
2005	15	Redacta un cuento de entre 200	Textos narrativos
2006	10,7	y 250 palabras según la	

2007	14,3	interpretación que hagas de las siguientes viñetas.	
2008-2009	13,3		
2010	13,3	Redacta una breve composición de al menos 200 palabras completando la siguiente historia y usando al menos 8 de las 10 palabras que se ofrecen a continuación.	Textos narrativos (escritura creativa)
2011	13,3	Lee el siguiente texto y redacta una composición de al menos 250 palabras, debes incluir los contenidos propuestos por el ejercicio.	Textos argumentativos
2012	13,6		Textos argumentativos
2013	13,3	Lee la siguiente oración y redacta un comentario de 250-300 palabras sobre ella. En ella deberías incluir los contenidos propuestos por el ejercicio.	Textos argumentativos
2014	13,3	Escribe un trabajo en torno al tema [...], en el que expondrás, entre otros, tu opinión acerca de [...].	Textos argumentativos
2015	10	Lee el inicio de esta historia y trata de continuarla después de leer el primer párrafo con una extensión de, al menos, 150 palabras.	Textos narrativos (escritura creativa)
2016	15	Parte I: Escribe una carta de reclamación.	Carta de reclamación
		Parte II: Ayuda a un amigo a analizar una situación y tomar una decisión.	Textos argumentativos

Como se puede ver en la Tabla 9, la proporción que ocupa la prueba de redacción suele oscilar entre el 10 % y el 15 % del total. Sobre la forma y la tipología textual de las tareas, como se muestra en la Tabla 9, desde 2005 hasta 2009 en la tarea se pedía que los estudiantes redactaran un texto narrativo según las viñetas de la hoja de

preguntas. En 2010 la forma de la tarea empezó a cambiar y, a partir de entonces, los estudiantes debían emplear un mínimo de palabras de las propuestas en el ejercicio para crear un texto narrativo; a pesar de que la tipología textual seguía siendo la misma, cambia el hecho de que se les requiere un texto de escritura creativa. En 2011 el cambio va un paso más allá y el género discursivo pasó del narrativo al argumentativo, puesto que debían escribir una redacción dando su opinión acerca de un tema de carácter social o personal a partir de una afirmación dada. Sin embargo, en 2015 se vuelven a pedir textos narrativos creativos continuando la historia dada. El cambio de este apartado del examen es mayor en la convocatoria de 2016, cuando esta prueba se divide en dos tareas diferentes: la primera tarea se enfocó en la redacción de un texto de registro formal y con un fin más práctico como lo es una carta de reclamación; por otro lado, la segunda tarea consistía en contestar a una carta dando consejos después de haber analizado un asunto. Como se puede observar, a pesar de los cambios realizados en la forma de evaluar y en el formato de las tareas, a excepción de la convocatoria de 2016, en todas las convocatorias de EEE 8 se piden siempre textos narrativos y/o argumentativos.

Según Chang y Liu (2015), en la mayoría de las convocatorias las notas medias de la prueba de redacción están alrededor del doce y trece, lo que significa que están por encima de la línea de aprobado. Algunos de los errores más comunes que cometen los alumnos en esta prueba incluye la falta de ideas centrales del artículo, expresarse de manera ambigua, la repetición innecesaria y la incoherencia en la forma de expresión; asimismo, como en las tareas de traducción inversa, en esta parte también es posible encontrar errores como faltas ortográficas, léxico empleado de una forma equivocada,

expresiones en chino e inglés, etc., aunque muchos errores son causados por una mala comprensión del enunciado de la pregunta del ejercicio. Por último, dado que esta prueba es la última sección de la prueba de escrita, suele haber estudiantes que no tienen tiempo suficiente para terminarla o no llegan al mínimo de palabras exigido.

2.1.4.2 Las pruebas de comprensión auditiva

Este bloque suele contener fragmentos auditivos, que duran generalmente entre tres y cinco minutos, que son extraídos de programas de canales hispanohablantes y que pueden ser noticias, entrevistas, presentaciones, reportajes y discursos públicos, etc. La temática de estos audios suele girar en torno a la vida, trabajo, estudio y otras actividades cercanas a los estudiantes. En principio, estos materiales no deben contener términos no incluidos en el *Programa del periodo superior* y, si aparecen algunos de ellos, es obligatorio indicarlos y explicarlos de manera escrita en chino. En base a estos fragmentos, los estudiantes tienen que realizar una serie de tareas.

Tabla 10. *Evolución de la prueba de comprensión auditiva de EEE 8 desde 2005 hasta 2016.* Fuente: Creación propia

Año	Proporción en el examen (%)	Descripción de la tarea	Temática del material	Número de tareas
2005	20	Texto I: Marca las aseveraciones que consideres correctas de acuerdo con el texto con “V” y, las falsas, con “F”. En el caso de ser falsos, da una respuesta correcta. Texto II: Ejercicio 1: Empareja las siguientes palabras con uno de	I: Inmigrantes en España II: El turismo (material adaptado)	Texto I: 6 Texto II: Ejercicio 1: 8 Ejercicio 2: 5 Ejercicio 3: 5

		<p>los sinónimos o definiciones que aparecen a la derecha.</p> <p>Ejercicio 2: Marca las aseveraciones que consideres correctas de acuerdo con el texto con “V” y, las falsas, con “F”.</p> <p>Ejercicio 3: Marca con “√” la opción que consideres más adecuada.</p>	
2006	21,4	<p>Texto I: Contesta a las siguientes preguntas.</p> <p>Texto II:</p> <p>Ejercicio 1: Empareja las siguientes palabras con uno de los sinónimos o definiciones que aparecen a la derecha.</p> <p>Ejercicio 2: Marca las aseveraciones que consideres correctas de acuerdo con el texto con “V” y, las falsas, con “F”</p> <p>Ejercicio 3: Marca con “√” la opción que consideres más adecuada.</p>	<p>El transporte en Madrid (material adaptado)</p> <p>Texto I: 8 Texto II: Ejercicio 1: 8 Ejercicio 2: 6 Ejercicio 3: 5</p>
2007	21,4	<p>Texto I: Contesta a las siguientes preguntas.</p> <p>Texto II:</p> <p>Ejercicio 1: Escucha atentamente la audición y contesta en chino a las siguientes preguntas.</p> <p>Ejercicio 2: Marca las aseveraciones que consideres correctas de acuerdo con el texto con “V” y falsas con “F”.</p> <p>Ejercicio 3: Marca con “√” la opción que consideres más adecuada.</p>	<p>I: Residencia. II: El medio ambiente y la industria del papel (material adaptado).</p> <p>Texto I: 8 Texto II: Ejercicio 1: 8 Ejercicio 2: 6 Ejercicio 3: 5</p>
2008	20	<p>Ejercicio 2: Marca las aseveraciones que consideres correctas de acuerdo con el texto con “V” y falsas con “F”.</p> <p>Ejercicio 3: Marca con “√” la opción que consideres más adecuada.</p>	<p>I: El fomento de la lectura. II: El cambio climático y el turismo europeo (material adaptado).</p> <p>Texto I: 8 Texto II: Ejercicio 1: 8 Ejercicio 2: 6 Ejercicio 3: 5</p>
2009	20	<p>Texto I: Contesta a las siguientes preguntas.</p> <p>Texto II:</p>	<p>I: Alimentación y salud. II: Accidente</p> <p>Texto I: 8 Texto II: Ejercicio</p>

		<p>Ejercicio 1: Completa las partes que faltan en las siguientes oraciones.</p> <p>Ejercicio 2: Marca las aseveraciones que consideres correctas de acuerdo con el texto con “V” y, las falsas, con “F”.</p> <p>Ejercicio 3: Pon en los espacios en blanco la letra que encabeza la opción que consideres más adecuada para completar el sentido de la oración.</p>	<p>tráfico.</p> <p>III. VIH</p> <p>(materiales auténticos)</p>	<p>1: 8</p> <p>Ejercicio 2: 5</p> <p>Ejercicio 3: 5</p>
2010	20	<p>Texto I: Contesta a las siguientes preguntas.</p> <p>Texto II:</p> <p>Ejercicio 1: Completa la parte que faltan en las siguientes oraciones.</p> <p>Ejercicio 2: Marca las aseveraciones que consideres correctas de acuerdo con el texto con “V” y, las falsas, con “F”.</p> <p>Texto III: Pon en los espacios en blanco la letra que encabeza la opción que consideres más adecuada para completar el sentido de la oración.</p>	<p>I: Escuelas de padres.</p> <p>II: Tratado de desarme nuclear.</p> <p>III: Florence Nightingale.</p> <p>(materiales auténticos)</p>	<p>Texto I: 8</p> <p>Texto II: Ejercicio 1: 10</p> <p>Ejercicio 2: 5</p> <p>Texto III: 5</p>
2011	20	<p>Texto I: Contesta a las siguientes preguntas.</p> <p>Texto II: Marca las aseveraciones que consideres correctas de acuerdo con el texto con “V” y, las falsas, con “F”.</p> <p>Texto III: Completa las oraciones con la opción que consideres más adecuada y pon la letra que la encabeza en la hoja de respuestas.</p>	<p>I: El divorcio y la educación de niños.</p> <p>II: El perfil de los universitarios españoles.</p> <p>III: El manejo de probabilidad en la vida diaria</p> <p>(materiales auténticos)</p>	<p>Texto I: 7</p> <p>Texto II: 10</p> <p>Texto III: 5</p>
2012			<p>I: El Día Internacional de</p>	<p>Texto I: 6</p> <p>Texto</p>

		la Mujer. II: Entrevista sobre la competitividad a nivel global de España. III: El escándalo de narcotráfico. (materiales auténticos)	II:10 Texto III: 5
2013		I: Entrevistas sobre problemas visuales. II: Entrevista sobre la historia de los <i>scouts</i> . III: Una reunión fiscal en UE. (materiales auténticos)	Texto I: 8 Texto II:10 Texto III: 5
2014		Texto I: Elige la opción que consideres más adecuada para completar el texto de acuerdo con el contenido del audio que has escuchado. Marca las opciones elegidas en la hoja de respuestas. Texto II: Marca las aseveraciones que consideres correctas de acuerdo con el texto con “V” y, las falsas, con “F”. Texto III: Completa las oraciones con la opción que consideres más adecuada.	I: La migración de aves. II: Entrevista sobre la Talavera de Puebla. III: Rescate bancario de la UE. (materiales auténticos)
	20		Texto I: 15 Texto II:10 Texto III: 5
2015			Texto I: 10 Texto II:5 Texto III: 5
		I: Consideraciones acerca de la sabiduría. II: Entrevista sobre las relaciones interpersonales. III: Las irregularidades de algunas compañías. (materiales auténticos)	

	auténticos)
2016	I: La primera Texto I: Constitución de 10 España. Texto II:5 II: Entrevista Texto III: sobre el 5 progreso social. III: Noticias sobre el Día Internacional contra el Cáncer de Mama (materiales auténticos)

Como se puede observar en la Tabla 10, los temas tratados en los materiales en las pruebas de comprensión auditiva son muy variados, puesto que tratan desde la vida diaria hasta temas relacionados con cultura, sociedad, ciencia, medicina o economía internacional. Por un lado, la puntuación asignada a este bloque de comprensión auditiva en el examen EEE 8 se mantiene bastante estable; pero, por otro lado, se puede apreciar cómo el contenido y el formato de las tareas están en continuo cambio.

La prueba de comprensión auditiva de la primera convocatoria de EEE 8 estaba formada por dos textos y cuatro tipos de ejercicios diferentes: 1) uno de verdadero o falso, en el que la oración falsa debía ser corregida; 2) emparejar una serie de palabras con su sinónimo o definición; 3) uno de verdadero o falso; 4) una opción múltiple. Al año siguiente la primera tarea se sustituyó por otra que consistía en contestar algunas preguntas sobre el audio y, en la convocatoria de 2007, la segunda tarea pasó a ser un ejercicio en el que los examinados debían contestar algunas preguntas, pero esta vez en chino; no obstante, el núcleo de esta sección continuaba siendo escribir un sinónimo de

las palabras dadas o su definición en chino.

Sin embargo, los cambios más importantes se produjeron en la convocatoria de 2009. El primero de estos fue la adición de un tercer texto a la prueba; el segundo, la eliminación definitiva del ejercicio sobre sinónimos y su sustitución por el de completar oraciones, ejercicio que fue eliminado de nuevo después del examen de 2011. En 2014 el apartado de comprensión auditiva volvió a cambiar y aparecieron tareas de opción múltiple. En el 2016 el formato de este bloque ya distaba bastante del modelo original de 2005, pues la prueba constaba de tres textos y cada uno de ellos se asociaba a diferentes tareas diferentes: dos tareas de opción múltiple y una de ejercicios de verdadero o falso.

Los materiales para la elaboración de estas pruebas también han sufrido cambios importantes pues, como se puede ver en la Tabla 10, en las primeras convocatorias de EEE 8 (de 2005 a 2008) los materiales empleados para las pruebas de comprensión auditiva eran adaptados a la variante de castellano peninsular estándar; sin embargo, desde el año 2009 todos los audios de estas pruebas son fragmentos reales extraídos directamente de noticiarios, entrevistas y programas de radio de diferentes países hispanohablantes. Gracias a este cambio se han diversificado las variedades diatópicas —aparecen audios de variedades latinoamericanas— que forman parte de la prueba y las muestras lingüísticas, además de que también aparecen ruidos y/o melodías de fondo en los materiales. En conclusión, estos cambios han conducido a una notable mejora de la autenticidad del contexto de comprensión en las pruebas de comprensión auditiva de EEE 8.

Como señalan Chang y Liu (2015), las notas medias de la prueba de comprensión auditiva no alcanzaron el aprobado en el periodo comprendido entre 2007 y 2013.

Dado que en esta parte se pide al alumnado terminar las tareas contestando a las preguntas con sus propias palabras, los errores que se observan en las respuestas son iguales a los de la prueba de redacción y a los de traducción inversa, esto es, principalmente errores lingüísticos que nacen del tener que expresarse con sus propias palabras. Por otra parte, la incompreensión del audio también es una causa frecuente que les lleva a dar respuestas incompletas o falsas o en las que se puede observar la incapacidad de resumir ideas.

2.1.4.3 Interpretación

Esta parte adopta la forma de *sight-translation*⁸ para evaluar la habilidad de interpretación de los alumnos. La prueba consiste en la lectura de un artículo en un tiempo máximo de siete minutos y su posterior interpretación en cinco minutos, la cual es grabada para poder ser evaluada más tarde. Los artículos de esta prueba cuentan con una gran variedad temática que incluye temas de política, economía, cultura, educación, ciencia, deporte, medioambiente, sanidad, etc.

Según Chang y Liu (2015), los criterios de evaluación de esta prueba son los siguientes:

- 1) Fidelidad al material original, deben transmitir la información principal sin omisiones graves ni adiciones subjetivas.

⁸ El término *sight-translation* se refiere al proceso de leer un texto en el idioma original e interpretarlo en voz alta simultáneamente en el idioma meta.

- 2) La expresión debe ser fluida y coherente y la pronunciación correcta y clara.
- 3) El uso del vocabulario debe ser preciso utilizando un estilo adecuado; las frases deben estar completas y libres de errores gramaticales graves.
- 4) La grabación de la interpretación debe ser de buena calidad y el volumen adecuado.

Tabla 11. Evolución de la prueba de sight-translation de EEE 8 desde 2005 hasta 2016.
Fuente: Creación propia

Año	Proporción en el examen (%)	Tema de la tarea
2005	10	Texto argumentativo: Cómo tener una buena salud.
2006		Texto expositivo: Zheng He.
2007	7,1	Texto expositivo: Fiebre China en la Europa del siglo XVIII.
2008		Texto expositivo: Coubertin.
2009		Texto expositivo: La reivindicación de las ideas marxistas en Europa.
2010		Texto expositivo: El criterio de medición de la felicidad.
2011	13,3	Texto expositivo: Una investigación de Samuel P. Huntington.
2012		Texto descriptivo: El <i>Soft Power</i> .
2013		Texto expositivo: Desastres naturales y protección del medio ambiente.
2014		Texto argumentativo: La cooperación entre

China y América Latina.		
2015	10	Texto expositivo: La calidad de aire en Pekín.
2016		Texto expositivo: Educación.

Como se puede ver en la Tabla 11, desde la primera convocatoria de EEE 8 en 2005 hasta la de 2016 apenas han sucedido cambios importantes en esta parte. Lo que se espera de los estudiantes es que sean capaces de interpretar textos de temas muy variados, usualmente fragmentos adaptados de biografías y reportajes.

Tal y como indican Chang y Liu (2015), la nota media de este ejercicio apenas alcanza la línea del aprobado.

En la interpretación inversa, los estudiantes vuelven a tener los mismos problemas que aparecen en las pruebas de traducción inversa. En cuanto a los problemas en la expresión oral pueden resumirse en: 1) errores de pronunciación, en concreto, confusión entre los fonemas sonoros y sordos y las sílabas tónicas y átonas; 2) dificultad para analizar y comprender rápidamente la estructura y significado del texto en chino y en la búsqueda de expresiones adecuadas para traducirlo al español; 4) falta de identificación de las palabras clave en oraciones complejas; 5) la incoherencia de la interpretación por la falta de fluidez; 5) la omisión de información importante.

Chang y Liu (2015) opinan que los resultados de EEE 8 pueden reflejar la situación de ELE en China, que se muestra como deficiente a causa del bajo índice de aprobados. Como muestran los datos, la tasa de aprobado del EEE 8 en 2010 llegó al 41% y desde entonces solo ha descendido. En los últimos años ronda el 30%, lo que significa que la mayoría de los estudiantes graduados no lograron alcanzar el nivel

demandado por el Plan Curricular. Chang y Liu (2015) atribuyen este hecho a la falta de docentes de calidad, puesto que los profesores no tienen tiempo suficiente para dedicarse a la investigación académica, ni a la comunicación, actuación y perfección de sus técnicas didácticas, causa principal de la decadencia de la calidad de enseñanza en ELE de China.

2.2. El alumnado chino del periodo superior de Filología Hispánica

2.2.1 Estrategias de aprendizaje

Se han publicado muchos trabajos en los que se discuten las estrategias de aprendizaje de LE adoptadas por los alumnos chinos, aunque solo un bajo porcentaje de estos se centran en ELE. Los resultados de estas investigaciones revelan que existe una notable diferencia entre las estrategias de aprendizaje que los alumnos chinos prefieren emplear cuando estudian inglés y cuando se trata del español (Sánchez, 2009). En este apartado, tomando de punto de partida los trabajos de Fan (2005), Sánchez (2009), Wang y Zheng (2015) y Ramón y Cáceres (2019), se presenta la situación del uso de las estrategias de aprendizaje de LE que los universitarios chinos emplean con mayor frecuencia siguiendo la clasificación propuesta por Rebeca Oxford (1990). Asimismo, se analizan los factores culturales, sociales y contextuales que han llevado a que las preferencias en el aprendizaje sean estas y no otras.

1) Las estrategias de memorización

Según Oxford (1990), las estrategias de memorización (*memory strategies*) se refieren a aquellas estrategias cuyo uso ayuda a los estudiantes a almacenar y recuperar la información nueva. Una de las características más conocidas es la preferencia de los

alumnos universitarios chinos de ELE por el uso de la repetición, memorización y lectura en voz alta para aprender un idioma (Sánchez, 2009; Santos, 2011). No obstante, como indica Sánchez (2009), resulta curioso que investigaciones anteriores que se centran en aprendientes chinos de inglés no concluyan que existe una preferencia notable por las estrategias de memorización. El autor atribuye este hecho a que en el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas (*Strategy Inventory for Language Learning*, SILL en adelante) de Oxford (1990) no se contemplan las estrategias de memorización más utilizadas por los alumnos chinos, lo que llevó a Li (2004), Rao (2007) y Sánchez (2009) a realizar una adaptación del SILL a las costumbres y tradición pedagógica china, añadiendo al inventario algunas nuevas estrategias.

Después de una investigación acerca de los resultados de varios estudios sobre el aprendizaje de LE en China, se ha podido ver que las estrategias de memorización son las más utilizadas por estos estudiantes (Sánchez, 2008), lo que indica la importancia que estas tienen en el aprendizaje de LE en China.

En la investigación acerca de la adaptación del SILL, Sánchez (2009) descubre que las estrategias de memorización más utilizadas por los alumnos chinos incluyen: 1) recordar la ortografía de las palabras al pronunciarlas regularmente; 2) prestar especial atención a las colocaciones frecuentes; 3) repasar sistemáticamente el vocabulario, los textos y los apuntes antes de los exámenes. Cabe señalar que el repaso de lecciones, como indica Sánchez (2009), sí es una estrategia muy utilizada por los alumnos chinos, pero no consiste en un repaso mecánico o en la realización repetitiva de ejercicios, sino

que se trata de una reorganización y reconstrucción de los conocimientos que han aprendido.

El dominio de la repetición y memorización en los alumnos chinos puede atribuirse, en primer lugar, a la tradición pedagógica china, que destaca la importancia del repaso y la memoria (Sánchez, 2009); en segundo lugar, al carácter del idioma materno de los estudiantes chinos, pues se aprende con repetición y memorización (Lu, 2008), por lo que es natural que trasladen esta estrategia al aprendizaje de otros idiomas; en tercer lugar, a unos “condicionantes contextuales específicos de los entornos de enseñanza” (Sánchez, 2009, p.5), que se refieren a factores como el sistema de evaluación, la metodología aplicada, los profesores, el número de estudiantes por aula, etc. Un ejemplo de esto último es lo que muestra la investigación de Wang y Zheng (2015), que los estudiantes chinos que reciben menos ayudas e instrucciones del docente o el instituto se inclinan a acudir con más frecuencia a las estrategias de memorización para aprender.

Los estudiantes chinos de español emplean la memoria no únicamente como una herramienta destinada al aprendizaje de reglas gramaticales, sino para casi todos los aspectos de la lengua como la traducción, la expresión oral y la redacción entre muchas otras; así pues, el objeto de aprendizaje pueden ser frases hechas, textos de manuales o cualquier otro material que consideren de importancia (Fernández, 2004).

Algunos investigadores como Fernández (2004) y Santos (2011) muestran su preocupación por esta dependencia de las técnicas de repetición y memorización, ya que afirman que esta puede llegar a dificultar la aplicación de los conocimientos

aprendidos a la comunicación real. Esto se debe a que este patrón de aprendizaje conlleva el riesgo de hacer que sus discursos se conviertan en un “compendio de oraciones ‘prefabricadas’”(Fernández, 2004, p. 5), lo cual explica la dificultad observada en los alumnos chinos para distinguir y adoptar diversos registros al expresarse en español.

No obstante, en el contexto de la tradición china la memorización no se ve como una estrategia tan mecánica como puede verse habitualmente desde la perspectiva occidental, sino que también se emplea como una herramienta para profundizar en la comprensión del contenido que se estudia porque se trata de una reflexión sobre este. Esto se muestra claramente en el estudio realizado por Wang y Zheng (2015), en el que se demuestra que los alumnos chinos al aprender el vocabulario memorizan tanto la forma como el contexto donde aparece este término o expresión para poder utilizarlo después en ocasiones comunicativas similares; esta combinación de la reflexión profunda y la repetición muestra uno de los ideales tradicionales chinos: la armonía (Sánchez, 2009). Por eso, la aplicación de estrategias de memorización no significa la simplificación del aprendizaje, sino el “asegurarse el poder retener la información” (Azpiroz, 2013, pp. 44-45).

2) Las estrategias cognitivas

Según Oxford (1990), las estrategias cognitivas tienen la función de facilitar a los aprendientes la comprensión y expresión en la LE a través de diferentes medios.

Según la investigación de Sánchez (2009), entre este tipo de estrategias los estudiantes chinos universitarios muestran una preferencia por: 1) analizar la estructura

gramatical de las oraciones/análisis gramatical; 2) escuchar activamente al profesor tomando notas; 3) prestar atención a los significados de las palabras de nueva aparición; 4) ojear un texto antes de leerlo detenidamente; 5) utilizar el inglés para estudiar español. Mientras tanto, la estrategia cognitiva de evitar traducir palabra por palabra no es una de las más empleadas por los alumnos chinos, porque, como se muestra en la investigación de Wang y Zheng (2015), los alumnos chinos, sobre todo los que no han estudiado en el extranjero, muestran una dependencia de la estrategia de transcodificación, es decir, suelen pensar en la traducción del texto cuando escuchan, hablan, leen y escriben en español.

La preferencia de los alumnos chinos por algunas de estas estrategias cognitivas refleja en cierta medida las características de la enseñanza de ELE en China, un ejemplo de esto es el hecho de que la estrategia de analizar la estructura gramatical de las oraciones muestre la importancia de la gramática en la enseñanza de ELE de China, mientras que la de escuchar al profesor tomando notas refleja el papel central de los docentes en la enseñanza (Sánchez, 2009).

La dependencia de la estrategia de transcodificación de los estudiantes se atribuye más bien a las condiciones objetivas de la ELE en China. Como indican Wang y Zheng (2015), cuando no hay un ambiente de inmersión lingüística los alumnos no tienen muchas oportunidades de practicar el idioma con los nativos, de tal manera que el aprendizaje de la pronunciación se realiza por imitación de los materiales multimedia del manual o recursos orales de países hispanohablantes, lo que en comparación con la comunicación real con los nativos resulta una práctica mecánica y menos eficiente. Por

este motivo, Wang y Zheng (2015) defienden que, para suplir la carencia de contactos lingüísticos reales, los profesores pueden organizar actividades donde se dé oportunidades a los estudiantes para comunicarse con estudiantes y profesores nativos. Asimismo, es recomendable usar el español como lengua vehicular en las clases para crear un ambiente de inmersión en el aula (Wang y Zheng, 2015).

3) Las estrategias de compensación

Las estrategias de compensación, como el uso de sinónimos y adivinar el significado de las palabras, permiten que los estudiantes practiquen el idioma a pesar de sus fallos lingüísticos (Oxford, 1990).

Las estrategias de compensación más utilizadas por los alumnos chinos de español incluyen: 1) tratar de utilizar sinónimos de palabras o frases que no recuerdan; 2) intentar adivinar el significado de las palabras que desconocen; 3) ayudarse de los gestos cuando no encuentran una palabra (Sánchez, 2009). El autor cree que el hecho de que este tipo de estrategias sean las más usadas por los alumnos chinos revela que la aplicación de la enseñanza comunicativa en las aulas chinas sería más sencilla de lo esperable.

Sánchez (2008) muestra que las estrategias de compensación son menos utilizadas por los alumnos chinos en el aprendizaje LE a causa, principalmente, de factores contextuales, ya que, como se muestra en las investigaciones de Sánchez (2009) y de Wang y Zheng (2015), los alumnos chinos que aprenden este idioma en España aplican las estrategias de compensación con mayor frecuencia. Esto se debe a que en el segundo caso el idioma se ve como una herramienta de comunicación más que como

un objeto de aprendizaje, pues hacerse entender es prioritario para evitar el riesgo de equivocarse y de perder la imagen.

4) Las estrategias metacognitivas

Según Oxford (1990), las estrategias metacognitivas permiten que los estudiantes coordinen su proceso de aprendizaje con concentración, organización, planificación y evaluación; sin embargo, estas no son muy empleadas por los estudiantes chinos en comparación con las estrategias de memorización (Sánchez, 2008). Entre las estrategias metacognitivas, las más aplicadas son: 1) prestar atención cuando alguien habla en español; 2) fijarse en los errores cometidos y usar esa información como ayuda para mejorar; 3) tratar de averiguar cómo aprender mejor el idioma; 4) intentar encontrar normas o reglas nemotécnicas (Sánchez, 2009; Wang y Zheng, 2015; Ramón y Cáceres, 2019).

Como indica Sánchez (2008), la poca atención que prestan los alumnos chinos que aprenden español a las estrategias metacognitivas refleja el bajo grado de autonomía que los estudiantes tienen en su propio proceso de aprendizaje; es decir, que los estudiantes chinos todavía no están acostumbrados a planificar, supervisar y controlar su propio aprendizaje. Aunque sí aplican algunas estrategias metacognitivas, esto se debe en gran medida a la cultura china más que a su voluntad de ser independiente en el aprendizaje; por ejemplo, Sánchez (2009) explica que, en los datos arrojados por su investigación, muchos de los estudiantes chinos afirman que mejoran su nivel de español a través de los errores cometidos, lo que se debe principalmente a la filosofía tradicional china, en la que se valora el trabajo duro y la reflexión sobre los

propios errores para progresar.

Por otro lado, son varios los factores que podrían haber causado que las estrategias metacognitivas sean poco aplicadas por los alumnos chinos. En primer lugar, la inexistencia de una enseñanza que conciencie a los estudiantes de la importancia de la capacidad de autoaprendizaje. En segundo lugar, el respeto y la confianza de los estudiantes chinos en sus profesores también puede jugar un papel importante en este fenómeno pues, como indica Cortazzi (1996), *“for Chinese learners it has a strong reflective element of listening and learning from an authoritative teacher, memorizing, and preparing for classes”* (p. 44) y, por tanto, los estudiantes dependerán más de sus profesores, lo cual les hace pensar menos en cómo aprender. En la misma línea, las investigaciones de Wang y Zheng (2015) muestran cómo en las facultades de español donde abundan los recursos docentes los estudiantes se muestran menos reflexivos sobre sus propios procesos de aprendizaje, ya que disfrutan de más ayuda por parte de sus profesores y les basta con seguir las instrucciones docentes.

Por eso, investigadores como Sánchez (2009) y Azpiroz (2013) creen que si los estudiantes no muestran interés en las estrategias metacognitivas no es por la cultura china o el carácter de los alumnos, sino por la situación y contexto en la que se desarrolla su aprendizaje. Así pues, como pone de relieve Littlewood (2000), los estudiantes chinos no son tan dependientes como se presupone, pues también desean explorar, aprender y resolver de manera autónoma los problemas que les puedan surgir siempre que se hallen en un ambiente adecuado, donde trabajen con sus compañeros con una atmósfera amable y armoniosa. Además, al aprender en un ambiente distinto

como puede ser el extranjero, los estudiantes muestran una gran iniciativa por planificar su aprendizaje, de tal manera que aprovechan bien los recursos que pueden encontrar en este contexto, controlan su aprendizaje fijando objetivos, elaborando planes y reflexionando sobre sus métodos de aprendizaje (Wang y Zheng, 2015).

Por todo ello, con el fin de que los estudiantes chinos empleen más las estrategias metacognitivas, es necesario, en primer lugar, enseñarles cuáles son las técnicas y estrategias para planificar y controlar los procesos de aprendizaje; y, en segundo lugar, crear un ambiente o diseñar un currículo de aprendizaje en el que se motiven, exijan y se evalúen las competencias de autoaprendizaje y la aplicación de estrategias metacognitivas.

5) Las estrategias sociales

Las estrategias sociales son aquellas que ayudan a los estudiantes a aprender el idioma a través de la interacción con los demás (Oxford, 1990), por ello, las más aplicadas por los alumnos chinos son, por un lado, pedir al interlocutor que repita o hable más lento cuando no entienden algo en español y, por otro lado, intentar comprender la cultura hispana.

El silencio, la reticencia a expresarse y el rechazo a hablar son las mayores impresiones que dejan los alumnos chinos de LE en los países occidentales, por lo que resulta comprensible que las estrategias sociales no sean muy aplicadas por los que estudian español (Sánchez, 2008). Este silencio es atribuible, en primer lugar, a factores culturales como el espíritu colectivista que prima en China, según el cual se valora más el consenso que la divergencia; asimismo, el respeto al docente hace que los alumnos

chinos no expresen habitualmente sus ideas por si pudieran diferir de las de sus profesores. Todos estos factores hacen que los estudiantes tengan miedo a perder su imagen y, por ello, que duden mucho a la hora de expresarse públicamente.

Otro de los aspectos que influye en la falta de desarrollo de esta estrategia es la influencia del método de gramática y traducción y del método audiolingual en la enseñanza de ELE, pues hace que se les dé mayor importancia a las habilidades escritas que a las orales. Sin ambiente de inmersión es difícil que los estudiantes vean la importancia de las competencias comunicativas y la aplicación de las estrategias sociales.

Dada la importancia del docente en las aulas de la ELE en China, los profesores deben asumir la responsabilidad de concienciar a los estudiantes de la utilidad e importancia de las estrategias sociales. Por una parte, el profesor puede motivar a los estudiantes a interactuar y aprender más con sus compañeros; por otra parte, como en la tradición china el profesor suele ocupar una posición superior en la jerarquía respecto a los estudiantes, debe intentar “acortar la distancia entre el profesor y los alumnos y de dinamizar la clase” (He, 2008, p. 18) para fortalecer la interacción entre los alumnos y el profesor.

Además, la creación de un ambiente de inmersión lingüística también puede motivar a la aplicación de las estrategias sociales. Como se muestra en las investigaciones de Wang y Zheng (2015), una vez que los estudiantes chinos aprenden español en un país hispanohablante, acuden con mayor frecuencia a las estrategias sociales para mejorar su nivel, por ejemplo, escribiendo y comunicándose con

hispanohablantes o mejorando sus conocimientos fonéticos imitando la pronunciación y tono de los nativos.

6) Las estrategias afectivas

Las estrategias afectivas ayudan a los estudiantes a regularizar sus emociones, motivación y actitud en el proceso de aprendizaje (Oxford, 1990). Las estrategias afectivas que suelen aplicar los alumnos chinos son, principalmente, la de evitar desanimarse por los malos resultados de los exámenes, querer constantemente alcanzar un buen aprendizaje, tratar de relajarse cuando están tensos por tener que emplear el español y notar cuando están tensos o nerviosos al estar estudiando o comunicándose en español (Sánchez, 2009; Ramón y Cáceres, 2019).

Como se señala en Sánchez (2008), la aplicación de las estrategias afectivas no es nada infrecuente, pues el esfuerzo, la voluntad y la concentración son valores muy apreciados en la cultura china (Lee, 2017), lo cual se refleja también en la actitud de aprendizaje adoptada por los estudiantes chinos; esta virtud es también la que les permite obtener un notable dominio del español, incluso con recursos pedagógicos precarios (Santos, 2011).

No obstante, tampoco debe ignorarse la influencia del contexto académico en el que se encuentran los alumnos chinos, pues en un contexto tan competitivo como lo es el chino, los estudiantes tienen que aplicar las estrategias afectivas para alcanzar el éxito académico y ganar en las competencias tanto académicas como profesionales.

2.2.2 La situación del empleo de los alumnos chinos de Filología Hispánica en el periodo superior

Los alumnos universitarios chinos de ELE deben comenzar a partir del tercer curso a pensar en su futuro laboral. Este tema es importante para cualquier alumno, pero en el contexto chino tiene una importancia aún mayor ya que, a causa de la elevada densidad demográfica, la competitividad en el mercado laboral es muy intensa.

En este apartado, basándonos principalmente en la investigación de Wang y Zheng (2015) y en el *Informe sobre empleo y movimiento de profesionales que hablan español en China* (Lou y Chen, 2017) publicado por la Comunidad de Estudios Chinos y Latinoamericanos (CECLA) y el Instituto Centroamericano de Administración de Empresas (INCAE), se presenta la situación y perspectivas laborales de los graduados chinos en la Filología Hispánica. Además, se discute sobre las medidas que se pueden tomar para ayudar a mejorar la empleabilidad de estos.

En comparación con otras carreras, la situación de empleo de los graduados en Filología Hispánica en China era muy buena, pues en 2003 el porcentaje de empleados recién graduados llegó a ser del 100 %, superior incluso a los que provenían de otras carreras de lenguas extranjeras (Zheng, 2015). No obstante, esta situación no se mantuvo, sino que, sobre todo en grandes ciudades como Pekín, Shanghái y Cantón, hubo un descenso evidente de la oferta laboral. En mayo de 2014, el 63,4 % de los alumnos del cuarto año de Filología Hispánica⁹ todavía no había logrado firmar ningún contrato laboral, lo que refleja el empeoramiento de la situación de empleabilidad en comparación con la de la década anterior.

Según la investigación de Wang y Zheng (2015) y la de Lou y Chen (2017), los

⁹ Según el calendario académico de las universidades chinas, solo les quedan dos meses para graduarse.

graduados chinos de Filología Hispánica trabajan principalmente en tres grandes sectores: empresas, instituciones educativas y sedes gubernamentales. La mayoría de los graduados optan por trabajar para empresas (62 %), el 17 % trabajan en instituciones educativas y el 10 % trabajan para instituciones gubernamentales, aunque también hay una pequeña proporción de graduados que trabaja en otros sectores (10 %).

Tal y como muestra el informe de Lou y Chen (2017), las situaciones y condiciones de trabajo de estos tres sectores son muy distintas. En el sector de la empresa la mayoría de los egresados se concentra en las grandes compañías chinas. En estas, los trabajadores tienen unos ingresos superiores a los que trabajan en el ámbito de la educación, a pesar de no tener una formación específica, y, además, cuentan con la posibilidad de un ascenso tanto laboral como salarial más rápido que en los otros dos sectores.

En comparación con el sector de la empresa, son mucho menos los empleados por instituciones educativas y gubernamentales, lo cual se atribuye en gran medida a las pocas vacantes laborales que se ofrecen en estos ámbitos. Asimismo, los procesos de selección en estas áreas son más exigentes, pues deben superar unas oposiciones muy duras y, en el caso de las instituciones educativas entre las que se incluyen las universidades, se exige además contar con experiencia previa en el sector educativo (Wang y Zheng, 2015). No obstante, aquellos que logran superar las pruebas de admisión a instituciones públicas gozan de una mayor estabilidad laboral, aunque su salario inicial sea inferior al del obtenido por el sector empresarial y encuentren más dificultades para ascender laboralmente, lo que conllevaría también un ascenso salarial.

Por otra parte, en cuanto a la situación de empleo de los graduados en Hispánicas hay varios fenómenos que llaman la atención, siendo el primero de ellos el deseo mostrado por muchos graduados de trabajar en el extranjero. Según Wang y Zheng (2015), en comparación con la década pasada, hay más estudiantes que aceptan y esperan ser enviados por la compañía a países hispanohablantes y trabajar allí; estos autores lo atribuyen principalmente al factor de que las comunicaciones culturales y económicas entre China y los países hispanohablantes son cada día más frecuentes y, por lo tanto, hay un gran abanico de posibilidades laborales para aquellos que dominan las lenguas de ambos países.

El segundo fenómeno que llama especialmente la atención es la distribución tan dispersa de los graduados chinos en el mercado laboral. Wang y Zheng (2015) señalan que en el año 2014 el 21,8 % de los graduados empleados trabajaban en ámbitos que no guardaban relación directa con la formación en Filología Hispánica. La desviación laboral a sectores para los cuales no prepara directamente esta carrera es más frecuente en el sector empresarial, ya que abarca áreas muy diversas como la de negocios comerciales, telecomunicaciones, infraestructuras, manufacturas, las energías renovables, etc. En este ámbito pueden ocupar puestos muy variados, algunos de los cuales no tienen que ver con el español, entre los que se encuentran el de vendedor, traductor, asistente, agente comercial, técnico, contador, consultor, etc. Un hecho curioso es que algunas investigaciones concluyen que los graduados dedicados a trabajos ajenos a los terrenos lingüísticos se sienten más satisfechos (Lou y Chen, 2017).

Todo esto lleva a que el papel que juegan las habilidades y competencias no

lingüísticas en la carrera profesional también merezcan atención. Según Lou y Chen (2017), los factores a lo que los graduados conceden mayor importancia para conseguir el éxito profesional son: 1) dominar los conocimientos profesionales y las técnicas prácticas para el trabajo; 2) desarrollar las competencias de negociación y de liderazgo; 3) extender su red social personal. Como se puede ver, ninguna de estas habilidades tiene una relación directa con el idioma.

Esta preocupación que sienten los graduados chinos de español por su desarrollo personal es bastante comprensible. A medida que crece la comunicación entre China y los países hispanohablantes, aumenta el intercambio y la cooperación entre ambos en ámbitos cada día más diversos. Como confirma el embajador de China en España¹⁰, las producciones cinematográficas son un puente cultural importante que promueve la comunicación y amistad entre pueblos de diferentes culturas, es por ello por lo que China quiere dedicar más esfuerzos a la presentación y exportación de las películas chinas en países hispanohablantes. Además, son cada día más notables los éxitos obtenidos por las películas españolas en China¹¹, de modo que es natural que las empresas chinas esperen que los graduados del español dominen este tipo de conocimientos y técnicas, además del idioma. En el caso de la industria del cine, por ejemplo, esta intensificación de cooperación e intercambio se traduce en una mayor demanda de los graduados capaces de realizar traducciones audiovisuales, sea del

¹⁰ La página web oficial de la embajada de la República Popular China en España: <https://www.fmprc.gov.cn/ce/cees/chn/sghd/t1703424.htm>

¹¹ La página web oficial de Embajada de España en Pekin: http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/PEKIN/zh/Embajada/Paginas/Agenda%20Cultural%20China/20190328cineespa%C3%B1ol_ch.aspx

doblaje o de subtítulo, entre el español y el chino.

Es decir, para conseguir ascender de puesto de trabajo y conseguir grandes avances en su trayectoria profesional no basta con dominar la lengua, sino que también es imprescindible desarrollar otras habilidades y competencias relacionadas con el trabajo que se desempeña.

En conclusión, la situación actual del mercado laboral de los estudiantes de Filología Hispánica en China es altamente competitiva y exigente, pues requiere conocimientos muy variados, algunos de ellos lejos del ámbito propio de la filología, pero también es muy rica en oportunidades, por lo que desde las instituciones universitarias tienen que asumir la responsabilidad de ofrecerles la posibilidad de formarse íntegramente.

En primer lugar, son las mismas facultades las que deben investigar y analizar la situación laboral actual de cada curso para poder ser capaces de actualizar a los estudiantes de la situación y ayudarles a planificar su carrera profesional de la mejor manera posible (Wang y Zheng, 2015). En segundo lugar, para dar una mejor base a los alumnos para su carrera profesional, las facultades de Filología Hispánica tienen que modificar su currículo de enseñanza y pasar de formar a especialistas en lengua española a la de expertos interdisciplinarios e, incluso, a empleados generalistas. Para cumplir con este objetivo, es necesario enriquecer a los alumnos con los conocimientos y habilidades profesionales cuando todavía están en la universidad; así pues, Wang y Zheng (2015) proponen que las facultades ofrezcan más cursos relativos al comercio, como clases sobre redacción de correspondencias comerciales y fundamentos

comerciales y económicos, que son las más útiles en opinión de los alumnos de cursos superiores y graduados (Wang y Zheng, 2015; Cui, 2015).

3. La Enseñanza de Lenguas Extranjeras Mediante Tareas y la Enseñanza Basada en Proyectos

3.1 La Enseñanza de Lenguas Extranjeras Mediante Tareas

La Enseñanza de Lenguas Extranjeras Mediante Tareas (ELEMT o TBLT, *Task Based Language Teaching*) nace en la década de los ochenta (Abadía, 2000). Según Pastor (2004), es a partir del trabajo de Breen y Candlin (1980) cuando el enfoque por tareas empieza a cobrar fuerza. En el año 1987 se publica la obra *Second Language Pedagogy* (1987) de Prabhu, trabajo en el que se presenta el proyecto de Bangalore (*Bangalore Project*) basado en la ELEMT, considerado el comienzo de la aplicación y práctica de esta propuesta de enseñanza de LE.

Según investigadores como Richards (2006), Zanón (1995) o Melero (2000), la ELEMT no es un enfoque en sí mismo, sino que debe considerarse como una propuesta innovadora procedente del enfoque comunicativo; no obstante, a medida que se va poniendo en práctica la propuesta de la ELEMT, esta desarrolla unas características propias que la distinguen de dicho enfoque comunicativo. Como presenta Melero (2000), una de las críticas hacia la enseñanza comunicativa es si realmente tiene la capacidad de desarrollar procesos de comunicación real; con el fin de resolver este problema, en la aplicación práctica de la ELEMT, en vez de crear una “situación ficticia” (p. 106) para practicar la lengua, se reproducen escenarios comunicativos que puedan tener lugar en la vida real para que los estudiantes aprendan cómo usar la lengua de una forma práctica para cumplir sus objetivos en estas situaciones.

El surgimiento de la ELEMT puede relacionarse con varios factores, entre ellos,

la investigación desarrollada sobre la Adquisición de Segunda Lengua (SLA, *Second Language Acquisition*).

Según Ellis (2003) y Van den Banden (2006), entre los años sesenta y setenta se estudia desde una perspectiva descriptiva a estudiantes de segunda lengua (L2) a los que se les solicita realizar determinadas tareas con el fin de extraer de estas unas muestras lingüísticas que permitieran conocer el orden y la secuencia que seguían en la adquisición de la gramática de L2 en una determinada situación comunicativa.

La aplicación de las tareas en las investigaciones sobre la SLA resalta el valor didáctico que puede tener en la enseñanza de LE, ya que las tareas pueden actuar como medio de presentación de muestras lingüísticas y ofrecen la oportunidad de practicar una lengua en situaciones diversas (Flórez y Constanzo, 2011).

Otro de los motivos que contribuye a la aparición de la ELEMNT es el desarrollo de la planificación didáctica de los cursos, ya que el hecho de que currículo contemple y se estructure según “los diferentes ejes del proceso educativo (objetivo, contenidos, metodología y evaluación)” (Zanón, 1995) supone una revolución en el diseño curricular de la enseñanza de LE. Por tanto, para llevar esto a cabo, “se reivindica la utilización de la tarea como unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Zanón, 1995, p. 2).

3.1.1 Definición y caracterización del concepto tareas en la ELEMNT

Según Zanón (1995) la ELEMNT se refiere a un método de enseñanza donde

Se plantea un objetivo final o producto final para la unidad (elegir y planificar una salida de fin de semana de toda la clase; dibujar y exponer las características de mi casa ideal; crear un producto comercial y elaborar un anuncio publicitario...) que actúa de motor de todo el trabajo. Mediante diferentes tipos

de tareas (presentación de modelos, ejercicios de vocabulario y gramática, actividades de comprensión y expresión, práctica de muestras funcionales, autoevaluación, etc.) se trabajan todos los aspectos necesarios para que los alumnos sean capaces de realizar el producto o tarea final de la unidad. (Zanón, 1999, p. 16)

Por otro lado, Richards y Rodgers (2014) dicen que la ELEMt “refers to the use of tasks as the core unit of planning and instruction in language teaching” (Richards y Rodgers, 2014, p. 174).

A partir de estas definiciones, puede observarse que en la ELEMt la tarea es el punto de partida para la organización de una unidad didáctica, de un curso completo, o de un sílabo institucional¹²; es por ello por lo que estas tareas son las que determinan los contenidos lingüísticos y demás elementos de la programación (Estaire, 2007). Así pues, para entender la ELEMt resulta necesario caracterizar el concepto de *tarea* y aclarar cómo y a qué se refiere específicamente en el contexto de la enseñanza de LE.

Desde la aparición de la ELEMt, muchos investigadores (Long y Porter, 1985; Breen, 1987; Prabhu, 1987; Nunan, 1989; Ellis, 1996; Skehan, 1996, etc.) han tratado de definir el término *tarea* en el contexto de enseñanza de LE desde diferentes perspectivas. En la primera década tras el surgimiento de esta propuesta didáctica, las definiciones se centran más bien en la parte formal de la tarea, como la estructura y sus componentes entre otros (Breen, 1987; Prabhu, 1987), de tal modo que lo que se entiende por tarea es “an activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teacher to control and regulate that process” (Prabhu, 1987, p. 24). Aunque también es posible

¹² El término *sílabo* se refiere a la selección, calificación (*grading*) y secuenciación de los materiales didácticos.

encontrar descripciones más detalladas como las siguientes:

[...] any structured language learning endeavor which has a particular objective, appropriate content, a specified working procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. 'Task' is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision making. (Breen, 1987, P. 23)

Con posterioridad a las definiciones arriba mencionadas, aparecen otras que especifican el contenido y enfatizan la prioridad que debe conceder la tarea al significado, centrandó el concepto de *tarea* en su carácter comunicativo y su relación con el mundo real (Nunan, 2004; Skehan, 1996; Ellis, 2003, etc.). Según estas, la tarea se entiende como “[...] a piece of classroom work which involves learner in comprehending, manipulation, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form” (Nunan, 2004, p. 10), o como “[...] a goal-oriented communicative activity with a specific outcome, where the emphasis is on exchanging meanings not producing specific language forms” (Ellis, 2003, p. 36). Otra posible definición que puede encontrarse en los años 90 es “a task is taken to be an activity in which meaning is primary, there is some sort of relationship to the real world, task completion has some priority, and the assessment of task performance is in terms of task outcome.” (Skehan, 1996, p. 38).

En conclusión, a medida que se desarrolla la ELEMt puede observarse un proceso de concreción de la definición de tarea que incluye las características propias que va adquiriendo esta conforme avanza su práctica e investigación como herramienta didáctica en la enseñanza de LE.

En nuestra tesis tomamos como referencia la definición de Ellis (2003), según

la cual:

A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive process. (Ellis, 2003, p. 16)

3.1.2 Características de la ELEM T

Numerosos investigadores (Nunan, 1989; Long and Crookes, 1993; Feez y Joyce, 1998; Skehan, 1998; Melero, 2000; Ellis, 2003; Pastor, 2004; Van Avermaet y Gysen, 2006; Richards y Rodgers, 2014) han enumerado y analizado en sus trabajos las características de ELEM T, siendo algunas de estas compartidas con otros métodos comunicativos. A continuación, se enumeran las principales:

1) Como indica Pastor (2004), la ELEM T es un método procesal, lo que significa que se enfoca en el proceso de aprendizaje y comunicación más que en el producto de la tarea o el resultado comunicativo “como articulador de la programación del curso” (Abadía, 2000, p. 108)

2) La ELEM T es una propuesta didáctica en la que el protagonismo lo tienen los alumnos y esto es, según Cestero (2004), una de las innovaciones principales de la ELEM T. A diferencia de los enfoques tradicionales donde el docente ocupa el papel central, en la ELEM T el profesor y los alumnos toman juntos las decisiones didácticas. Como indica Melero (2000), si los docentes quieren aplicar esta propuesta en el aula, deben dominar las técnicas de negociación con los estudiantes.

3) En la ELEM T se enfatiza especialmente la importancia de la comunicación

puesto que, según esta propuesta, el desarrollo de las competencias lingüísticas no es el objetivo sino la herramienta para garantizar la realización de las comunicaciones (Van Avermaet y Gysen, 2006). Para ello, se intenta crear en el aula un contexto natural de comunicación y exponer a los estudiantes a procesos comunicativos de la vida real (Abadía, 2000).

4) En la ELEM T se favorece el desarrollo de las diferentes habilidades lingüísticas. Como indica Pastor (2004), en las aulas de ELEM T se introducen situaciones comunicacionales que tienen lugar en el mundo real, de modo que se trata de “actividades globales [en las que] se practican los distintos componentes de la lengua: pronunciación, vocabulario, formas y estructuras gramaticales, nociones y funciones, tipos de texto, componentes pragmáticos y culturales, etc.” (Pastor, 2004, p. 163).

5) En la ELEM T se requiere la capacidad de cooperar, dado que las tareas se realizan habitualmente de manera grupal.

6) Es una enseñanza próxima a la vida de los estudiantes, ya que tanto el diseño de las actividades y tareas (Richards y Rodgers, 2014; Feez y Joyce, 1998), como la selección del contenido (Nunan, 1989) parten de las necesidades comunicativas de los alumnos relacionadas con las actividades propias del día a día.

7) En la ELEM T se valoran las experiencias personales de los estudiantes considerándolas una importante contribución al aprendizaje en el aula (Nunan, 1989), ya que tanto las experiencias vitales como las lingüísticas que posean los alumnos ayudan a crear en el aula un contexto comunicativo más natural (Richards y Rodgers, 2014).

8) La ELEMt ofrece una experiencia de aprendizaje agradable y motivadora debido a algunas de sus características como, por ejemplo, los *inputs* lingüísticos auténticos, la cooperación con los compañeros, la diversidad de tareas y situaciones comunicativas e, incluso, las experiencias personales que pueden experimentar durante las actividades (Richards y Rodgers, 2014).

9) La ELEMt es un enfoque en el que se concede mayor prioridad al significado que a la forma y en el que se motiva la negociación del significado de la lengua en una comunicación espontánea y coherente. Ellis (2003) considera este rasgo una de las características que distinguen las tareas de los ejercicios.

10) La ELEMt cuenta con una ventaja en el aprendizaje de una lengua específica, ya que las tareas crean situaciones comunicativas modélicas que pueden servir de muestra a los estudiantes (Long y Crookes, 1993) y, además, crean un contexto comunicativo natural que facilita el uso y el aprendizaje de lenguas específicas (Long y Crookes, 1993).

3.1.3 Los componentes de una tarea

Como se presenta en el apartado anterior, se considera que una tarea debe ser planificada y estructurada previamente. Así pues, saber cuáles son los componentes que conforman una tarea facilita su diseño, descripción y evaluación; por ello, son varios los trabajos (Candlin, 1987; Wright, 1987; Nunan, 1989; Giovannini *et al.*, 1996) en los que se ha discutido cómo debe componerse una tarea. En este apartado se enumerarán y presentarán los elementos más discutidos que deben conformar una tarea:

1) El tema o el ámbito

Estaire y Zanón (1994, p. 21) dividen los temas en cinco círculos, desde los más cercanos a la vida de los estudiantes a los más lejanos a ellos: a) estudiantes; b) vida hogareña, casas y familias; c) vida escolar, escuelas, profesores, compañeros de clase, d) el mundo alrededor de nosotros, nuestra comunidad; e) fantasía e imaginación. Como indican los autores, todos los temas pueden ser oportunidad de usar y aprender un idioma, de modo que al elegir un tema para una tarea lo recomendable es dar prioridad a los más cercanos a la vida de los estudiantes, ya que estos son los que con mayor probabilidad se corresponden con sus intereses y mundo experimental.

2) Los objetivos

Según Nunan (1989), una tarea puede tener varios objetivos a la vez, que pueden ser un resultado, un producto o una descripción; aunque no es obligatorio fijar uno antes de empezar las tareas. Sin embargo, según Giovannini *et al.* (1996), los objetivos deben estar relacionados con la meta didáctica de la tarea, es decir, que los objetivos constituyen aquello que se pretende que aprendan y dominen los estudiantes.

3) El *input*

En la ELEM, el *input* se refiere a la información y muestras lingüísticas que sirven como punto de partida para realizar la tarea (Nunan, 2004). En la ELEM se valora la amplitud, diversidad y autenticidad; como indican Richards y Rodgers (2014), el único límite es la imaginación. Estos mismos autores plantean que pueden ser *inputs* los materiales pedagógicos (como manuales), los materiales originales y auténticos (*realias*, como periódicos, webs, programas televisivos), etc.

4) Las actividades

Según Nunan (2004), en la ELEMt las actividades son los contenidos que deben trabajar los estudiantes con los *inputs* y forman parte del desarrollo de la tarea (Giovannini *et al.*, 1996). Nunan (2004) plantea que se puede caracterizar una tarea según: a) su autenticidad o grado de adherencia al mundo real; b) su inclinación según sea a la adquisición o al uso de la técnica; c) su inclinación al desarrollo de la exactitud o fluidez del uso de la lengua.

5) La secuencia de realización

Según Giovannini *et al.* (1996), entre los componentes de una tarea debe incluirse la secuenciación, que se refiere a la planificación de los procesos pedagógicos de la tarea (Ellis *et al.*, 2019) o a las fases en las cuales se divide la tarea (Pastor, 2004). Como se puede ver en Richards y Rodgers (2014), en la ELEMt el objetivo didáctico de la tarea determina la secuenciación de su realización, que puede llegar a ser muy variada; sin embargo, una tarea generalmente debe contener las siguientes partes: a) la habilitadora (*pre-task*, *pre-emptive task* o *pedagogical task*), que tiene la función principal de preparar a los estudiantes para la realización de las tareas; b) la tarea en sí (*task*, *during task*, *real-world tasks* o *communication task*), que se enfoca al significado y reproducción del proceso de la comunicación en la vida real con vistas a lograr que el alumnado asuma la responsabilidad de la construcción de los conocimientos instrumentales y su integración con los conocimientos formales lingüísticos; c) e incluso una de *post-task*, es decir, una actividad que sirva de conclusión de la tarea (Prabhu, 1987; Nunan, 1989; Estaire y Zazón, 1994; Willis, 1996; Skehan, 1996; Ellis, 2003; Long, 2014). En nuestra tesis, para facilitar la discusión, recurrimos a la

denominación planteada por Estaire y Zanón (1994), es decir, tareas habilitadoras y tareas comunicativas.

6) El papel de estudiantes y docentes

Según Richards y Rodgers (1986), en el aula de enseñanza de LE, tanto las relaciones entre estudiantes y docente como el rol que juega cada uno de ellos varía según el enfoque que se siga y de las actividades que se realicen. En la ELEMT, los estudiantes pueden desempeñar el rol de participantes de un grupo, pero también el de coordinadores, asumiendo, por tanto, una mayor responsabilidad ante las decisiones tomadas. Mientras tanto, los docentes dejan de ser el centro de la actividad (Breen y Candlin, 1980), pero siguen desempeñando un papel muy importante y complejo, pues son los que deben motivar, organizar y monitorizar la actividad, teniendo la responsabilidad de: a) dar instrucciones claras y preparar a los estudiantes para la tarea; b) apoyar de forma interactiva a los estudiantes; c) seleccionar y secuenciar las actividades; d) concienciar a los estudiantes sobre los conocimientos lingüísticos de la unidad (Van den Branden, 2006); e) asegurar la correcta realización de las tareas; f) tolerar los errores lingüísticos formales; g) resolver los posibles problemas en la comunicación grupal; h) asegurar la igualdad de oportunidades de participar y contribuir al éxito de la tarea de cada estudiante ; i) observar si recurren a la lengua materna y encontrar la causa, etc. (Willis, 1996).

7) La estructura participativa

En Ellis (2003) se emplea el concepto de *estructura participativa*, equivalente a lo que Giovanini *et al.* (1996) entienden como *agentes* y Nunan (1989) como *mode*.

Estas diferentes denominaciones se refieren a la manera de organizar la contribución de docentes y estudiantes a la realización de las tareas, al igual que también sirven para describir la naturaleza, forma y frecuencia de la comunicación e interacción que tienen lugar en las aulas de la ELEM.T.

Como se muestra en Willis (1996), las estructuras que conforman la ELEM.T son muy diversas y complejas, por eso Ellis (2003) las divide en cuatro grupos principales: a) la participación individual; b) el trabajo en grupo o por parejas; c) la participación social; d) el desarrollo de tareas en *whole-clase*, es decir, por la clase al completo. Como indica el autor, cada una de estas estructuras tiene sus ventajas y es adecuada según el tipo de tarea.

8) El lugar

Según Nunan (2004), el lugar (*setting*) puede afectar a diferentes aspectos de la enseñanza, como el *input* lingüístico, el papel de los estudiantes y del docente, etc. Es por ello por lo que debe incluirse este factor entre los componentes de la tarea y prestarle atención durante el diseño de esta. Como remarca el autor, el lugar de enseñanza no se limita tan solo al aula, sino que puede englobar otros lugares como la calle, un museo, etc.

9) El resultado o producto:

Según Candlin y Murphy (1987), una tarea debe acabar con un resultado o producto, que debe ser la respuesta a las preguntas del principio y el cumplimiento de los objetivos fijados al inicio de la tarea. Giovannini *et al.* (1996) afirman que este resultado o producto debe ser algo observable y concreto: un texto escrito, un mural, un

informe, una presentación oral, un teatro, una página web, un vídeo, etc.

9) La evaluación

Breen y Candlin (1980) incluyen la evaluación entre los componentes de la tarea, que puede ser evaluada de forma continua o tras haber sido completada. Como indican Estaire y Zanón (1994), la evaluación no solo muestra la situación del aprendizaje de los estudiantes, sino que también sirve de referencia para la mejora del diseño y organización de las tareas.

3.1.4 El marco de referencia para planificar una unidad de trabajo basada en la ELEM T

En muchos trabajos (Prabhu, 1987; Nunan, 2004; Willis, 1996, etc.) se ha dedicado una parte para discutir sobre el diseño de la clase basada en la ELEM T. En nuestra tesis seguimos principalmente el marco de diseño de una unidad didáctica¹³ presentado Zanón y Estaire (1994). Esta propuesta fue planteada por primera vez en 1990 y revisada en el año 1994, no obstante, a pesar de los años pasados, este marco sigue siendo útil y es un referente fundamental para la práctica de la ELEM T en el aula (Etaire, 2007).

El marco diseñado por Estaire y Zanon (1994) abarca seis etapas principales interrelacionadas entre sí: 1) la determinación del tema; 2) la planificación de la(s) tarea(s) final(es); 3) la determinación de los objetivos de la unidad; 4) la especificación del contenido; 5) la planificación de los procesos; 6) la planificación de la evaluación. Según la función de cada etapa, los autores las dividen en dos fases principales: la

¹³ Según Estaire y Zanón, una unidad didáctica se refiere a “a series of class hours which are centred round a theme or interest area” (Etaire y Zanón, 1994, p. 12).

primera, la declaración general (*general statement*), en la que se trata de responder a la pregunta “¿qué queremos hacer?”; la segunda, la de detallar (*details*), donde se intenta contestar a “¿cómo lo logramos?”. De tal manera que el marco de diseño de tareas presentado por Estaire y Zanon (1994, p. 28) es como se muestra en la Figura 1. Tomando como punto de partida este marco de referencia, en el siguiente apartado se presenta cómo realizar el diseño de una unidad didáctica basada en tareas.

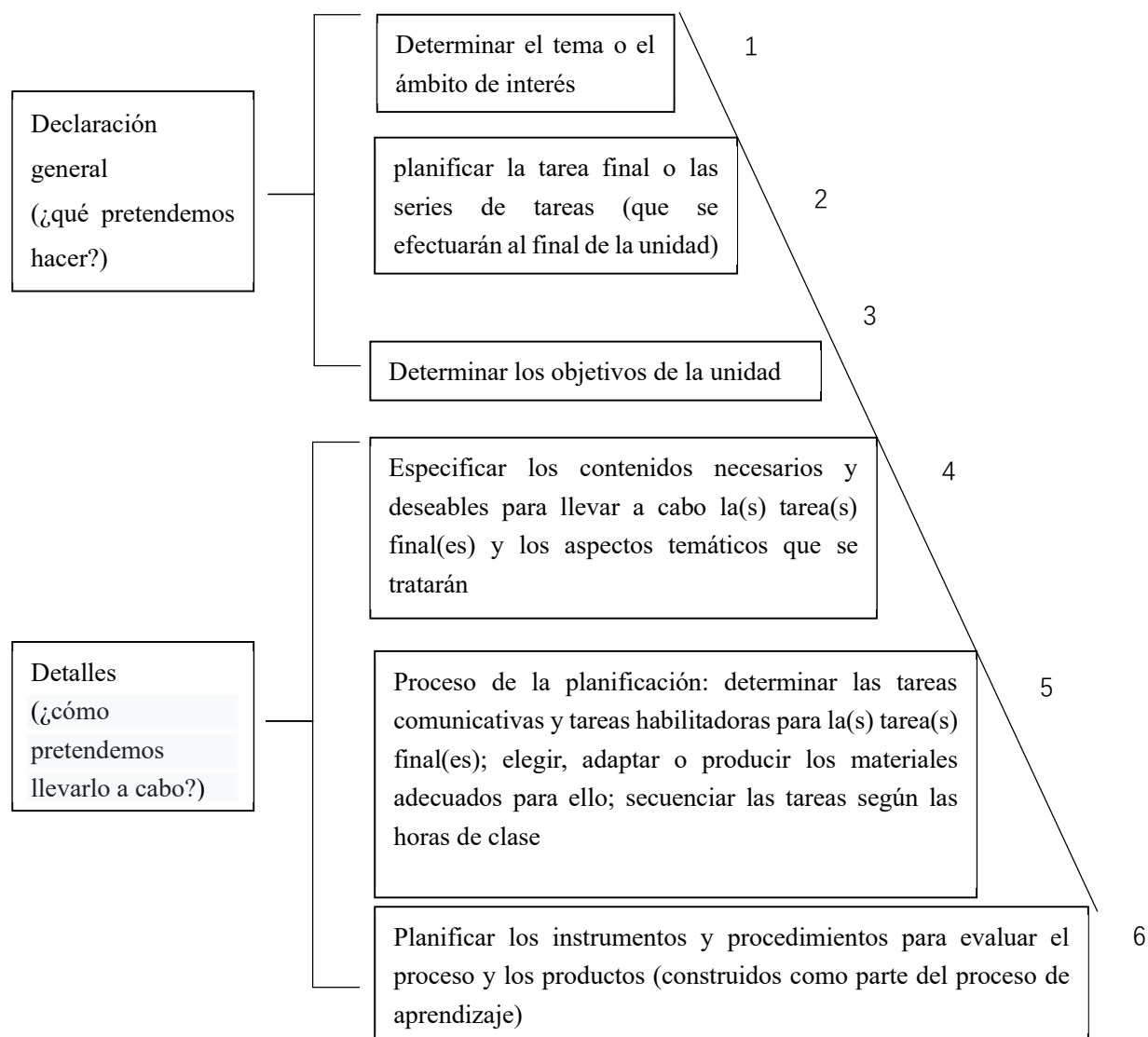


Figura 1. Las fases del proceso de planificación de una unidad didáctica basada en tareas. Tomada de Estaire y Zanón (1994, p. 28).

3.1.4.1 La selección del tema

Según Estaire y Zanon (1994), una selección adecuada del tema puede y debe poner en relieve el valor instrumental del idioma. Por eso, deben elegirse temas relacionados con actividades que puedan tener lugar en la vida real y cuya realización implique la necesidad de comunicarse empleando el idioma que se está aprendiendo. Por esta misma razón, se debe evitar en el tema la aparición de términos gramaticales que no se emplean en la vida cotidiana de los estudiantes. Dado que los temas deben elegirse según los intereses y características de aprendizaje de los estudiantes, es recomendable pedir a los estudiantes que sugieran y seleccionen ellos mismos los temas (Etaire y Zanón, 1994); por otro lado, hay autores que creen que analizar las demandas de los estudiantes y clasificarlas puede ser útil para el diseño y la secuenciación de las tareas (Long y Crookes, 1993; Beglar y Hunt, 2002).

3.1.4.2 La planificación de la(s) tarea(s) final(es)

Como se ha anticipado en el apartado 3.1.3, una tarea consta generalmente de tareas habilitadoras y tareas comunicativas, aunque Estaire y Zanón (1994) añaden una tercera parte, las tareas finales. Estas últimas pueden incluirse dentro de las tareas comunicativas, pero a diferencian de estas en que son “communication tasks at their highest point of communicativeness, at a level that is realistic and achievable by the students in a given classes” (Etaire y Zanón, 1994, p. 23). Según estos autores, la tarea final es el punto de partida y la clave del diseño de la unidad, y marca los aspectos lingüísticos y temáticos, así como los procesos de la unidad; por todo ello es necesario que la tarea final sea lo primero en concretarse en el proceso de diseño de una tarea.

Asimismo, como subrayan Estaire y Zanón (1994), una buena tarea final debe reflejar de forma concreta los objetivos de la tarea, así como motivar e involucrar a los estudiantes en las actividades, de modo que es esencial que los estudiantes sepan cuál será la tarea final al comienzo de la unidad.

Etaire y Zanón (1994) opinan además que las tareas finales, que deben tener un carácter comunicativo, pueden ser de diferentes tipos: 1) aquellas en las cuales se elabora un producto final tangible; 2) aquellas en las que los alumnos interactúan y se comunican en el aula; 3) otras en las que los estudiantes participan en una o una serie de actividades de simulación. No obstante, en la práctica es posible que la tarea final diseñada sea simultáneamente de diferentes tipos.

Para facilitar el diseño de la tarea final, Estaire y Zanón (1994) aconsejan empezar por tratar de contestar preguntas como: ¿cuáles son las actividades relativas al tema que los estudiantes suelen realizar empleando la LE en la vida cotidiana? ¿cuáles son las tareas comunicativas que pueden mostrar el progreso obtenido por los estudiantes en las competencias comunicativas y darles también a los docentes la sensación de éxito?

3.1.4.3 La determinación de los objetivos de la unidad

En las primeras etapas del diseño de la unidad didáctica deben concretarse los objetivos relativos a la comunicación, aunque en esta etapa solo se pueden determinar los objetivos que se relacionan directamente con la tarea final, es decir, los “objetivos comunicativos globales para las unidades” (*global communicative objectives for the units*) (Etaire y Zanón, 1994, p. 25); estos autores advierten también que los objetivos

deben corresponderse en cierta medida con el plan de enseñanza del instituto en el que trabaje el docente.

No obstante, no es necesario tener todos los objetivos fijados en esta etapa, ya que algunos de los objetivos se concretan en las siguientes etapas. Según Estaire y Zanón (1994), los objetivos lingüísticos específicos se concretan en la cuarta etapa del diseño y se complementan con los objetivos fijados anteriormente y los de la quinta etapa.

3.1.4.4 La especificación de los contenidos

En las primeras tres fases se concretan de manera inicial los objetivos generales de una unidad didáctica de ELEMT y, a partir de la cuarta fase, se empieza a detallar el modo de conseguir los objetivos didácticos fijados en las primeras fases. En la cuarta etapa, se especifican los contenidos temáticos y lingüísticos necesarios o deseables para poder terminar la tarea final de modo que se cumplan los objetivos didácticos.

Los aspectos temáticos de la tarea deben delimitarse en función del tema y la tarea final y, a partir de este punto, deben decidirse cuáles son los conocimientos lingüísticos que necesitarán los estudiantes para poder trabajar con los aspectos temáticos en el contexto de la tarea final. Los contenidos pueden incluir contenidos nociofuncionales, gramaticales, léxicos, pragmáticos, relativos a los estilos discursivos, y otros muchos que posibiliten la comunicación y expresión de sus ideas. A parte de todo esto, es importante no olvidar los conocimientos lingüísticos que posibilitan la planificación, organización y negociación entre los estudiantes para llevar a cabo las diferentes actividades (Estaire y Zanón, 1994).

Por último, es conveniente explicar a los estudiantes cuáles son los roles que deben desempeñar en la unidad (*student's role in this stage*) y los contenidos lingüísticos y temáticos necesarios para efectuar la tarea final. Según Estaire y Zanón (1994), este paso es crucial porque concientiza a los estudiantes de los conocimientos que deben dominar para el desarrollo de las actividades de la unidad didáctica.

3.1.4.5 La planificación de los procesos

En esta etapa se organiza el proceso de aprendizaje para asegurar la realización de la tarea final y el éxito en el cumplimiento de los objetivos fijados en las etapas anteriores.

Según la propuesta de Estaire y Zanón (1994), una clase completamente basada en ELEMNT contiene una serie de tareas habilitadoras y comunicativas cuya complejidad y carácter comunicativo pueden variar. Para facilitar el diseño de este proceso, los autores plantean una lista en la que indican los pasos a seguir para lograr integrar todas las partes de la unidad: 1) decidir definitivamente cuáles van a ser las tareas comunicativas que dirijan a los estudiantes a la tarea final y determinar las tareas habilitadoras para el aprendizaje del contenido escogido; 2) elegir, adaptar o producir los materiales adecuados para la realización de estas tareas; 3) estructurar las tareas y fijar los objetivos, procedimientos y resultados; 4) secuenciar las tareas según las horas de clase intercalando tareas comunicativas y habilitadoras en el aula. Asimismo, se considera positiva la participación de los estudiantes en la planificación del proceso (Estaire y Zanón, 1994).

Como se ha presentado anteriormente en el apartado 3.1.3, las tareas

habilitadoras y comunicativas tienen funciones diferentes, de tal manera que es importante decidir a la hora de organizar una clase basada en tareas qué formas pueden adoptar cada una de ellas.

1) Las tareas habilitadoras

Lo más importante a tener en cuenta es que las tareas habilitadoras pueden ofrecer las herramientas lingüísticas necesarias para realizar las tareas comunicativas. Willis (1996) presenta en su trabajo unas actividades que pueden preparar a los estudiantes en la vertiente lingüística, estas incluyen: a) clasificar palabras y frases; b) excluir la extraña (*odd one out*)¹⁴; c) emparejar frases con sus respectivos dibujos; d) desafío de memoria¹⁵; e) lluvia de ideas y mapa mental; f) formulación de preguntas a contestar; g) narración de una experiencia similar por parte del profesor. No obstante, Ellis (2003) advierte que las pre-tareas enfocadas al aspecto lingüístico podrían afectar a la integridad del plan de enseñanza, sobre todo en una clase basada en tareas.

Las tareas habilitadoras también pueden preparar desde otros aspectos a los estudiantes para efectuar las tareas comunicativas. En primer lugar, se puede presentar al alumnado lo que van a hacer en la unidad con una exposición sobre la forma y el contenido de la unidad e, incluso, sobre los conocimientos básicos que deben adquirir en las tareas comunicativas (Long, 2014); otra posibilidad es a través de una exposición sencilla y simplificada de la planificación o de una tarea paralela a la comunicativa realizada por el docente o por un estudiante que sirva de modelo para los demás

¹⁴ “Write sets of related words and phrases on the board, inserting one item in each set that doesn’t fit.” (Willis, 1996: 43).

¹⁵ “This is the same as the matching activity, only you take the pictures down after one or two minutes, and students must match the phrases or captions to the pictures from memory.” (*ibid.*).

estudiantes; también es posible fragmentar la tarea en diferentes actividades más pequeñas y explicarlas en forma de pregunta-respuesta (*question-and-answer*) (Prabhu, 1987), etc.

Otra opción para la etapa habilitadora consiste en ayudar a los estudiantes a planificar los trabajos relativos a las tareas comunicativas. Según Willis (1996), es importante dejar a los estudiantes tiempo de preparación e, incluso, darles instrucciones si lo requieren. Para ello, Ellis (2003) propone realizar actividades habilitantes que no son tareas (*Non-task preparation activities*) como lo son, por ejemplo, una lluvia de ideas o un mapa mental, que facilitan la planificación de lo que van a hacer en las tareas.

2) Tareas comunicativas

La tarea final no debe ser la única tarea comunicativa en la clase, sino que, como indican Estaire y Zanón (1994), se necesitan varias de ellas para orientar a los estudiantes a la tarea final. Para la efectucción de estas es necesario tomar una serie de determinaciones metodológicas. En Skehan (1996) y Ellis (2003) se enumeran las opciones metodológicas a las que se puede recurrir para organizar las tareas comunicativas y Ellis (2003) las divide en dos grupos básicos: las primeras, aquellas enfocadas al desempeño de las tareas (*task performance options*); las segundas, las centradas en el proceso (*process options*). Las primeras abarcan las decisiones pedagógicas que los profesores deben tomar antes de comenzar las tareas, teniendo en cuenta el plazo de vencimiento de las tareas, la accesibilidad de los datos del *input* durante las actividades, la introducción de elementos inesperados, etc. (Ellis, 2003). Las opciones del proceso se refieren a las decisiones pedagógicas tomadas por el

docente y/o por los estudiantes durante la efectucción de las actividades, como los discursos que motivan la formulación explícita de la información, oportunidades para los estudiantes de correr ciertos riesgos lingüísticos, ocasiones donde los participantes de tareas se concentran de manera implícita y/o explícita en las formas lingüísticas, el uso de estructuras sólidas que les sirvan para comunicarse en la L2, etc.

3.1.4.6 La planificación de evaluación

Muchos autores (Prabhu,1987; Nunan, 1989; Estaire y Nunan, 1994; Skehan, 1996, etc.) confirman en sus trabajos la importancia de la evaluación, ya que refleja la calidad del trabajo de los estudiantes y la situación del funcionamiento de la unidad. La información obtenida de la evaluación de los alumnos ayuda a los docentes a tener una idea sobre la dificultad que supone una tarea concreta para ellos y, al mismo tiempo, sirve de referencia para la planificación de la siguiente unidad didáctica. Por un lado, debe evaluarse el comportamiento de los estudiantes, incluyendo aspectos como la calidad de sus trabajos, los progresos obtenidos en las habilidades comunicativas y conocimientos lingüísticos, la precisión y fluidez de su expresión oral, su actitud de cara al trabajo, su modo de interactuar y participar, el cumplimiento completo de las actividades, el alcance de los objetivos fijados al comienzo de la unidad, etc. Todo ello puede ser autoevaluado por los mismos estudiantes, por el profesor o coevaluado por ambos.

Por otro lado, también el diseño y la organización de las tareas deben ser evaluadas. Algunos de los aspectos que pueden ser evaluados de la práctica docente son los procedimientos en las aulas, la capacidad de mejora de los materiales utilizados, la

idoneidad de los contenidos didácticos, la adecuación del nivel de dificultad de las tareas, la contribución del docente al aprendizaje, etc. Aquí la autoevaluación del profesor sobre su propio trabajo es vital, así como la evaluación que de estos aspectos puedan hacer los alumnos y la coevaluación entre ambas partes.

Entre las diversas maneras de evaluar las tareas se encuentra la evaluación del comportamiento del alumnado mediante escalas de comportamiento, las tareas de producción, el calendario de observación y los diarios y registros de aprendizaje (Nunan, 2004). Otro posible modo de evaluación más directo y objetivo es mediante exámenes, aunque también la observación de lo que hacen los estudiantes durante las tareas puede ser suficiente (Estaire y Zanón, 1994).

En conclusión, como ponen de relieve Estaire y Zanón (1994), la evaluación debe ser un proceso continuo durante la unidad y, como sucede en otras fases de la tarea, la cooperación, comunicación y negociación entre estudiantes y docentes también es vital en este apartado.

No obstante, la evaluación no es la única manera de acabar las tareas, puesto que también se puede repetir la tarea (*repeat performance*) en una condición igual o distinta (Ellis, 2003). Además, como Willis (1996) sugiere, en la última etapa de una tarea debe presentarse un estudio detallado sobre las características especiales de las lenguas usadas durante la tarea con, por ejemplo, una presentación (realizada por los estudiantes) de forma oral, escrita o incluso en vídeo. Según este autor, sabiendo con toda seguridad que las nuevas formas con las que se encuentran durante la tarea serán estudiadas después, los estudiantes se concentrarán más en la efectuación de las tareas

(Willis, 1996).

Debido a la imbricación de las etapas de planificación indicada por Estaire y Zanón (1994), las modificaciones que se hagan en cualquier paso del procedimiento causan cambios en los otros, aunque estos hayan sido fijados con anterioridad, de tal modo que el proceso de diseño debe ser revisado y modificado continuamente antes de establecer definitivamente todas etapas; incluso durante el propio desarrollo de la tarea puede ser necesario realizar algunas modificaciones, si así lo exige la situación.

3.1.5. Limitaciones de la Enseñanza de Lengua Extranjera Mediante Tareas

El enfoque por tareas supone, tanto en la práctica como en la teoría, una evolución en la enseñanza de lenguas extranjeras; sin embargo, su originalidad y naturaleza avanzada no hace que sea un enfoque libre de limitaciones. En este apartado, se discuten algunos de los aspectos mejorables del enfoque de la ELEM.T.

1) Relatividad cultural de la enseñanza basada en tareas

Como ya se ha visto, en el enfoque por tareas se pide que durante la enseñanza los docentes se comporten como participantes iguales a los estudiantes, debiendo abandonar el papel de instructores que dirigen la clase. Esta redefinición en la relación entre el docente y el alumnado y la redistribución de papeles, que se manifiesta a veces de manera muy radical en el aula de la ELEM.T, no siempre es aceptable, sobre todo en determinados contextos culturales (Long y Crookes, 1992, p. 16). Los choques culturales que pueden llegar a darse dificultan la implementación de este enfoque en contextos culturales con una estructura social más jerárquica.

Como Ellis (2003) plantea en su trabajo, en la ELEM.T la adquisición de una

lengua se considera un proceso largo y lento, lo cual es contrario al planteamiento de algunos contextos pedagógico donde lo que importa es el aprovechamiento máximo del tiempo y, sobre todo, la máxima eficacia en la transmisión de conocimientos.

Obviando el problema de los posibles choques culturales, en la ELEMt estudiantes y docentes tienen que enfrentarse al desafío que supone desarrollar una clase en una nueva lengua. A diferencia de los enfoques tradicionales centrados en la forma, en la ELEMt el idioma deja de ser el objetivo para pasar a ser la herramienta con la que poder comunicarse; de manera que en esta nueva dinámica estudiantes y docentes actúan como usuarios de la lengua y el proceso de aprendizaje no es sino “un juego comunicativo” (Ellis, 2003). No obstante, como Ellis (2003) explica, el sentido común de la mayoría de los docentes y estudiantes lleva a que se siga tratando el idioma extranjero como el objeto de análisis, de tal forma que a veces no es posible abandonar el concepto original en la práctica real; son casos en los que la ELEMt está tan adaptada que el modelo de enseñanza retrocede al sistema propio de los enfoques tradicionales, aunque aparentemente esté modernizado.

2) Dificultad de practicar la lengua empleándola como herramienta de comunicación

En primer lugar, se cuestiona si el contexto comunicativo creado en las aulas puede ayudar verdaderamente al desarrollo de las habilidades lingüísticas. Según observa Seedhouse (1997), algunos alumnos dan prioridad a la finalización de las tareas subestimando la importancia de los conocimientos gramaticales y recurriendo a formas de comunicación mínimas y simples; asimismo, también se observa que pueden

anteponer a la precisión lingüística la fluidez del discurso, lo que hace que no se alcance un conocimiento correcto del idioma (Richards, 2006). Según Cerezal (1997), debido al carácter procesual de este enfoque, se puede decir que casi es “permanente e inevitable” (Cerezal, p. 66) la contradicción o la desviación entre lo que intentan enseñar los docentes y lo que dominan verdaderamente los estudiantes. Por lo tanto, es imprescindible una permanente evaluación y retrospectiva durante el curso.

3) Problemas en la reproducción del contexto comunicativo

Uno de los objetivos y características fundamentales de este enfoque reside en crear un contexto comunicativo en el que se fomente la adquisición de lengua; no obstante, en torno a este punto existen algunas dudas que nacen de la pregunta de si realmente es posible reproducir en las aulas un contexto comunicativo con autenticidad situacional y/o interaccional. Según Ellis (2003), las aulas de enseñanza constituyen un contexto de comunicación particular que cuentan con modelos y reglas propias y, por ello, distintas a los contextos de comunicación real que se dan fuera del aula. Esto hace que el mismo autor afirme que nunca se puede asegurar que las tareas que elegimos logren simular con éxito los comportamientos comunicativos que los estudiantes pueden experimentar fuera del aula (Ellis, 2003). Sobre esta cuestión, el mismo autor (2003) sugiere reinterpretar el término *comunicación*, de tal manera que lo más importante no es reproducir en el aula contextos comunicativos reales, sino crear ambientes que faciliten la práctica comunicativa. Esta meta es alcanzable en el contexto de la ELEMt mediante los procesos cognitivos que tienen lugar en la comunicación, como los procesos de *top-down* y *bottom-up*, el *noticing*, la negociación del significado,

la producción lexicalizada y basada en reglas, la producción en andamio para expresarse, *private speech*, la negociación de formas, etc.

4) Dificultades en el diseño del plan pedagógico

En cuanto a lo que respecta al diseño del programa, sigue sin haber un marco teórico completo sobre la selección y secuenciación de las tareas (Zanón y del Estal, 1999; Long, 2003), a pesar de la gran cantidad de investigaciones publicadas sobre la ELEM.T. Es un proceso muy complejo en el que la prioridad de los contenidos y unidades varían según los individuos y contextos, de modo que habitualmente esta parte se realiza según la intuición del docente o diseñador del plan, en lugar de seguir unas pautas preestablecidas.

Otra dificultad con la que también se encuentran los docentes aparece en la preparación del *input*, dado que a veces deben elegir entre priorizar la autenticidad del material y su procesabilidad. Dentro del enfoque teórico de la ELEM.T, se da mucha importancia a que las muestras lingüísticas sean auténticas, pero en la práctica real alcanzar un alto grado de autenticidad supone para los alumnos una mayor dificultad de comprensión, sobre todo para los que se hallan en niveles básicos. Al adaptar un texto original para facilitar la comprensión de este, se altera el material de tal forma que pierde los rasgos propios del discurso natural, que es parte del contenido que se espera que dominen los alumnos (Long, 2003).

Una de las soluciones alternativas que se propone para solucionar este problema es la *elaboración*, uno de los logros de investigación sobre *habla dirigida a los extranjeros* en los 70 y 80. Esta técnica tiene como objetivo mejorar la comprensibilidad

de los textos escritos y orales mediante el aumento de las repeticiones, la regularidad en el lenguaje y la adición de señales más explícitas en el texto original (Long, 2003). Según varias investigaciones (Blau, 1982; Long, 1985; Tsang, 1987; Urano, 2000; Toya, 1992) la aplicación de esta técnica puede facilitar la comprensión del contenido y la asimilación de los conocimientos lingüísticos formales del material original sin renunciar a los rasgos naturales del texto (v. Derwing, 1996).

En síntesis, estas críticas no pretenden de ninguna manera negar el valor de la ELEM, sino señalar los límites de esta propuesta y mostrar las posibilidades de mejora y perfeccionamiento de este método pedagógico.

3.2 La Enseñanza de Lengua Extranjera Basada en Proyectos: una variante de la enseñanza por tareas

Según Wrigley (1998), la aparición de la Enseñanza Basada en Proyectos (EBP, en adelante) está relacionada con el surgimiento de la investigación sobre la acción de la comunidad (*community action research*)¹⁶. Ambas corrientes comparten muchas similitudes con la educación participativa (*participatory education*)¹⁷ y la filosofía de Freirean en la enseñanza destinada a los adultos (*Freirean philosophy of teaching adults*)¹⁸; además, también refleja la idea de Vygotskiana de que “learning occurs through social interaction that encourages individuals to deal with the kind cognitive

¹⁶ “Community action research is an alternative research method that uses the community as the unit of analysis. This approach forges research alliances with relevant stakeholders in the community to explore and develop solutions to local problems” (Ozanne y Anderson, 2010, p. 124).

¹⁷ “Participatory education is a method where students are given the opportunity to engage in the process of determining their curriculum so as to incorporate their learning goals into the activities they partake in while promoting involvement in democratic decision-making” (citada de <https://participedia.net/method/4951>).

¹⁸ Para más información, cf. Irwin, 2021.

challenges that are just slightly above their current levels of ability” (Wertsch, 1985, *apud* Wrigley, 1998, p. 2).

Según Adderley (1975), Alberty (1927) y Beckett (2002), la EBP fue planteada por primera vez por David Sneden, que la aplicó a la enseñanza de Ciencias Naturales en Estados Unidos. Más tarde, con el libro titulado *The Project Method* (1918) de William Heard Kilpatrick, este método se desarrolló y popularizó como una alternativa a las enseñanzas centradas en el docente, ya que la EBP propone que los estudiantes aprendan a partir de la resolución de problemas de la vida real.

Según Beckett (2002), la introducción de la EBP en la enseñanza de LE se debe a Swain (1985), quien afirma que, para dominar un idioma, no es suficiente con la exposición a los *inputs* comprensibles, sino que es necesario contar con oportunidades de comunicar y negociar en el idioma con hablantes nativos. Tal y como demuestra Brumfit (1984), con la EBP se pueden propiciar tales contextos.

En la actualidad, se considera que la EBP es una de las modalidades que forman parte del enfoque comunicativo y una de las variantes¹⁹ de la ELEMT. En comparación con el enfoque del cual proviene, es una propuesta poco investigada y aplicada en el aula. No obstante, su potencial pedagógico también ha llamado y sigue llamando la atención de muchos docentes.

3.2.1 Definición y caracterización del concepto proyecto en la Enseñanza Basada en Proyectos

Antes de comenzar con la explicación acerca de qué es la Enseñanza Basada en

¹⁹ Otra variante de esta propuesta es la Enseñanza Basada en Simulación, para más información, cf. Care y Debyser (1984)

Proyectos, conviene definir el concepto de *proyecto*. Según Beckett (2002), un proyecto puede ser definido como:

[...] a long-term (several weeks) activity that involves a variety of individual or cooperative tasks such as developing a research plan and questions, and implementing the plan through empirical or document research that includes collecting, analyzing, and reporting data orally and/or in writing. (p. 54)

Sin embargo, Zanón (1995) da otra explicación más concisa sobre qué es un proyecto:

Dentro de un proyecto y con un objetivo de trabajo a medio/largo plazo (elaborar una guía personal para la visita a una ciudad, publicar un periódico de la clase, etc.) se articulan diferentes niveles de tareas. El proyecto se convierte en un instrumento que implica a los alumnos en un proceso que genera tareas pedagógicas, tareas comunicativas, etc. y donde además del desarrollo de la comunicación en una lengua extranjera se produce un desarrollo de la autonomía de aprendizaje y de los valores educativos más allá de la clase de lengua. (p. 5)

Con la definición de lo que es un proyecto, se entiende mejor en qué consiste la EBP. Recogiendo los trabajos anteriores, Cifuentes (2007) define la EBP de esta manera:

Un modo de enseñanza/aprendizaje interdisciplinario, basado en tareas de media o larga duración, que tiene lugar dentro o fuera del aula o en ambos escenarios. Dichos contenidos y tareas se inspiran en la realidad, proponiendo situaciones y problemas como los del mundo real (simulaciones) o reales (cuyo escenario es la realidad misma). Las decisiones de contenido y el proceso de aprendizaje resultan de un proceso conjunto de negociación entre los diversos participantes (incluyendo al profesor), integrando los intereses y necesidades de los mismos. Potencia el aprendizaje cooperativo y permite una gran autonomía en la actuación de ambos, el individuo y el pequeño grupo de aprendientes, dentro del marco general de un plan que define los objetivos y procedimientos a seguir. El nivel de autonomía y el tipo de intervenciones del docente se ajusta a las características del grupo de aprendientes, permitiendo una adaptación paulatina a este tipo de experiencia de aprendizaje. Los objetivos de todo proyecto en el ámbito de ELE son el desarrollo de la competencia comunicativa, cognitiva y organizativa, y en ocasiones, el desarrollo personal. El aprendizaje por proyectos consigue un equilibrio dinámico entre una orientación hacia los procesos y los productos [...], reconciliando la dualidad entre cuerpo y mente, teoría y práctica, experiencia y pensamiento. (p. 16)

Por consiguiente, la EBP es una propuesta de enseñanza basada en una serie de

tareas complejas y extensas en el tiempo de carácter interdisciplinar que tienen como objetivo el desarrollo de habilidades lingüísticas, así como también el de otras competencias del estudiantado. Son tareas habitualmente relacionadas con la vida del alumnado y los temas de interés social. Un aspecto definitorio es que su planificación y realización requieren de la participación y negociación de estudiantes y docentes.

3.2.2 Características de la Enseñanza Basada en Proyectos

Muchos trabajos sobre la EBP, entre los que se encuentran los de Bastian y Gudjons (1988), Legutke y Thomas (2014), Hutchinson (1991) y Cifuentes (2007), tratan de describir las características de esta propuesta, siendo las siguientes las que gozan de mayor aceptación:

1) Carácter interdisciplinar

Ya que en la EBP se trabaja con temas reales, además de la lengua, también son importantes los conocimientos de otros ámbitos, lo que hace que en muchas ocasiones el aprendizaje sea de carácter interdisciplinar. Un ejemplo de esto se observa en el manual *¿Cristóbal Colón usaba GPS?* (2016), donde se ofrecen proyectos que incluyen conocimientos de cartografía y de navegación marítima; de igual forma sucede en el proyecto presentado por Fragoulis y Tsiplakides (2009), en el que los estudiantes tienen que conocer la historia de la comunidad donde viven además de dominar el inglés.

2) Cercanía con la realidad

En primer lugar, en la EBP se trabaja con temas diversos relacionados con la vida real, que van desde los personales y culturales hasta los comunitarios y políticos (Wrigley, 1998). En segundo lugar, esta metodología va más allá de los aspectos

lingüísticos, poniendo en relieve la importancia de que el proyecto contribuya de alguna manera a mejorar algún aspecto social (Bastian y Gudjons, 1988).

Los estudiantes, gracias a la cercanía de los proyectos a la vida real, se dan cuenta de la utilidad y relevancia del idioma como herramienta que les ayuda a enriquecerse de experiencias en áreas que les interesan, así como también les posibilita explorar, investigar e incluso contribuir a la mejora de la comunidad. Además, por el carácter interdisciplinar de esta propuesta, descubren que los conocimientos lingüísticos se integran con los de otras disciplinas. Todo esto hace que la lengua sea vista por los estudiantes como algo cercano a su realidad actual y próxima (Hutchinson, 1991).

No obstante, Cifuentes (2007) afirma que en la práctica real los proyectos no tienen por qué ser muy “reales o genuinos” (p. 14), sino que basta con que sean verosímiles, ya que este aspecto no afecta al cumplimiento de las metas pedagógicas.

3) Aprendizaje cooperativo

Para llevar a cabo un proyecto es preciso la cooperación entre los participantes. Durante el proyecto, los miembros del grupo se motivan y apoyan moralmente (Wrigley, 1998), mostrando cada uno su talento y creatividad para ponerlos al servicio del proyecto, pues no solo contribuyen con sus conocimientos lingüísticos, sino también con el resto de sus habilidades e intereses (Fried-Booth, 2002). En las diferentes etapas del proyecto, el intercambio de resultados y opiniones entre los miembros del grupo es uno de los elementos de aprendizaje experimental que ayuda a activar en los estudiantes a la reflexión sobre lo que aprenden (Helle *et al.*, 2006).

Además, como afirman Bastian y Gudjons (1988), las interacciones entre los miembros del grupo son en sí mismas también fuente de aprendizaje, puesto que la interacción y discusión significativa entre personas de diferentes niveles de conocimiento, como es esperable que suceda en un grupo de trabajo, favorece el desarrollo cognitivo de las personas (Wertsch, 1985).

4) El desarrollo simultáneo de habilidades lingüísticas

Para la realización de un proyecto se exige la aplicación de diversas habilidades, de modo que el tema y el proceso escogido para el proyecto determinan las oportunidades de practicar diferentes habilidades. Un ejemplo de esto es el proyecto dirigido por Poonpon (2017) en Tailandia, en el cual los estudiantes afirman que la EBP les había ayudado practicar diversas habilidades lingüísticas pues, habían mejorado la lectura mediante la búsqueda, comparación y selección de información; la habilidad de traducir, gracias a la traducción los textos en inglés a su lengua materna; la redacción, por haber preparado informes; y la expresión oral, por haber tenido que presentar sus proyectos ante los compañeros.

5) Rol protagonista del estudiantado

Como indica Cifuentes (2007), en la EBP el aprendizaje se centra en los alumnos: los estudiantes juegan un papel clave en muchas etapas del proyecto, como en la selección de área y tema, la determinación de objetivos, la planificación del trabajo, el diseño de estrategias, la detección y resolución de conflictos entre los miembros, etc. El alto grado de participación de los estudiantes en el proyecto no solo les ayuda a descubrir sus propios intereses, talentos y limitaciones, sino que también les ayuda a

mejorar y profundizar en la comprensión y el conocimiento acerca del mundo en el que viven y favorece el desarrollo de su independencia y de su confianza en sí mismos (Wrigley, 1998; Fried-Booth, 2002; Cifuentes, 2007).

No obstante, este cambio de roles supone un desafío tanto para los estudiantes como para los docentes. Como indica Wrigley (1998), algunos docentes han sobreestimado la capacidad de los estudiantes para controlar el proyecto y no han sentado las bases necesarias para ello. Por eso, Cifuentes (2007) advierte que no sería recomendable imponer la autonomía a cualquier precio, esto es, ignorando las situaciones, la voluntad y las necesidades de los alumnos. Tampoco hace falta rechazar la intervención del profesorado, que sirve de gran apoyo a los estudiantes cuando la necesitan.

6) Creatividad del proyecto

Según Hutchinson (1991), en la enseñanza basada en proyectos se debe valorar y motivar la manifestación de la personalidad de los estudiantes, de manera que el proyecto puede llegar a ser muy creativo, tanto desde el punto de vista del contenido como de la forma. Hutchinson (1991) también afirma que esta característica de la EBP es posible solo si los estudiantes se implican totalmente en el proyecto. En la EBP, los estudiantes tienen que diseñar y organizar el proyecto y resumir la responsabilidad de su efectucción y resultado, de modo que no basta solo con que demuestren en el trabajo sus conocimientos lingüísticos, sino que también deben involucrarse con su experiencia vital; por eso, cada proyecto es una obra única.

Como indica Wrigley (1998), en una sociedad donde las compañías valoran y

demandan a sus empleados la capacidad de trabajar en grupo y competencias como la toma de decisiones y la resolución de problemas, la EBP puede ser una herramienta poderosa mediante la cual preparar a los estudiantes para su carrera profesional.

7) Cantidad de trabajo

Como enfatiza Hutchinson (1991), en ningún momento debe considerarse la EBP como una *soft option* ni como una alternativa fácil a los métodos tradicionales. La finalización de un proyecto requiere de los alumnos un gran esfuerzo en muchos aspectos, principalmente en el lingüístico, pero también en la búsqueda de información, la selección del tema, la cooperación entre los grupos y la cohesión de todos estos elementos juntos, etc. Por consiguiente, se puede afirmar que un proyecto terminado es el resultado de una gran cantidad de trabajo y, por lo tanto, de horas dedicadas, lo que a veces afecta al desarrollo de otros idiomas extranjeros o a la realización de las tareas de las otras asignaturas que tienen los estudiantes (Ribé y Vidal, 1993).

8) Adaptabilidad

Como indica Hutchinson (1991), la EBP cuenta con una alta capacidad de adaptarse a diversas situaciones y necesidades y puede ser aplicada en la enseñanza a alumnos de diferentes edades y niveles lingüísticos. Según Cifuentes (2007), la EBP puede ser incluso combinada con métodos más tradicionales. Además de funcionar como el eje central de un curso, también se puede desarrollar de manera paralela a otras asignaturas y servir de complemento a los planes de enseñanza principales.

3.2.3 Los componentes de un proyecto

Según Ribé y Vidal (1993), generalmente, un curso basado en proyectos consta

de los siguientes componentes:

1) *Input*

Para realizar las actividades los estudiantes necesitan modelos o ejemplos que les sirvan de modelo para poder efectuar la conversación y redacción. Los *inputs*, tanto orales como escritos, deben serles ofrecidos antes y durante el proyecto. Estos recursos lingüísticos, sea cual sea su forma, deben contener elementos relevantes para la realización de las actividades. En muchas ocasiones, si los estudiantes saben qué información necesitan, los docentes deben ayudarles a encontrar recursos útiles para terminar el proyecto.

2) Procesamiento (*process*)

Para realizar un proyecto, el procesamiento de los *inputs* es imprescindible, pues solo a través del procesamiento de los *inputs* se pueden entender los contenidos y extraer la información que necesitan para llevar adelante el proyecto. Además, este procesamiento de los *inputs* lleva a los estudiantes a analizar y sacar de un conjunto de muestras lingüísticas las estructuras, expresiones y vocabulario que deben aprender y llegar a dominar.

3) *Output*

Según Swain (1985), se trata de la segunda condición para la adquisición de una lengua. Durante el proyecto, los alumnos deben producir tanto *outputs* orales como escritos. Por otro lado, el nivel de precisión y corrección demandado por el docente o por la tarea será la que determine la aceptabilidad de los *outputs* producidos por los estudiantes.

4) Negociación sobre los objetivos (*negotiation of objectives*)

En la EBP, los alumnos no tienen unos objetivos de aprendizaje completamente fijados como sí que sucede en las enseñanzas tradicionales, lo que hace necesario que profesores y alumnos negocien cuáles son los objetivos que quieren alcanzar teniendo en cuenta las habilidades de los estudiantes y las limitaciones impuestas por las condiciones objetivas.

5) Material de consulta (*self-access materials*)

Como en esta propuesta se valora la autonomía de los estudiantes en la enseñanza, los alumnos deben preparar y contar con unos materiales de autoaprendizaje como diccionarios, referencias de gramáticas, enciclopedias, etc., independientemente de los recursos que les han sido facilitados por los docentes.

3.2.4 Marco y procedimientos para desarrollar la Enseñanza Basada en Proyectos

Como indica Wrigley (1998), no hay reglas que determinen *a priori* cómo debe realizarse un proyecto. Entre los trabajos dedicado a la EBP (Moss y Van Duzer, 1988; Ribé y Vidal, 1993; Wrigley, 1998; Fragoulis y Tsiplakides, 2009; Poonpon, 2017; Fried-Booth, 2013; Díaz y Suñén, 2016; etc.), son muchos los que han aludido a las fases principales de las que debe constar un curso por proyectos, pero solo algunos de ellos como el de Ribé y Vidal (1993) y Fried-Booth (2013) presentan de forma detallada y sistemática cómo aplicar esta propuesta en las aulas. En algunos trabajos (Moss y Van Duzer, 1988; Fragoulis y Tsiplakides, 2009; Poonpon, 2017; Beckett, 2005; etc.) se proponen ejemplos de organización de proyectos y se comparte con los lectores su

experiencia en la aplicación de la propuesta en el aula. Partiendo de estos trabajos, en este apartado se presentan el marco y los procedimientos necesarios para desarrollar la EBP en la enseñanza de LE.

3.2.4.1 Primera fase: preparación del proyecto

El objetivo principal de esta fase consiste en planificar y hacer un primer esbozo sobre lo que el alumnado va a hacer en el proyecto, de tal forma que las actividades a realizar son aquellas que posibilitan la realización del proyecto como, por ejemplo, la formación de los grupos, la selección del tema, la preparación e investigación preliminar del proyecto, la organización de los procesos, etc.

3.2.4.1.1 Formación de los grupos y creación de un ambiente apropiado en las clases

Ya que para la realización de un proyecto es necesaria la cooperación entre varias personas, una de las primeras tareas que hay que llevar a cabo es la formación de los grupos de trabajo. Como indica Poonpon (2017), la formación de un grupo debe efectuarse en base a la voluntad de los estudiantes y, en cuanto al número de integrantes, lo ideal es que esté conformado por tres o cuatro personas. En el caso de que los diferentes participantes de un grupo no se conozcan entre sí previamente, conviene ayudarles a crear una atmósfera que favorezca la toma de confianza entre sí y que cooperen.

En Moss y Van Duzer (1998) se indica que es importante crear un ambiente adecuado en el aula antes de empezar un proyecto, pero no se considera una fase imprescindible del proyecto. No obstante, debido a que la mediación de la relación entre

estudiantes ha sido un aspecto que cada vez más despierta el interés de los investigadores, autores como Poonpon (2017) y Ribé y Vidal (1993) incluyen la formación de los grupos como una fase importante en la realización de los proyectos.

Dado que suelen realizarse en grupo, para asegurar que el proyecto se desarrolle de la manera como se espera es necesario establecer relaciones cooperativas de confianza entre los miembros. Además, en el aula debe reinar un ambiente amistoso y distendido, sobre todo en el caso de que los participantes no se conozcan de antemano. Además, este tipo de atmósfera puede ayudar a consolidar los procesos didácticos y a motivar a los estudiantes (Según Ribé y Vidal, 1993).

En Ribé y Vidal (1993) se presenta detalladamente cómo crear una atmósfera amistosa, afirmando que una de las claves consiste en ayudar a los estudiantes a familiarizarse y, para ello, los autores han diseñado una serie de actividades que facilitan el intercambio de información personal entre el alumnado para lograr estrechar las relaciones entre los estudiantes. Los autores ordenan el tipo de información intercambiada desde la más superficial hasta la más compleja, de tal manera que las actividades quedan divididas en cinco clases: 1) información básica individual; 2) descripciones físicas de los compañeros; 3) presentaciones sobre la personalidad; 4) actividades diarias y del aula; 5) unión de toda la información para elaborar una presentación más definida y completa de su compañero o grupo.

3.2.4.1.2 Identificación del tema o problema y objetivos del proyecto

Muchos investigadores, entre los que se encuentran Ribé y Vidal (1993), Moss y Van Duzer (1998), Wrigley (1998), Díaz y Suñén (2016) y Poonpon (2017), coinciden

en la importancia de la selección del tema del proyecto.

Como presentan Ribé y Vidal (1993), en algunas ocasiones son los docentes los que deciden el tema del proyecto y, con el tema fijado, delimitan los conocimientos y habilidades que van a necesitar los estudiantes para desarrollar el trabajo (Moss y Van Duzer, 1998). Algunos de los métodos que plantea Fried-Booth (2013) para familiarizar y motivar a los estudiantes con el tema elegido por el profesor incluyen el presentar algunos proyectos semejantes hechos por otros estudiantes o profesores, mostrar los diarios del proyecto de los alumnos o el gráfico del marco de planificación, etc. (Beckett, 2005).

En otras ocasiones, el tema del proyecto será decidido por cada grupo después de haberlo discutido. Ribé y Vidal (1993) creen que es importante que el tema escogido sea de interés para todos los miembros del grupo, lo que hace necesario reforzar la cohesión del grupo y buscar los puntos de interés comunes. Actividades como una lluvia de ideas, la técnica de la bola de nieve y pirámide y los cuestionarios (Ribé y Vidal, 1993) son algunas de las que pueden facilitar los intercambios de ideas al inicio. Durante estas actividades, después de anotar las ideas que se les ocurran, los estudiantes tienen que resumirlas y organizarlas de manera lógica para formular temas concretos. Además, como advierte Fried-Booth (2013), hay veces en las que se plantean planes demasiado ambiciosos y son los profesores los que tienen que juzgar si son realizables o si están lejos de su alcance.

Además, según Beckett (2005), el tema elegido debe reflejar los objetivos individuales de los estudiantes en este proyecto, que pueden resumirse en tres tipos: 1)

lingüísticos; 2) de contenido; 3) de desarrollo de habilidades. El autor recomienda ordenar y anotar estos objetivos elaborando un gráfico como el de la Figura 2.

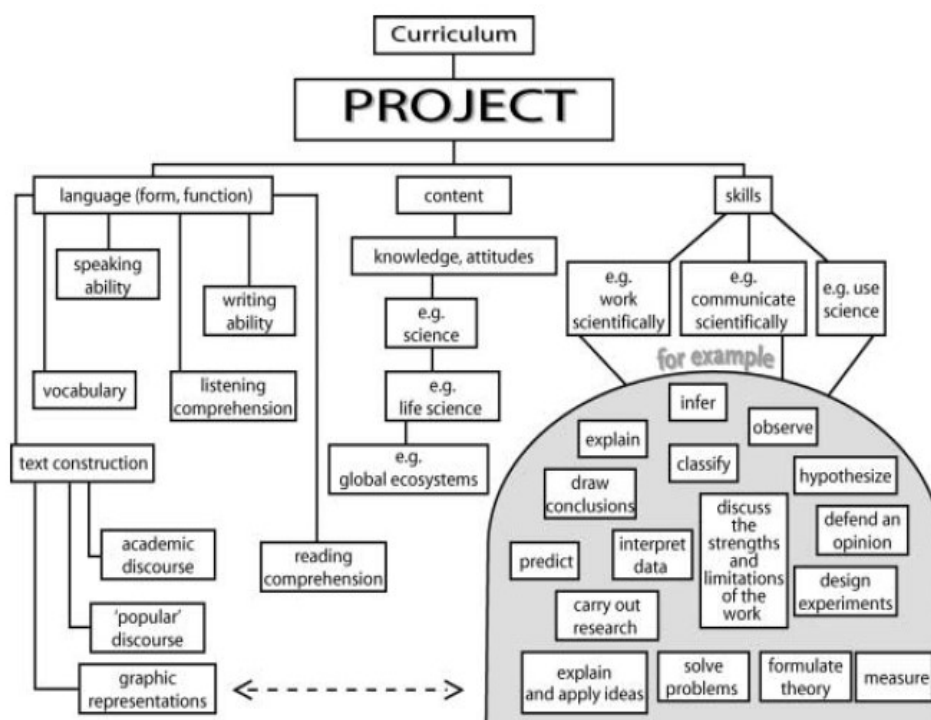


Figura 2. El marco del proyecto planteado por Beckett (2005). Tomada de Beckett (2005, p. 110).

Según Beckett (2005), la elaboración de este gráfico tiene como fin concienciar a los estudiantes de cuáles son las habilidades y competencias que deben desarrollar durante el proyecto y los componentes cruciales para la efectucción del proyecto y el cumplimiento de sus propios objetivos.

Teóricamente, lo ideal es que el tema de este proceso sea acordado entre los miembros del grupo, aunque lo que sucede habitualmente es que este se elige a partir de una lista de temas prefijada.

En esta etapa, los profesores también pueden ayudar a los alumnos

ofreciéndoles *inputs* lingüísticos o dándoles algunos estímulos visuales o táctiles con el objetivo de motivarles y despertar en ellos la creatividad. Durante todo el proceso, los docentes deben ser conscientes de lo que pasa en el aula y, sobre todo, del punto del proceso en el que se encuentra la actividad.

3.2.4.1.3 Las investigaciones preliminares sobre el tema del proyecto

En algunos trabajos, como por ejemplo los de Wrigley (1998), Díaz y Suñén (2016), Ribé y Vidal (1993), se indica la importancia de realizar una investigación preliminar antes de ponerse a trabajar en el tema elegido.

En primer lugar, conviene tomar una serie de decisiones sobre el tipo de información necesaria para la realización del proyecto, para lo cual los estudiantes pueden elaborar un guion basado en las siguientes preguntas: ¿de qué ámbito es el tema que se va a trabajar?; ¿qué tipo de información se necesitará para el proyecto?; ¿de dónde se puede obtener?; ¿cómo acceder a las fuentes?; ¿cómo anotar, recopilar y procesar la información y los datos?

En segundo lugar, es necesario preparar los contenidos lingüísticos del proyecto. Investigadores como Moss y Van Duzer (1998), Díaz y Suñén (2016), Ribé y Vidal (1993) y Fried-Booth (2013) creen que es necesario incluir los contenidos lingüísticos en las investigaciones preliminares del proyecto, ya que para llevar a término algunos de los proyectos es necesario dominar determinados conocimientos y habilidades lingüísticos; por lo tanto, es deber del docente fijar previamente al comienzo del proyecto los contenidos lingüísticos necesarios para llevarlo a cabo. La opinión de los estudiantes también puede servir de referencia en algunos casos como, por ejemplo,

para fijar qué lengua se va a utilizar durante el desarrollo del proyecto, si la lengua materna o la extranjera²⁰, se pueden pasar cuestionarios o consultar a los estudiantes cuáles son sus necesidades lingüísticas (Ribé y Vidal, 1993).

Al saber los requisitos lingüísticos de un proyecto, el docente tiene que confirmar si es necesario o no preparar a los estudiantes con algunos conocimientos y habilidades lingüísticas de antemano mediante, por ejemplo, unas muestras lingüísticas específicas. Según Fried-Booth (2013), aunque en la EBP se valora mucho la autonomía de los estudiantes, es preferible que los profesores les señalen las dificultades lingüísticas del ejercicio y el vocabulario clave en vez de dejar a los alumnos trabajar por cuenta propia.

En tercer lugar, es necesario conocer las técnicas y habilidades no lingüísticas que se requieren para la efectución del proyecto. Además de la información y los conocimientos lingüísticos, los alumnos necesitan adquirir otras habilidades para llevar a cabo el proyecto, entre estas están la resolución de problemas, las técnicas de negociación, la capacidad de planificar, etc. Asimismo, Moss y Van Duzer (1998) creen que también es necesario informar a los estudiantes de los criterios de evaluación del proyecto. Además de todo esto, algunos proyectos requieren de conocimientos acerca de técnicas específicas, como la taquigrafía, el saber preparar y realizar una entrevista, el dominio de algunas herramientas informáticas, etc. Según Moss y Van Duzer (1998), una de las medidas para ofrecer apoyo a los estudiantes es realizar un proyecto previo

²⁰ Según Ribé y Vidal (1993), el uso de lengua materna durante el proyecto, sobre todo en la discusión, no debe ser motivado, pero tampoco debe preocupar demasiado al docente, siempre que este sea un uso limitado no afectará a la asimilación de los *inputs* por parte de los estudiantes. Además, discutir en la lengua materna podría acelerar el ritmo de trabajo.

para presentarles e introducirles las técnicas que les servirán durante el proyecto.

3.2.4.1.4 Planificación del proyecto

Como indica Wrigley (1998), no existe una regla que determine cómo llevar a cabo un proyecto, siendo posible modificar incluso en el propio transcurso del proyecto alguno de los aspectos definidos durante el diseño de este.

Según Fried-Booth (2013), el plan debe cubrir todas las etapas que abarca, desde el comienzo del proyecto hasta la elaboración del producto final. Según subraya el autor, para que un proyecto se complete con éxito es necesario que su diseño sea muy detallado y, si además se trata de un proyecto de larga duración, más concienzuda y detallada debe ser su planificación.

Además, en Moss y Van Duzer (1998), Wrigley (1998), Poonpon (2017), Fried-Booth (2013) y Díaz y Suñén (2016) se presentan los elementos que tienen que concretarse antes de ponerse a trabajar, los cuales también pueden servir como punto de referencia a la hora de planificar un proyecto:

- 1) Calendario de trabajo
- 2) Asignación y reparto de tareas
- 3) Asimilación y práctica de los recursos lingüísticos
- 4) Local de realización del proyecto
- 5) Recursos materiales necesarios
- 6) Formato del producto final (post, proyección en pared [*wall display*], revista, noticia, modelo en tres dimensiones, página web, vídeo, grabación de audio, etc.)

3.2.4.2 Segunda fase: implementación del proyecto

Dada la diversidad de los proyectos, es difícil enumerar reglas que sean válidas para todos ellos. La mayoría de los trabajos dedicados a la EBP se limitan a dar algunos consejos sobre esta etapa; en Ribé y Vidal (1993) y Fried-Booth (2013), por ejemplo, se discute cuál es el papel que deben desempeñar los docentes durante el proyecto y cómo estos supervisan el proyecto y aseguran que avance adecuadamente.

Ribé y Vidal (1993) creen que tanto los alumnos como los profesores deben participar en las actividades, aunque, en opinión de Fried-Booth (2013), los profesores deben comportarse como participantes y coordinadores solo en caso de que sea necesario, ya que una intervención constante innecesaria podría perjudicar el desarrollo de la autonomía e independencia de los estudiantes. Por todo ello, es recomendable que los docentes motiven a los alumnos y sean un apoyo moral de forma sutil. No obstante, esto no significa que los profesores deban participar en la realización del proyecto de una manera totalmente pasiva, ya que tienen la responsabilidad de supervisar el uso del lenguaje que los alumnos hacen, así como las relaciones entre los miembros de los grupos y de la clase en general.

3.2.4.3 Tercera etapa: finalización del proyecto, presentación y evaluación

Si todo sale como es esperable, cada grupo entrará en la tercera etapa con su proyecto acabado y un producto final terminado, que puede ser bien un informe, una presentación de vídeo o *PowerPoint*, un teatro, un escaparate, una página web, un gráfico o un post, entre otros muchos tipos de formatos (Poonpon, 2017).

Sin embargo, lo que se espera en algunos proyectos es una obra final más

elaborada que resuma e integre los proyectos finales de todos los estudiantes o grupos de la clase; en estos casos, lo que hay que hacer es reunir cada proyecto individual en una obra unificada. Para crear un producto final coherente y atractivo lo que se necesita principalmente es una idea central que sirva de eje central y alrededor del cual se puedan organizar las producciones de cada grupo²¹.

A pesar de ello, hay ocasiones en las que el proyecto acaba de manera prematura sin producto final, lo cual puede llegar a causar frustración en los estudiantes. Fried-Booth (2013) advierte que el producto no es lo único importante y que el profesor debe ayudar a los estudiantes a valorar los conocimientos que han adquirido durante la elaboración de este. De esta forma, la obtención del producto final no supone el fin del proyecto, sino que da lugar a otra fase: la de exposición.

En esta última fase, una de las actividades más importantes consiste en elaborar una presentación del proyecto que puede ser expuesta en diferentes formatos y en varias fases. Como presentan Ribé y Vidal (1993), cada estudiante puede presentar en una primera ronda su contribución al proyecto y sus logros en las distintas actividades ante los compañeros de su mismo grupo; en una segunda, cada grupo realizaría la presentación de su trabajo ante toda la clase; por último, podrían presentar su proyecto incluso ante una audiencia más amplia formada, por ejemplo, por los estudiantes de otras clases.

Después de terminar la presentación, si las condiciones lo permiten, se recomienda organizar una fiesta para celebrar el fin del proyecto que sería un

²¹ En Ribé y Vidal (1993) se presentan los procedimientos para combinar los proyectos individuales.

“*necessary breathing space*” antes de la evaluación final del proyecto (Ribé y Vidal, 1993, p. 81). Como indican los autores, ese no sería el momento de evaluar, sino de reconocer los trabajos de los estudiantes, puesto que también es importante hacerles notar los progresos que han realizado durante la elaboración del proyecto.

Otro proceso imprescindible para concluir el proyecto consiste en la evaluación del proyecto que, según Ribé y Vidal (1993) y Hutchinson (1991), es importante por varios factores. En primer lugar, porque generalmente la evaluación es requerida por el sistema educativo; en segundo lugar, porque es una herramienta importante del docente para supervisar la situación del proyecto y confirmar si todos objetivos fijados previamente se han cumplido; en tercer lugar, porque este proceso ayuda a los participantes a conocer y analizar los problemas con lo que se han encontrado durante el trabajo; por último, porque la evaluación también podría servir de referencia o ser incluso el comienzo de un nuevo proyecto. Por otro lado, ya que la evaluación final del proyecto se realiza una vez se ha acabado el proyecto, esta debe llevarse a cabo de una manera más formal que las evaluaciones realizadas durante el desarrollo del proyecto, un formato aceptable para ello sería, por ejemplo, un tradicional examen escrito.

Independientemente de la forma que finalmente se escoja para evaluar los trabajos, esta debe abarcar todos los aspectos que se han trabajado durante la confección del proyecto, incluyendo los lingüísticos (la corrección lingüística del contenido, la producción final, la presentación, etc.) y también los no lingüísticos (el esfuerzo dedicado, los objetivos fijados²², la actitud, el desarrollo cognitivo, etc.).

²² Estos objetivos deben ser negociados, aceptados y fijados antes del comienzo del proyecto entre los docentes y estudiantes.

El evaluador del proyecto no tiene por qué ser únicamente el docente, sino que los estudiantes también pueden participar en la evaluación. Moss y Van Duzer (1998) defienden que docentes y estudiantes pueden cooperar en este proceso, siendo los primeros los que revisen la corrección lingüística y la aplicación de los otros conocimientos y habilidades de los estudiantes al proyecto y, los segundos, la evaluación del éxito en la cooperación de los grupos y otros aspectos como el progreso obtenido, las habilidades y conocimientos aprendidos, etc. Los alumnos pueden realizar una autoevaluación o evaluación por pares con actividades como un juego de rol, una entrevista entre compañeros o una redacción. Además, los estudiantes también podrían llegar incluso a dar algún consejo al profesor acerca de qué otros aspectos consideran que deben ser incluidos en los criterios de evaluación.

3.2.5 Limitaciones de la Enseñanza Basada en Proyectos

La EBP lleva nuevas posibilidades a la enseñanza de una LE, sin embargo, esta novedad conlleva al mismo tiempo ciertos desafíos en su aplicación. En Hutchinson (1991), Eyring (1989) y Becket (2002) se enumeran algunos problemas que pueden complicar la introducción de este método en el aula y las medidas que existen para resolverlos:

1) El ruido

Como en este modelo se estima la cooperación de los estudiantes, algunos docentes temen que se produzcan demasiados ruidos durante la discusión en el aula. Según Hutchinson (1991), no todas las actividades del proyecto necesitan de una discusión, pero, si esta es imprescindible, entonces debe tratarse de que se produzca en

un ambiente tranquilo. Con el fin de lograr este objetivo, los docentes deben explicar a los estudiantes cuál es el nivel de ruido aceptable y advertirles cuando superen este límite.

2) La cantidad del trabajo

Hay que admitir que la EBP requiere mucho tiempo de diseño, organización, efectuación, etc., y es más “*time-consuming*” (Hutchinson, 1991, p. 15) en comparación con otros modelos didácticos. En algunos proyectos se plantean tantas actividades que su realización puede afectar al aprendizaje del resto de asignaturas que los estudiantes tienen (Hutchinson, 1991; Poonpon, 2017). Como se muestra en el proyecto de Poonpon (2017), este problema puede provocar en los estudiantes cierto grado de insatisfacción con este método didáctico.

3) El uso de la lengua materna

Es probable que muchos estudiantes discutan en su lengua materna en la fase de cooperación con sus compañeros, sobre todo en la de planificación.

4) Las diferencias en el nivel lingüístico de los estudiantes

En principio, lo que se les pide a los estudiantes durante la efectuación del proyecto es que utilicen la LE que están aprendiendo debido al hecho de que, en parte, el éxito del trabajo radica en que adquieran ciertas habilidades lingüísticas. Es lógico pensar que los estudiantes que tengan un nivel lingüístico inferior al de otros de sus compañeros se encuentren con más dificultades a la hora de desempeñar las actividades y de negociar con otros miembros del grupo. Como advierten Moss y Van Duzer (1998), los estudiantes con más dificultades lingüísticas requerirán de una especial atención

durante todo el proyecto.

5) La dificultad del trabajo

Por el carácter interdisciplinar de esta propuesta, para terminar el proyecto se requiere del dominio y aplicación de técnicas y habilidades lingüísticas y no lingüísticas muy diversas que pueden suponer un desafío para los estudiantes. A veces es a mitad del proyecto cuando descubren que para terminarlo les faltan habilidades que no tienen o que se les exige un nivel lingüístico superior al que poseen. Todas estas dificultades pueden dañar la iniciativa y motivación de los participantes.

6) La dificultad en la negociación

Para sacar adelante un proyecto es preciso que los participantes estén dispuestos a cooperar en la toma de decisiones durante el proyecto. En Eyring (1989) y Beckett (1999) se señala que la negociación y la discusión a veces llegan a convertirse en aspectos muy complicados por la dificultad que encuentran los alumnos para llegar a un acuerdo sobre algunos temas.

7) La actitud pasiva de los participantes

Hay algunos estudiantes que no muestran ningún tipo de interés por aprender a partir de la elaboración de proyectos y, por tanto, no tienen ganas de participar. Este tipo de alumnado, generalmente, no habla durante las discusiones de grupo, no desea asumir responsabilidades y muestra dificultades para terminar los trabajos que se le asigna o lo hacen con retraso o baja calidad; incluso en algunos casos extremos, como sucede en el proyecto de Eyring (1989), ni siquiera asisten a las clases.

8) La presión de los docentes

Los profesores que enseñan por medio de esta propuesta didáctica tienen que dedicar igual o incluso más tiempo a su preparación que los que se decantan por otro tipo de metodologías y el resultado no siempre es satisfactorio, puesto que en ocasiones la producción final es de baja calidad o ni se llega a completar (Fried-Booth, 2013). La no aceptación y la indiferencia de los estudiantes también afectan perjudicialmente la motivación de los docentes de tal manera que, como sucede en el trabajo de Eyring (1989), algunos profesores se quejan de que durante el proceso ciertos estudiantes adoptaron una actitud pasiva y no valoraron la libertad que se les había concedido para que pudieran planificar ellos mismos los proyectos.

3.3 Diferencias entre la ELEM T y la EBP

La enseñanza basada en proyecto es una de las variantes de la ELEM T, de modo que las dos propuestas comparten naturalmente algunas de sus características, entre las que se incluyen:

- 1) Están centradas en los alumnos
- 2) Requieren de la práctica de habilidades lingüísticas diversas
- 3) Necesitan de la cooperación entre el alumnado
- 4) Tienen temáticas próximas a la vida de los estudiantes
- 5) Ponen en valor la creatividad y personalidad de los estudiantes
- 6) Son didácticas motivadoras

No obstante, entre ambas propuestas existen también algunas diferencias que se presentarán a continuación partiendo de tres aspectos principales:

1) Complejidad y duración

Como indica Martín (1999), la extensión de un proyecto es mucho más amplia que la de una tarea. Mientras que una tarea dura generalmente una o dos sesiones, un proyecto puede durar varias semanas o incluso todo un curso. Asimismo, un proyecto es más complejo que una tarea puesto que, mientras que una tarea puede contener varios elementos de exploración, un proyecto envuelve una variedad de tareas que pueden ser tanto individuales como cooperativas (Beckett, 2002), lo que complica notablemente la realización del proyecto. Además, un proyecto requiere de la aplicación de conocimientos de otras disciplinas por el carácter interdisciplinar de la EBP y, por tanto, para su realización se demanda un enorme esfuerzo no solo en lo que se refiere al aspecto lingüístico, sino también en lo que respecta a la búsqueda de información, la selección del tema, la cooperación entre grupos, la unificación de la información, etc. (Hutchinson, 1991).

2) Flexibilidad e impredecibilidad

Mientras que para la planificación de una clase basada en tareas se dispone de un marco teórico que sirve de guía, para la aplicación de la EBP todavía no se han fijado unos procedimientos tan concretos y detallados. En la ELEMt, una tarea está concebida como una unidad concretada y definida de antemano, mientras que un proyecto trabaja en un área muy abierta y amplia que supera el límite de una tarea (Cifuentes, 2007).

En comparación con la EBP, en la ELEMt la intervención docente es mayor. Además del papel de motivador, monitor y evaluador, en la ELEMt el profesor también actúa como organizador y tiene el deber de dar instrucciones claras, de asegurar que los

estudiantes tengan todos los materiales necesarios y de preparar a los estudiantes para las tareas (Van den Branden, 2006). En el caso de la EBP, la intervención de los docentes debe ser menor, de tal modo que se deje más espacio a la creatividad de los estudiantes. Por eso, en comparación con la tarea, el proyecto muestra más flexibilidad, impredecibilidad y tiene productos finales más diversos.

3) Objetivos pedagógicos

En Ribé y Vidal (1993) se comparan tres generaciones de tareas que reflejan las diferencias que presentan en cuanto al objetivo pedagógico la ELEMt y la EBP. Según estos autores, las tareas en la ELEMt centran el objetivo pedagógico en el desarrollo de la competencia comunicativa o, en el caso más ambicioso, en las estrategias cognitivas y la capacidad de organizar y manejar la información. Por otro lado, los proyectos de la EBP proponen, además, fortalecer otras competencias no lingüísticas y desarrollar la personalidad de los estudiantes. Como indica Cifuentes (2007), esta es la característica principal que distingue a la EPB de la ELEMt: la importancia otorgada al desarrollo de las competencias no comunicativas de los estudiantes.

4. El doblaje y su aplicación didáctica en la enseñanza de lengua extranjera

4.1 El doblaje como una modalidad de traducción audiovisual

La traducción audiovisual (TAV, en adelante) es una actividad que nace prácticamente al mismo tiempo que el cine, ya que es un puente que posibilita la difusión de los productos audiovisuales (series televisivas, documentales, películas, videojuegos, etc.) salvando las diferencias culturales y lingüísticas. Asimismo, la TAV también contribuye a la accesibilidad de los productos multimedia para las comunidades con discapacidad visual y auricular. Según Díaz-Cintas (1999), la TAV se encontraría entre una de las actividades traductológicas más importantes, ya que es la población general la que consume en gran cantidad este tipo de productos. Todo esto hace necesario que dentro del ámbito académico aumente la atención que se les presta a estos productos audiovisuales.

Según Kretschmer (2011), el concepto de *traducción audiovisual* TAV es “an academic umbrella term that covers both well-established and ground-breaking linguistic and semiotic transfers of audiovisual texts” (Kretschmer, 2011 *apud* Chaume, 2012b, p. 25). Chaume (2012b) considera que este término puede “englobar todos los tipos de transferencias de textos que utilizan los canales acústicos y visuales simultáneamente para la construcción y producción de significado” (p. 25) y añade que “la interacción entre lenguaje verbal y no verbal, entre el significado transmitido por el canal acústico y por el canal visual, entre los signos icónicos, entendidos en términos amplios, y los signos lingüísticos del texto audiovisual” (p. 25). Todos estos rasgos son los definitorios de este género de traducción.

4.1.1 Definición y origen del doblaje

El doblaje (*dubbing*) se encuentra entre las modalidades más comunes y extendidas de la TAV. Chaume (2012a) define este medio de transferencia audiovisual como:

[...] a type of Audiovisual Translation (AVT) [...] mainly used in Europe (Germany, Italy, France, Spain, Austria, Switzerland, Hungary, the Czech Republic, Slovakia, Turkey, etc.), the Americas (Brazil, Mexico, Venezuela, Colombia, etc., although mostly on TV), some Asian countries (China, Japan, Korea) and some North Africa countries. Technically, it consists of replacing the original track of the film's (or any audiovisual text) source language dialogues with another track on which translated dialogues have been recorded in the target language. The remaining tracks are left untouched (the soundtrack – including both music and special effects-and the images)". (p. 2)

Por otro lado, la definición planteada por Díaz-Cintas (1999) subraya la importancia de la sincronía a la hora de definir qué es el doblaje:

A modo de definición, el doblaje consiste en sustituir la pista sonora original de una película, que contiene los diálogos de los actores, por una grabación en la LM (lengua meta) deseada que dé cuenta del mensaje original, manteniendo al mismo tiempo una sincronía entre los sonidos en la LM y la gimnasia física de los movimientos labiales en la LO (lengua original). (p. 96)

A partir de esta definición se extraen dos aspectos clave de esta actividad: en primer lugar, la transferencia lingüística y, en segundo lugar, la sincronía que se produce entre la nueva pista sonora y la imagen original. En cuanto al primer aspecto, se refiere al hecho de que durante el doblaje se oculta por completo la lengua original (LO) y todos los diálogos y monólogos del producto audiovisual se muestran exclusivamente en la lengua meta (LM). En cuanto al segundo aspecto, la sincronía, cabe remarcar que el objetivo que esta tiene es crear en los espectadores la ilusión de que los actores en la película doblada están hablando el mismo idioma. Según Ávila (1997), el cine mudo puede considerarse como la “antesala del doblaje” (p. 19) porque es en este en el cual

se introduce por primera vez música y sonidos con discos sincronizados empleando la grabación del sonido sobre disco.

En 1929, Eugène Lauste realizó un experimento que consistió en dividir la banda sonora de una película en tres partes fundamentales: los efectos sonoros, la música y los diálogos. Tras haber hecho esto, combinó las distintas partes y las unió en una única banda sonora que incorporó de nuevo a la película de forma simultánea a las imágenes y “sobre el mismo soporte” (Ávila, 1997, p. 29). De este modo se consiguió, por primera vez, que en la película se escucharan, además de las canciones intercaladas, diálogos y monólogos de distintas personas. Fue en el año 1928 cuando se estrenó la primera película totalmente hablada, *The lights of New York*, dirigida por Bryan Foy y rodada por la compañía Warner; al año siguiente, se estrenó la primera película “totalmente hablada y rodada en exteriores”(p. 35), *In old Arizona*, dirigido por Raoul Walsh e Irving Cumming (Ávila, 1997).

En 1930, el cine sonoro estaba bastante difundido en los Estados Unidos y, para que sus productos cinematográficos pudieran llegar a otros países atravesando el *gap* de los idiomas, se preparó aparte de la original otra versión en la que los personajes hablaban la lengua meta.

Otro de los antecedentes del doblaje es probable que sea el oficio de los explicadores, cuyo cometido consistía en “narrar lo que sucedía en la pantalla con la gracia suficiente para no aburrir a su audiencia” (Ávila, 1997, p.51); este oficio apareció con anterioridad a 1900 en Barcelona. Según Ávila (1997), en aquella época muchos de los espectadores eran analfabetos y el principal cometido de los explicadores

consistía en ayudarles a comprender lo que pasaba en la película; por ejemplo, cuando se proyectó el cómico cortometraje titulado *Los competidores* (1908), en el cine se dispuso que hubiera varios explicadores que leyeran los diálogos simultáneamente. Sin embargo, este fue un oficio que no duró muchos años, puesto que dejó de ser demandado, y desapareció a partir de 1910 (Ávila, 1997).

No obstante, la invención del verdadero doblaje moderno no tuvo lugar hasta 1928. Edwin Hopkins, quien trabajaba para la compañía Paramount en París, “inventó un sistema que, grabando en una pista aparte, permitía a los grandes galanes y *vedettes* del cine mudo cuya voz no era agradable o tenían problemas de dicción, expresarse mediante voces de actores invisibles, pero fonogénicos” (Ávila, 1997, p. 67). Al austríaco Jakob Karol, el colega de Hopkins, se le ocurrió la idea de “usar el doblaje para hacer pronunciar a esos actores invisibles palabras diferentes a las que habían pronunciado los actores de la pantalla” (Ávila, 1997, p. 67) y el resultado de este intento fue muy aceptable. Poco tiempo después, Karol grabó una pista en la cual se escuchaba a los actores hablando en un idioma distinto al original. Gracias a estos experimentos apareció el doblaje moderno. Se empleó por primera vez en la película *Río Rita* (1929), de Luther Reed; esta fue, según Ávila, “la primera película doblada totalmente en lo que se dio en llamar castellano neutro” (1997, p. 67).

A pesar de la complejidad de los procedimientos y lo costoso de la realización del doblaje en comparación con el subtítulo, en España se muestra una preferencia evidente por esta modalidad de TAV. Según Merchán (2016), España, junto con Italia y Alemania, es la gran consumidora del doblaje. Esta preferencia se podría atribuir a la

historia de España (Villa, 2004), puesto que durante el régimen franquista este mecanismo se empleó como herramienta de censura y control ideológico (Font y Gubern, 1975). Se llegó incluso a obligar, a partir de 1941, a que todas las películas en LE se doblaran al español (Estivill, 1999).

En los trabajos de Gutiérrez Lanza (1999), Font y Gubern (1975), Estivill (1999), Ballester (2000) y otros muchos, se ha discutido cómo la administración franquista aprovechaba esta modalidad de TAV como medio de control ideológico. Esta costumbre de motivación histórica hizo que el doblaje arraigara en España de tal manera que, a pesar de que las nuevas audiencias se inclinan cada vez más al subtulado, en la actualidad el doblaje sigue siendo la modalidad de TAV más utilizada en este país.

4.1.2 Procedimientos del doblaje

Desde una perspectiva industrial, el doblaje requiere de un proceso que involucra procedimientos complejos, ya que para llevar a cabo una obra del doblaje de calidad se requieren conocimientos, herramientas y técnicas no sólo lingüísticas, sino también de otras disciplinas diferentes. Asimismo, se precisa de la cooperación y coordinación de profesionales y organizaciones de diversos ámbitos, como lo son canales de televisión, distribuidores, compañías del doblaje, traductores, escritores de diálogos (*dialogue writers*), adaptadores (*adapters*), asistentes del doblaje (*dubbing assistants*), directores del doblaje (*dubbing directors*) y actores del doblaje (*voice talents, dubbing actors, actresses, dubbing artists* o *dubbers*). Por el alto costo que tiene el doblaje, en principio sólo se utiliza en la traducción de películas, series de televisión, comedias de enredo, programas para niños y anuncios esporádicos (Díaz-Cintas y Orero,

2010).

En la práctica del doblaje existen diferentes procesos concretos que varían según el taller o país. Lo primero que debe hacerse es escoger la película o programa extranjero que desea doblarse, lo que implica que haya una corporación televisiva o cualquier otra distribuidora que obtenga la licencia que da derecho a poder transmitir el producto audiovisual escogido unas determinadas veces al año.

Por lo tanto, cuando se toma la decisión de doblar una película o programa es necesario ponerse en contacto con una compañía o estudio del doblaje que se encargue de contratar a los empleados que sean necesarios (incluyendo traductores, adaptadores, actores y actrices del doblaje, etc.) y de organizar todo el proceso del doblaje.

La primera etapa del doblaje es la traducción. Según Zabalbeascoa (1997), en esta fase se entrega a los traductores una copia de la versión original de la película, que puede incluir o no el texto de los diálogos. No obstante, según indica Chaume (2021a), en muchas ocasiones puede suceder que los derechos de propiedad intelectual hagan que los traductores tengan que trabajar exclusivamente con las transcripciones de los diálogos, sin tener acceso al resto de información extralingüística como el sonido o las imágenes. La fase de traducción consta, a su vez, de diversas etapas, la primera de las cuales es la realización de una primera traducción aproximada (*rough translation*) en la que se traducen literalmente los juegos de palabras (*puns*), modismos (*idioms*), chistes, referencias culturales, etc. En caso de ser necesario, se escriben notas aclaratorias sobre los usos metafóricos y connotativos de las figuras estilísticas que pueden contener los textos originales. Para lograr que una traducción sea fiable, los traductores tienen que

saber trabajar en grupo, sobre todo, con los profesionales de la LO y los especializados en otras áreas de conocimiento. El resultado de esta etapa recibe el nombre de traducción aproximada o traducción cruda (*rough translation*).

Esta traducción aproximada se entrega a un adaptador o escritor de diálogos para su modificación y adaptación. Una de las tareas que deben desarrollarse en esta etapa es la naturalización de la traducción, esto es, la modificación del texto y sobre todo de los diálogos, librándolos del toque artificial que podría conllevar la traducción literal con el fin de que resulten más naturales. Acabada esta fase, se procede a la sincronización de los textos al movimiento de los labios de los personajes en pantalla. A veces, las tareas de naturalizar y sincronizar pueden asumirse por escritores de diálogo y asistentes del doblaje, respectivamente. Además de estas tareas, hay países en los que los escritores de diálogos o asistentes del doblaje segmentan los textos en *takes* o *loops* según reglas convencionales y añaden al texto traducido marcas o notas (*dubbing symbols*) como referencias para el cálculo de la cantidad de trabajo de los actores del doblaje (Chaume, 2012a).

Una vez realizada la traducción y la adaptación, el director del taller es el encargado de elegir los actores del doblaje profesionales (*dubbing actors /actresses* o *voice talents*) más adecuados para la labor. Bajo su supervisión, los actores del doblaje leen las traducciones sincronizadas y naturalizadas en alto tomando como referencia la forma de los labios de los actores y actrices en el material original. Según Zabalbeascoa (1997), durante el proceso de producción, los actores y directores también pueden realizar modificaciones importantes sobre la traducción.

Por lo último, el técnico de sonido sustituye la pista sonora original por la grabación realizada por los actores del doblaje en la lengua meta.

4.1.3 Estándares de calidad del doblaje

Según Zabalbeascoa (1997), al hablar del doblaje hay que tener en cuenta también todos los factores que están en relación con la práctica de la TAV, como son las técnicas, medidas, herramientas, convenciones y tecnologías actuales del doblaje, el contexto profesional, la necesidad de trabajar en equipo, la especialidad según el tipo de película o programa, etc. Todos estos factores son los que condicionan la fijación de los diversos estándares de calidad y la prioridad que adquieren en la realización de un proyecto del doblaje y, por lo tanto, cada estudio puede establecer su propio estándar de calidad.

Además, como Marzà y Torralba (2013) presentan en su trabajo, antiguamente los traductores audiovisuales no aprendían su oficio en centros educativos, sino a partir de la experiencia de sus compañeros de oficio o, incluso, de manera autodidacta; por este motivo, la comunicación entre los diferentes estudios del doblaje era escasa y cada uno contaba con unos estándares de calidad propios. En la actualidad, a pesar de la consolidación de la disciplina de TAV en el terreno académico y la formación de grado universitario que esta tiene, en España aún no existen directrices generales acerca de la práctica del doblaje, lo que dificulta afirmar que en todos los trabajos del doblaje los criterios sean los mismos.

En este apartado se presentan las reglas y estándares principales del doblaje profesional basándose en trabajos como los de Chaume (2012a) y Whitman-Linsen

(1992). Además, también se detalla el modo en el que se siguen estas normas en la práctica real, tomando como obra de referencia investigaciones descriptivas como la de Goris (1993).

4.1.3.1 La sincronía

Uno de los estándares más importantes del doblaje es la sincronía, y es la exigencia rigurosa de este aspecto la que distingue el doblaje de otras modalidades de TAV. En este apartado se presenta la definición de qué es lo que se entiende por sincronía en el doblaje profesional, su tipología y cuáles son las estrategias y técnicas empleadas para su realización.

Chaume (2012a) define la sincronía como “[...] one of the features of translation for dubbing that consists of matching the target language translation and the articulatory and body movements of the screen actors and actresses, and ensuring that the utterances and pauses in the translation match those of the source text.” (p. 67)

Al hablar de la sincronía en la industria del doblaje hay que tener en cuenta que existen diferentes tipos de sincronía. Según Fordor (1969), hay tres tipos de sincronía: 1) la sincronía fonética o de labios (*phonetic or lip synchrony*); 2) la sincronía del personaje (*character synchrony*), también llamada *kinetic synchrony* por Whitman-Linsen (1992); 3) la isocronía (*isochrony*) o la sincronía entre enunciados y pausas.

No obstante, según Chaume (2012a), el segundo tipo de sincronía planteada por Fordor (1969) —la sincronía de personaje— no se puede considerar un tipo en sí mismo, ya que “the coincidence between the voices of the dubbing actors and what the audience expects the on-screen actor’s voices to sound like” (Whitman-Linsen, 1992 *apud*

Chaume, 2012a, p. 70). Este autor cree que esta sincronía se relaciona directamente con la interpretación de los actores o actrices del doblaje, más que con los traductores o escritores de diálogo. Para él los tres tipos de sincronía son: 1) la sincronía fonética o de labios (*phonetic or lip synchrony*); 2) la sincronía kinésica o de movimientos corporales (*kinesic synchrony or body movements synchrony*); 3) la isocronía (*isochrony*) o sincronía entre enunciados y pausas (*synchrony between utterances and pauses*). Como indica el autor, cada tipo de sincronía puede cumplirse mediante la aplicación de diferentes estrategias y técnicas.

4.1.3.1.1. Sincronía fonética o de labios

La sincronía fonética o sincronía de labios consiste en la adaptación de la traducción a los movimientos articulatorios de los personajes que aparecen en las imágenes. Según observa Goris (1993), este tipo de sincronía es muy importante porque se encuentra entre los factores clave para crear un efecto de realidad y naturalidad del producto del doblaje.

En la práctica real, no es necesario que la sincronía sea siempre precisa, sino que en ocasiones basta con prestar atención especial a las vocales abiertas y a las consonantes bilabiales y labiodentales pronunciadas en pantalla (Fodor, 1969; Chaume, 2012a). También hay que prestar especial atención al momento final de una intervención, es decir, es necesario hacer coincidir los momentos en los que el personaje tiene la boca abierta con el sonido de las vocales abiertas y, de igual forma, los momentos en los que los labios en pantalla aparecen cerrados con las consonantes bilabiales.

Autores como Chaume (2012a) y Fodor (1969) presentan en sus trabajos algunas de las técnicas empleadas para realizar una sincronización fonética. La primera de las técnicas descritas consiste en la repetición, esto es, en dejar una palabra sin traducir para que sea leída en la interpretación tal cual es en la versión original. Esta técnica se aplica cuando la traducción de una palabra en la lengua meta tiene una pronunciación igual o muy similar a la de la original, como por ejemplo sucede con la palabra *football* en inglés y *fútbol* en español.

Otra opción consiste en cambiar el orden de las palabras en la traducción para que la imagen y el sonido en la lengua meta queden sincronizados haciendo coincidir los fonemas similares en ambas versiones. También se pueden sustituir algunas palabras de la versión original en la lengua meta por un sinónimo, antónimo, hiperónimo, hipónimo o cualquier otro recurso estilístico que respete el significado original. El objetivo consiste en elegir en el idioma meta las palabras que contengan fonemas idénticos o, al menos, similares a los del texto original.

Además de las estrategias arriba explicadas, también se puede cambiar el ritmo reduciendo o amplificando²³ las palabras o frases; en algunos casos, incluso se pueden omitir ciertas palabras, sustituirlas por otras o añadir expresiones de relleno (*padding expressions*) (Fodor, 1969).

Díaz-Cintas y Orero (2010) afirman que la adherencia a la sincronía perfecta puede bajar la calidad de los diálogos ya que, en ocasiones, las palabras que encajan en la sincronía no lo hacen en la situación comunicativa donde se hallan. Para resolver este

²³ Sobre la definición de la amplificación y reducción, se presentará en el apartado de 4.1.3.1.3.

problema, lo que proponen estos autores es relegar la sincronía fonética para realizar un “creative dubbing based on a true adaptation of the original script and performances” (Díaz-Cintas y Orero, 2010, p. 443). No obstante, tal y como como indica Chaume (2012a), algunas de las medidas que son aceptables en la traducción audiovisual pueden ser completamente intolerables desde el punto de vista académico; sin embargo, el hecho de que esto suceda muestra la prioridad que se le concede a la equivalencia fonética en la práctica del doblaje profesional.

4.1.3.1.2 Sincronía kinésica o de movimientos corporales

En el punto de la sincronía kinésica lo que se pide es que la traducción sea coherente y que corresponda a los movimientos corporales de los actores, de tal manera que los diálogos no contradigan la imagen.

Además de realizar una traducción natural, una de las técnicas más recurrentes es la de traducir los textos empleando expresiones equivalentes propias del idioma meta. Como Chaume (2012a) explica en su trabajo, cuando un gesto tiene significados equivalentes en la cultura fuente y meta, los traductores pueden traducir simplemente las palabras o frases que lo acompañan; no obstante, cuando esta estrategia no funciona, se pueden sustituir algunas palabras o frases de la traducción original por otras, siempre que las nuevas cuenten con el mismo contenido semántico. Si los movimientos corporales de los personajes en pantalla están acompañados por algún signo pragmático, los traductores deben buscar en la lengua meta el equivalente acuñado que corresponda a ese movimiento corporal; no obstante, en el caso de que se trate de expresiones que han penetrado en la lengua meta, entonces es posible repetir las en la traducción.

4.1.3.1.3 Isocronía o sincronía entre enunciados y pausas

La isocronía se refiere a los refuerzos para asegurar que “the duration of the translated exchanges is in tune with the duration of the original ones and the utterances can be comfortably fitted between the moments the actors open and shut their mouth” (Díaz-Cintas y Orero, 2010, p. 443). Por lo tanto, es fundamental que la duración de los enunciados de la versión original y de la doblada sea idéntica para cumplir con este tipo de sincronía.

Según Chaume (2012a), dado que la clave de la isocronía reside en la articulación y la duración de los enunciados, los traductores y adaptadores deben decidir cuántas sílabas puede tener una línea después de ser traducida, así como también qué técnicas de amplificación (*amplification*) y de reducción (*reduction*) pueden ser útiles para cumplir la isocronía.

La amplificación es una técnica mediante la cual es posible alargar la duración de las palabras y frases de la traducción original sin alternar su contenido; entre los medios que emplea están la repetición, el *gloss*, la perífrasis, el anacoluto, la paráfrasis, los sinónimos, hiperónimos, hipónimos, etc. Por el contrario, la función de las técnicas de reducción es acortar la duración de las frases de la traducción original quitando elementos secundarios, entre los cuales se incluyen los verbos performativos y modales, las interjecciones, los marcadores de la función fática, las expresiones vinculadas a funciones puramente sociales, los vocativos, los apellidos y nombres propios, etc. En la práctica real, gracias a la redundancia de la información ofrecida por las imágenes, también se pueden reemplazar algunos nombres y palabras por deícticos y palabras

comodín o por sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, metáforas y metonimias que sean más breves.

Además de las estrategias y técnicas presentadas, en los casos en los que ninguno de estos métodos funciona, serían aceptables medidas más drásticas como la sustitución completa de la traducción o, incluso, el cambio de significado semántico, siempre que no se altere el contenido general de la película y la personalidad de sus personajes. Como afirma Chaume (2012a), a veces “phonetic equivalence overrides semantic or even pragmatic equivalence” (p. 74), esto es, que en la jerarquía de prioridad de los estándares del doblaje la sincronía ocupa una posición bastante privilegiada, incluso superior a la fidelidad al contenido del texto original.

No obstante, en la práctica no es necesario aplicar la sincronía en todas las partes de la película. Chaume (2012a) observa que la industria del doblaje de muchos países se preocupa exclusivamente por sincronizar los diálogos de los *close-ups* y de los *extreme close-ups-shots*, es decir, aquellos en los que los personajes aparecen mostrando el rostro. En esta misma línea, Goris (1993) llega después de haber analizado las relaciones entre el grado de sincronía y el tipo de posición de la cámara a la conclusión de que “the visual synchrony appears in different forms and degrees in the dubbed versions” (p. 182). Por tanto, “the synchronization degree increases as the speaker’s lip movements become more visible” (p. 182). Lo mismo sucede al contrario, cuando en la imagen no aparece la boca del personaje, la sincronía no es tan relevante y se llegan incluso a notar las diferencias en la duración de las frases orales entre la versión original y la doblada.

Afortunadamente, tal y como señalan Díaz-Cintas y Orero (2010), el cumplimiento de la isocronía es más sencillo a partir de la aparición de una nueva técnica digital que permite modificar la forma de labios de los personajes en la imagen para que coincidan con la grabación en la lengua meta.

El grado de sincronía visual también depende del género de la obra y la audiencia del producto, es por ello por lo que en géneros como el documental la sincronía visual no es muy importante, mientras que en las comedias, series de televisión y películas esta ocupa una posición mucho más relevante. No obstante, incluso entre estos tres últimos géneros pueden apreciarse diferencias. En las comedias no se exige tanto en este aspecto, mientras que en las películas se pide una sincronización altamente pulida, tanto es así que la sincronía visual es uno de los indicadores fundamentales de la calidad del doblaje de una película.

En relación al vínculo entre la sincronía visual y su grupo consumidor en potencia, Chaume (2012a) opina que los espectadores adultos son más exigentes en cuanto a la perfección de la sincronía del doblaje en comparación con los de menor edad, aunque también dice que en ese momento apenas había investigaciones acerca de ese aspecto.

4.1.3.2 Verosimilitud del diálogo

La naturalidad y la credibilidad de los diálogos también es uno de los mayores desafíos en la creación de guiones y en la traducción audiovisual, sobre todo en el doblaje. En teoría, la naturalidad en los diálogos debese igual de importante que la sincronía visual, pero en la práctica real ha sucedido habitualmente que no se le ha

otorgado la atención que merece (Chaume, 2012b).

Para elaborar unos diálogos de calidad en el doblaje puede recurrirse a técnicas diferentes como, por ejemplo, la imitación o reproducción en el texto de características específicas y propias del discurso oral que son ampliamente aceptadas y reconocidas como tales por la audiencia. Además, durante el proceso de transferencia lingüística se puede preservar el registro coloquial del discurso original y mantener las diferenciaciones sociales representadas en el nivel léxico. Por eso, para reproducir los registros especiales en los diálogos originales se suelen introducir en la traducción expresiones y léxico coloquial, aunque estos usos deben ser adecuados en el estándar lingüístico de la lengua meta (Goris, 1993).

No obstante, esto no significa que los cambios dialógicos que se dan en el doblaje traten de ser una imitación de la lengua oral de la vida real. Chaume (2012a) analiza en su trabajo las características de las lenguas en el doblaje partiendo de cuatro niveles lingüísticos: 1) el nivel prosódico y fonético; 2) el nivel morfológico; 3) el nivel sintáctico; 4) el nivel léxico. El estudio concluye afirmando que, a pesar de algunas similitudes, el discurso que ha pasado por una traducción audiovisual no es igual que el discurso oral de la vida real ni la producción externa del discurso oral, sino que sigue una tercera norma (Pavesi, 1996).

Por eso, en la elaboración de los diálogos del doblaje la verosimilitud no se refiere a la imitación o simple reproducción de la lengua oral, sino a una “oralidad fabricada” (Baños y Díaz-Cintas, 2017, p. 320), lo que significa que los discursos deben ser “spoken and seemingly spontaneous, yet planned and elaborated.” (Baños y Díaz-

Cintas, 2017, p. 320). En el doblaje, la reproducción del registro oral tiene que realizarse ciñéndose a dos límites: la sincronía y la normalización lingüística y estilística (Baños, 2009). Por lo tanto, el lenguaje del doblaje es en realidad muy normativo y no tan espontáneo como podría imaginarse (Pavesi, 2008; Baños, 2014; Baños y Díaz-Cintas, 2018); por ejemplo, en los diálogos de la gran pantalla apenas aparecen redundancias, fenómeno habitual en una conversación real. Asimismo, en comparación con la comunicación en la vida real, la comunicación en el doblaje no depende tanto de los rasgos fonéticos, prosódicos y contextuales, lo que hace que la lengua deba ser más precisa y concreta (Baños y Díaz-Cintas, 2018).

Chaume (2012b) llega incluso a indicar que el lenguaje del doblaje es esencialmente conservador y que obedece las reglas de la lengua meta, sobre todo en el nivel fonético y morfológico, así pues, es comprensible que muchas de las características de este lenguaje “pertenecen [a] los niveles más correctos del lenguaje escrito en lugar del lenguaje típicamente hablado” (Chaume, 2012b, p. 88). Esto coincide con lo que observa Goris (1993) en su investigación y es que, en los diálogos originales de una película, pueden existir algunas expresiones informales que durante el proceso del doblaje se estandarizan, a pesar de tratarse de usos muy habituales en la lengua de origen como, por ejemplo, la elisión o las contracciones.

4.1.3.3 Calidad del sonido

La calidad sonora que se exige en un producto del doblaje profesional implica, por un lado, que en la versión doblada no se oiga ningún diálogo del original, ni siquiera un enunciado paralingüístico; por otro lado, los diálogos en la lengua meta y los demás

sonidos deben escucharse con claridad en el producto final.

Algunas de las medidas habituales que se toman para cumplir con estos estándares en el doblaje profesional son: 1) grabar los diálogos en la lengua meta en estudios insonorizados para garantizar la calidad acústica; 2) ajustar el volumen de los diálogos doblados para que estos sean más altos que el de las conversaciones habituales con el objetivo de facilitar su comprensión a los espectadores; 3) emplear ciertos efectos de sonidos como, por ejemplo, la reverberación, que ayuda a crear un efecto acústico más realista; 4) proporcionar una traducción de calidad de los diálogos, ya que transmitir las ideas con claridad también ayuda a mejorar la experiencia auditiva del producto (Chaume, 2012a); 5) doblar los diálogos a la variedad estándar de la lengua meta, ignorando la pronunciación original con tal de facilitar su comprensión a los espectadores. Hay ciertas películas en las que, saltándose la norma general, los actores del doblaje leen algunos términos sin traducirlos, pero siguiendo las reglas fonéticas de la lengua meta. Este fenómeno es recurrente cuando se trata de nombres de los personajes (Goris, 1993); por ejemplo, si se dobla una película española al francés, no se traduce el nombre del protagonista al francés, sino que se conserva en la versión doblada según las normas fonológicas del español.

4.1.3.4 Interpretación

Otro de los factores que se valoran mucho en el doblaje profesional es la correcta interpretación y dramatización de los diálogos, un factor imprescindible para dar la verosimilitud que requiere esta modalidad de TAV; no obstante, esto no depende de los traductores, sino que es responsabilidad de los actores y directores del doblaje.

De acuerdo con este aspecto, en la producción se debe evitar el empleo de un tono monótono (*underacted*), pero también la sobreactuación (*overacting*) que puede surgir al enfatizar demasiado la entonación y pronunciación hasta tal punto de que los espectadores lo perciban inmediatamente como algo irreal (Whitman-Linsen ,1992). Según Chaume (1012a), la aparición de la sobreactuación puede atribuirse al exceso de entusiasmo de los actores a la hora de dramatizar los diálogos o al tipo de formación teatral que algunos actores del doblaje han recibido.

4.1.3.5 Coherencia entre imágenes y palabras

Según Chaume (2012), en el ámbito de la traducción audiovisual lo que pasa en pantalla tiene el mismo grado de importancia que los cambios dialógicos originales, llegando incluso a servir como guion en algunas ocasiones; esto hace que garantizar la coherencia entre la traducción y lo que ocurre en pantalla sea muy importante, entendiendo por lo sucedido en pantalla no solo la información verbal, sino también las imágenes y la música. Por lo tanto, si el personaje en la película está moviendo la cabeza afirmativamente, el diálogo de la versión doblada debe ser coherente y no mostrar en los movimientos de los labios lo contrario. En algunas ocasiones, para mantener la sincronía y coherencia entre imágenes y palabras, el traductor y/o adaptador tienen que sacrificar la corrección gramatical de los diálogos del texto meta.

A los actores del doblaje se les exige un grado de coherencia absoluta entre su expresión física y verbal, lo que incluye también aspectos como los movimientos, la respiración, la mirada, etc., pues son elementos importantes para su reproducción en el doblaje (Martín, 1994). Además, como indica este mismo autor, también se espera que

las voces de los actores del doblaje correspondan con la apariencia de los personajes (Díaz-Cintas y Orero, 2010).

4.1.3.6 Fidelidad de la traducción

En lo que respecta a la traducción del doblaje, la teoría exige que la versión doblada de una película sea idéntica a la versión original en cuanto al contenido, sin permitir ninguna alteración del argumento. Además, el doblaje también debe conservar las características específicas de la película, sobre todo las determinadas por su género con el fin de cumplir con el objetivo de “making the dubbed versions conform to the target culture, in order to give the impression that the translations are in fact original” (Goris, 1993, p. 178). No obstante, en la práctica real del doblaje, pueden darse ciertas infidelidades en la traducción que son aceptadas. Una de estas prácticas consiste en la censura o autocensura lingüística, que puede ser realizada por los traductores, tanto por la presión de una autoridad como por el aparato censor por razones sociales, históricas o ideológicas; por ejemplo, como señala Miguel (2000), durante el periodo franquista se impuso una censura lingüística en algunas películas estadounidenses importadas en España. El proceso de censura consiste en sustituir o suprimir los elementos políticamente incorrectos haciendo que estas manipulaciones sean difícilmente perceptibles por los espectadores.

Tal y como indica Chaume (2012a), la realidad es que el estilo del doblaje suele vacilar entre dos extremos: la fidelidad al texto fuente y la aceptabilidad en la cultura meta. Por ello, resulta necesario permitir algunas adaptaciones de registros que no coincidan, así como la hiperadaptación (*over adaptation*) de algunos elementos

culturales que suplan la carencia de las expresiones originales en la lengua meta. Para resolver este problema, Goris (1993) señala que muchos traductores del doblaje suelen realizar adaptaciones socioculturales, que consiste en omitir algunos elementos geográficos del discurso original sustituyéndolos por términos y referencias propias de la cultura de la película original por expresiones comprensibles por los espectadores destinatarios; como apunta el autor, estas estrategias se emplean sobre todo en obras filmicas que se vinculan estrechamente a un contexto sociocultural determinado (Goris, 1993).

Asimismo, otra modificación drástica que goza de aceptación en el área del doblaje es el cambio total del título de una película. Las funciones que desempeña un título varían según el contexto comunicativo en donde nace y queda sujeto al “efecto que produce en los receptores” (Nord, 1988, p. 153) y, por tanto, su traducción debe “cumplir sus funciones en la cultura terminal” (Nord, 1988, p. 153). En el caso del doblaje en la industria filmica, como Luján (2010) revela en su trabajo, una de las funciones principales del título de una película consiste en atraer la atención de los espectadores, de modo que al traducir el título a veces la fidelidad y precisión lingüística ceden paso a la creación de otro que cumple esa función de impactar a los espectadores, aunque en otras ocasiones solo se hace para asegurar su correcta comprensión en la cultura meta.

Como Goris (1993) indica, a veces las normas y estándares se contradicen entre sí y por ello resulta difícil seguirlas. Para resolver este problema, una opción consiste en ordenar la prioridad de estándares, por ejemplo, según el género, la necesidad del

cliente, el presupuesto, etc., de tal forma que se mantenga un equilibrio entre las diferentes normas.

4.2 Aplicación del doblaje a la enseñanza de una lengua extranjera

Aparte de la función de la TAV como puente intercultural y comunicativo, cabe resaltar el valor didáctico que esta tiene en la enseñanza de lenguas extranjeras. A partir de las diferentes modalidades de TAV pueden organizarse diversas actividades didácticas que contribuyan al desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes. En el terreno académico, la potencialidad pedagógica de la TAV ha sido estudiada en profundidad, sin embargo, el valor didáctico que la disciplina del doblaje puede llegar a tener comienza ahora a ser objeto de estudio de docentes e investigadores.

En este apartado se ofrece una panorámica de las principales investigaciones que ponen el foco en la aplicación pedagógica del doblaje y, partiendo de los resultados de estas, se discuten las diferentes posibilidades de enseñanza que ofrece el doblaje.

4.2.1 La aplicación didáctica del doblaje en la enseñanza de lenguas extranjeras

A medida que avanza el desarrollo de las tecnologías digitales, la influencia que estas ejercen sobre los diferentes ámbitos es más notable, ofreciendo también a la enseñanza de lenguas extranjeras nuevas posibilidades. Este hecho lleva a que algunos investigadores discutan sobre los valores didácticos de los materiales audiovisuales, entre ellos Laurillard (1993), Díaz-Cintas (1997), Wagener (2007), Frumuselu *et al.* (2015), Baños *et al.* (2021) y el grupo TRAMA²⁴.

²⁴ El grupo TRAMA (*Traducció per als mitjans audiovisuals i accessibilitat*), dirigido por Federic Chaume y Varela, se fundó hacia el año 2004 en el Departamento de Traducción y Comunicación de la Universidad Jaume I con el objetivo de coordinar los trabajos de investigación y didáctica sobre la traducción audiovisual. Para más información, v. <http://www.trama.uji.es/>

Entre las investigaciones enfocadas a la aplicación didáctica de los medios audiovisuales hay algunas centradas en el impacto que la TAV puede tener sobre la adquisición de una LE. Uno de estos trabajos es el que Vanderplank (1988) presenta acerca de la influencia que tiene el ver una película con subtítulos sobre el aprendizaje del inglés en distintos niveles. Otro ejemplo es el de Qasim y Yahiaoui (2019), quienes investigan la eficacia didáctica del doblaje en la adquisición del léxico. Asimismo, hay otros investigadores, como Caimi (2006), Talaván (2006, 2007), Hayati y Mohmedi (2011) y Shevchenko (2017), que analizan el papel que juegan los subtítulos en la enseñanza y adquisición de una LE. Sin embargo, el valor pedagógico que el doblaje pueda tener apenas ha recibido atención si se compara con el del subtítulo.

En los años ochenta investigadores como Allan (1985) comienzan a discutir la posibilidad de introducir el doblaje en el aula de LE, sin embargo, otros defienden que la verdadera exploración de este método empieza al final de la década de los noventa (Lertola, 2019). Según Lertola (2019), es Duff (1989) quien plantea la primera propuesta del uso del doblaje en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En 1994, Zohrevandi publica un trabajo en el que propone varias actividades entre las cuales hay una dedicada al doblaje de una pieza teatral del inglés a la L1 de los estudiantes; este proyecto, tal y como indica el propio autor, tiene como principal objetivo contribuir a la mejora de las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral de los alumnos.

Después de estos primeros intentos por aplicar el doblaje en la enseñanza, aparecen otros trabajos como los de Baccolini y Gavioli (1994), Kumai (1996), Burston

(2005), Danan (2010), Chiu (2012), Navarrete (2013), Sánchez-Requena (2015), etc. que investigan la aplicación, la eficacia, los medios y los principios del uso didáctico del doblaje.

Los tipos del doblaje que se discuten en los trabajos arriba mencionados pueden clasificarse en dos categorías: los del doblaje interlingüístico y los del doblaje intralingüístico. A pesar de que el doblaje intralingüístico no encaja en la definición del doblaje planteada por Chaume (2012a) por carecer de una fase de traducción de la lengua original a la lengua meta, es muy útil en lo que se refiere a la aplicación didáctica del doblaje, como se muestra a continuación.

El doblaje intralingüístico se refiere a las actividades en las que “simplemente se sustituye la voz del actor por la de otro a pesar de estar en la misma lengua” (Carvajal, 2012, p. 4); por lo tanto, durante este proceso no hay una traducción del guion. Así pues, el proceso que se sigue a la hora de llevar a cabo un doblaje intralingüístico es la escucha y anotación de los diálogos o monólogos originales para su posterior lectura y grabación, imitando las voces originales en una nueva pista sonora que sustituye a la original. Es por ello por lo que la mayoría de las investigaciones que tratan el doblaje intralingüístico ponen de relieve sus posibilidades didácticas en cuanto al fomento de la expresión oral.

Kumai (1996) comparte su experiencia de tres años en la aplicación del doblaje para mejorar la fonética de los estudiantes. Asimismo, otros investigadores como Bilbrough (2007), Putra *et al.* (2018), Manurung y Pohan (2019) y Pamungkas (2019) también investigan la eficacia del doblaje en la mejora de esta habilidad comunicativa.

Lo que se observa en estos trabajos es que, después de participar en el proyecto del doblaje, la expresión oral de los participantes mejora especialmente en aspectos entre los que se incluyen la pronunciación (Karimzadeh y Ghahroudi, 2017; Li, 2016; Aditia, 2020), la prosodia (Luo *et al.* 2016) y la entonación (Sánchez-Requena, 2018; Koyama, 2016). Además, también se puede ver cómo las intervenciones de los estudiantes resultan mucho más comprensibles tras haber trabajado el doblaje de los enunciados, ya que esto contribuye al perfeccionamiento de su fluidez (Kumai, 1996) y acento (He y Wasuntarasophit, 2015). Además, se ha observado que la práctica del doblaje en la enseñanza también supone un apoyo para otros aspectos como, por ejemplo, la atmósfera de trabajo en el aula (Aditia, 2020).

Algunos de estos trabajos son el reflejo de la propia experiencia vivida por los autores en el empleo del doblaje como una herramienta didáctica, así Bilbrough (2007) habla de las diferentes variantes del doblaje aplicables a la enseñanza; Wakefield (2014) presenta los procesos de las actividades del doblaje intralingüístico e indica que la ventaja del doblaje en comparación con la interpretación reside en la libertad a la hora de seleccionar el material y las ventajas que supone con estudiantes tímidos; por otro lado, Pohan y Manurung (2020) hablan de la habilidad de la expresión oral y presentan de manera detallada cómo fomentar esta destreza a través de la práctica del doblaje.

El otro tipo del doblaje aplicado a la enseñanza de LE es el doblaje interlingüístico, no tan investigado como el intralingüístico. Tal y como su nombre indica, en el doblaje interlingüístico sí que hay un proceso de traducción de la lengua original a la lengua meta, lo que conlleva una mayor dificultad. Dentro del ámbito

académico, algunos investigadores se han interesado por la capacidad de este método para la mejora de las habilidades de traducción (Jüngst, 2013), siendo uno de ellos Davies (2004), quien explica cómo incorporar a un curso de traducción actividades del doblaje que ayuden a los estudiantes a ser más conscientes de la diversidad de opciones y técnicas que pueden adoptar durante la traducción.

Por otro lado, Danan (2010) defiende que el doblaje interlingüístico también contribuye a la mejora de la expresión oral, mientras que otros como, por ejemplo, Wagener (2006) descubren la potencialidad que esta modalidad de TAV tiene para el fomento de la competencia de autoaprendizaje. Al final del proyecto del doblaje llevado a cabo por este mismo autor se llega a la conclusión de que los estudiantes trabajaban con más autonomía y saben planificar e impulsar con más independencia su propio plan de aprendizaje (Wagener, 2006). Otras líneas de investigación se han centrado en la utilidad del doblaje para la adquisición de léxico extranjero (Handayani, 2019) y su interiorización, llegando a la conclusión de que este recurso es especialmente útil para el aprendizaje del léxico coloquial (Danan, 2010).

Como se ha explicado anteriormente, las investigaciones sobre la práctica del doblaje interlingüístico todavía son escasas, aunque sí hay algunas publicaciones que discuten las posibles funciones didácticas de la práctica del doblaje en la enseñanza de L2, siendo las más relevantes las de Davies (2004), Danan (2010) y Martínez-Sierra (2014). Entre estos trabajos cabe destacar el trabajo de Danan (2010), pues en él se presentan varios proyectos del doblaje de películas del inglés al dari, pashto y farsi que siguen diferentes procedimientos y muestran la diversidad existente en la práctica de

este método, por lo que constituye una referencia de utilidad para la práctica del doblaje interlingüístico en el aula.

A medida que crece la investigación sobre la aplicación didáctica del doblaje, ya sea intra o interlingüístico, cambia también la forma de enfocar el análisis sobre este método, siendo uno de los posibles enfoques partir de la opinión de los participantes, como puede verse en Manutung y Pohan (2019), que sondean a través de un cuestionario la opinión de los estudiantes sobre un curso del doblaje. Asimismo, también es posible encontrar trabajos en los que se da peso a la opinión de los docentes sobre el doblaje, entre ellos el de Alonso y Sánchez (2018), donde se presenta una investigación detallada sobre qué opinan sobre la aplicación didáctica del doblaje en la enseñanza de LE en comparación con otros tipos de TAV.

Otro aspecto de interés para los investigadores son las relaciones que se dan entre el doblaje y otras prácticas didácticas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por un lado, los hay que intentan combinar el doblaje con otras actividades y toman la función de esta modalidad de TAV como una de las cadenas del plan de enseñanza. Por un lado, Qiang, Hai, y Wolff (2007) presentan en su trabajo los resultados de la aplicación didáctica del doblaje cuando se combina con la interpretación de cuentos, la simulación, la discusión, el debate, etc. en la enseñanza de inglés en China. Por otro lado, Talaván y Ávila (2015) se centran en la combinación del doblaje y el subtítulo para promover habilidades como la redacción, la expresión oral y la traducción. Asimismo, Chu y Chow (2017) presentan en su trabajo un curso que promueve la mejora de la competencia lingüística del chino a través del doblaje y la descripción libre.

Todos estos trabajos muestran el gran abanico de posibilidades didácticas que surge de la combinación del doblaje con otros métodos de enseñanza.

Por otro lado, también hay investigadores que se centran en cuáles son las ventajas y límites del doblaje comparándolo con otros métodos didácticos, sobre todo con otros tipos de TAV. En Burston (2005) se compara la eficacia del doblaje con la descripción libre para mejorar diferentes habilidades. Por otra parte, Lertola y Mariotti (2017) hacen una comparación entre la traducción tradicional, el doblaje inverso y el subtítulo inverso con el fin de conocer cuál de estos métodos contribuye en mayor medida al desarrollo de la conciencia pragmática de los estudiantes. En 2019, Qasim y Yahiaoui publican un trabajo en el que se hace un balance entre el potencial del doblaje y del subtítulo en cuanto a la adquisición de léxico, concluyendo que el primero permite una mayor retención del vocabulario a largo plazo.

Por otro lado, hay investigaciones que focalizan su estudio en los aspectos técnicos que la aplicación didáctica del doblaje implica, siendo un ejemplo de ello el trabajo de Burston (2005), en el que se presenta de manera detallada cómo realizar un doblaje con *softwares* accesibles para los estudiantes. En Wagener (2006) se plantea cómo aplicar el doblaje en un laboratorio lingüístico y Talaván y Costal (2017) presentan un proyecto del doblaje intralingüístico realizado en un *online learning environment*. En Martínez (2014) se presenta cómo realizar un proyecto del doblaje y subtítulo con *softwares* como *Windows Movie Maker* y *Subtitle Workshop*.

Además, aparecen continuamente aplicaciones, plataformas y *softwares* especializados que facilitar la organización y gestión del doblaje en las aulas de LE. Por

ejemplo, la plataforma del doblaje llamada *ClipFlair*, donde se pueden realizar modalidades diversas de TAV como el doblaje, el subtítulo, karaoke, etc., (Navarrete, 2013; Lertola y Mariotti, 2017) comparten en su trabajo sus experiencias en el uso de esta plataforma para realizar diferentes tipos de TAV con objetivos didácticos. Otra aplicación que permite el desarrollo de actividades didácticas del doblaje es *Dubbed App*, utilizada por Zhang (2018) principalmente para actividades del doblaje intralingüístico con el propósito de mejorar la expresión oral del alumnado. *Act Inside the Video Environment* (ActIVE como abreviatura) es otra de las plataformas que puede utilizarse, pues se trata de una aplicación web fácil de usar que ofrece diversas situaciones comunicativas para realizar actividades del doblaje interlingüístico (Yachi y Karimata, 2008).

4.2.2 Ventajas del doblaje como método didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras

Son ya diferentes proyectos (Burston, 2005; Danan, 2010; Navarrete, 2013, etc.) los que han demostrado el gran potencial pedagógico de la vertiente didáctica del doblaje. En este apartado, se presentan las principales ventajas señaladas.

4.2.2.1 Adaptabilidad del nivel

Según Burston (2005), el doblaje de los clips mudos es una oportunidad excelente para los alumnos de todos los niveles de desarrollar sus habilidades lingüísticas. Esta adaptabilidad es atribuible al hecho de que la mayoría de sus tareas pueden llevarse a cabo individualmente, lo que posibilita la asignación de trabajos y materiales según el interés y nivel de cada individuo, sea cual sea su capacidad

lingüística, siempre que al recopilar los vídeos se clasifiquen de acuerdo a su dificultad (Handayani, 2019). En este sentido, la aplicación *Clipflair* tiene la gran ventaja de que proporciona los materiales audiovisuales ya etiquetados y clasificados por unidades didácticas según la temática, el nivel de dificultad lingüística, la duración, el modo, el tipo de actividad a la que se dedica, etc.

4.2.2.2 Autenticidad de los *inputs* lingüísticos

En los proyectos del doblaje lo que se ofrece a los estudiantes son *inputs* lingüísticos auténticos, lo que supone una ventaja. Como se ha presentado en apartados anteriores, las fuentes de los clips son muy diversas y la mayoría de ellos son materiales que han sido producidos por nativos sin adaptar. Según Alonso y Sánchez (2018), este tipo de materiales acercan a los estudiantes a una situación lingüística real y los aproximan a la cultura de donde provienen; asimismo, exponen a los estudiantes a diálogos cotidianos, les hacen experimentar la velocidad de habla natural de los nativos y les ayudan a conocer el vocabulario, la gramática y las expresiones más usadas en la comunicación diaria. Además, el doble *input* visual y oral del que van proveídos los materiales facilitan la transmisión y comprensión de los elementos culturales que conllevan los clips.

4.2.2.3 Fomento de múltiples habilidades

Según Lertola y Mariotti (2017), una traducción audiovisual en la enseñanza de LE “presents learners with polysemiotic texts, as opposed to traditional monosemiotic texts, and offers the opportunity to maximise the benefits of translation by developing not only reading and writing but also listening and speaking skills” (p.104), explicación

en la que el doblaje también tiene cabida, en tanto que es una de las modalidades de las TAVs. En consecuencia, dependiendo del tipo de tarea que se realiza, el doblaje ofrece a los estudiantes la oportunidad de incrementar sus habilidades de comprensión y expresión oral y escrita (Lertola y Mariotti, 2017).

Según Talaván (2013), cuando los estudiantes comienzan a trabajar con el guion o el subtítulo del material practican, por un lado, la habilidad de la traducción y, por otro lado, la de la comprensión escrita; si los estudiantes no empiezan con el texto de los diálogos del material, entonces practican primero la comprensión oral mediante la escucha y transcripción de los diálogos de la LE y, más tarde, la destreza de la traducción. A través de una adaptación de la traducción que cumpla con una expresión natural y la mayor sincronía posible se fomenta la expresión escrita y, en la última etapa, practican la expresión oral²⁵ al leer lo que han redactado. A continuación, se presentan algunas de las habilidades lingüísticas que pueden potenciarse a través del doblaje.

1) Adquisición del léxico

En el trabajo de Danan (2010), la mayoría de los estudiantes que participan en el curso del doblaje confirman que el doblaje les ha ayudado a aumentar su repertorio léxico y a conocer distintos registros, así como también que estos conocimientos han contribuido a la mejora de la estructura de las frases que construían. Además, algunos de los estudiantes apuntan que el léxico que han aprendido durante el doblaje es más conversacional y útil que el aprendido en otras clases.

²⁵ Según la descripción de la autora, en este contexto se trata el doblaje inverso, es decir, el doblaje de un clip de la lengua materna de los estudiantes a la lengua meta para más tarde, en la última etapa (la producción), leer la traducción en la lengua extranjera.

La capacidad que el doblaje tiene de fomentar la adquisición de vocabulario puede atribuirse al hecho de que, durante el proceso del doblaje, se necesitan múltiples ensayos de los diálogos o monólogos para representar bien los personajes y es esta repetición la que ayuda a la interiorización de las palabras nuevas. Además, la forma multimedia de transmisión de los materiales también facilita la comprensión y asimilación del significado del vocabulario (Danan, 2010).

2) Expresión oral

Durante la etapa de producción tanto del doblaje intralingüístico como del interlingüístico inverso se sustituyen los diálogos originales de los actores con los producidos por los estudiantes en la LE que aprenden, de tal manera que el doblaje se presenta como una oportunidad para fomentar la comprensión y expresión oral de los alumnos.

Danan (2010) presenta en su trabajo algunos proyectos en los que se doblan los fragmentos de una película inglesa (L1 de los estudiantes) al idioma que están aprendiendo. Según la opinión general de los participantes, estos proyectos les han ayudado a mejorar su expresión oral. El autor lo atribuye a una confluencia de factores, principalmente al estándar de sincronía, que hace que los estudiantes produzcan sus líneas con más rapidez y sin vacilación; a la reproducción el tono original, que implica que los estudiantes lean las traducciones con naturalidad e imitando las emociones del original; por último, a la necesidad de reproducir los elementos pragmáticos del original. Además, tal y como indica Burston (2005), el método del doblaje permite que los estudiantes practiquen la pronunciación repitiendo las líneas tanto como lo necesiten y

que tomen conciencia de su pronunciación para luego mejorarla, algo prácticamente imposible en la comunicación a tiempo real. Asimismo, en opinión de los profesores que han dirigido los proyectos del doblaje, los alumnos también han obtenido progresos notables en la fluidez comunicativa (Alonso y Sánchez, 2018).

3) Conciencia pragmática

Lertola y Mariotti (2017) han realizado una investigación comparativa entre la traducción tradicional, el subtitulado (inverso) y el doblaje (inverso) para averiguar cuál de estos métodos es más eficiente en el desarrollo de la conciencia pragmática. De acuerdo con las conclusiones de su investigación, todas estas medidas ayudan a promoverla, pero el doblaje (inverso) muestra una mayor ventaja sobre las otras dos. Según Lertola y Mariotti (2017), la traducción en el doblaje no solo implica conocimientos puramente gramaticales o léxicos, sino que incluye también la dimensión pragmática de la lengua de origen y de la lengua meta, pues no se trata de un trabajo mecánico de traducción literal, sino de una interpretación completa; dado el carácter interpretativo del doblaje, las TAVs ofrecen actividades de simulación que ayudan a motivar a los alumnos a practicar estos conocimientos (Lertola y Mariotti, 2017) y recuerdan a los estudiantes la importancia de las habilidades pragmáticas.

4) Traducción

En Davies (2004) se presentan unas actividades didácticas relativas al doblaje destinadas a estudiantes de nivel intermedio y avanzado que les ayudan a saber qué estrategias adoptar al traducir, de tal manera que tengan una mayor flexibilidad a la hora de traducir.

Cuando se traducen diálogos originales, uno de los aspectos que más dificultades presenta para el alumnado es la traducción de las expresiones propias de la cultura de origen, ya que no basta con una traducción literal, sino que deben ser conscientes de la situación comunicativa en la que se encuentran estas palabras y ser capaces de percibir los cambios de registro para hallar la expresión correcta en la lengua meta (Danan, 2010).

Naturalmente, las habilidades referidas arriba no son las únicas cuyo desarrollo puede beneficiarse del doblaje. Según la encuesta realizada por Alonso y Sánchez (2018), este método se utiliza también en el fomento de otras destrezas como la comprensión auditiva, la expresión escrita, la conciencia intercultural, la gramática, etc.; además, según las opiniones de los profesores encuestados, también ayuda a motivar a los estudiantes a desarrollar otras competencias que se explican a continuación.

4.2.2.4 Competencia de cooperación

Como se presenta en los apartados anteriores, en la mayoría de proyectos del doblaje los estudiantes trabajan en grupo, lo cual les ayuda a desarrollar las competencias de comunicación y cooperación, especialmente útiles para sus carreras profesionales. Además, como se observa en algunos proyectos (Alonso y Sánchez, 2018), gracias a la participación en el proyecto del doblaje la relación entre estudiantes y docentes se estrechó.

4.2.2.5 Competencias pedagógicas de los docentes

La enseñanza con el doblaje es un método novedoso y renovador, por lo que su aplicación en el aula también significa un desafío para los docentes, ya que requiere

una actualización en sus conocimientos pedagógicos y, sobre todo, de la tecnología. Como confiesan algunos profesores entrevistados por Alonso y Sánchez (2018), la organización de estos proyectos desafiantes les ha llevado a mejorar sus habilidades informáticas, experiencia que ha beneficiado su carrera profesional como docente.

4.2.2.6 Motivación

Aditia (2020) observa que los alumnos se muestran más activos y motivados en las clases del doblaje, así como también se evidencia una mejoría en su actitud de trabajo; por una parte, se vuelven más tranquilos y prestan más atención a las explicaciones de los profesores; por otra parte, están más participativos y quieren interactuar con el profesor. En conclusión, el doblaje ha posibilitado que la interacción entre docentes y estudiantes se vuelva más fácil y activa.

El doblaje no solo motiva a los estudiantes, sino también a los docentes que dirigen estos proyectos. Según Danan (2010), cuando los estudiantes disfrutan del aprendizaje y editan los vídeos con motivación durante el proyecto, los docentes también se divierten con la selección del material y, además, se sienten satisfechos y motivados al ver que sus alumnos logran concentrarse en las actividades (Alonso y Sánchez, 2018).

Según Burston (2005), uno de los factores que distingue los proyectos del doblaje de otras actividades similares como la interpretación u otros ejercicios de carácter más tradicional es el tipo de audiencia de estos proyectos y su influencia en los estudiantes. Al exponer el producto del doblaje en el aula, los estudiantes pueden observar el progreso obtenido durante el proyecto, lo que para ellos es una gran

recompensa por los esfuerzos dedicados al trabajo (Alonso y Sánchez, 2018).

Gracias a internet, las obras de los estudiantes pueden llegar a más gente y, cuanto mayor sea el número de espectadores, mayor será el estímulo que reciban los participantes (Burston, 2005). Al mismo tiempo, el trabajar detrás de una pantalla también puede dar a los estudiantes más tímidos cierta sensación de seguridad que les ayude a disminuir la presión y nerviosidad que sienten a la hora de exponer sus trabajos (Danan, 2010).

Como se muestra en diferentes trabajos, además de fomentar las habilidades lingüísticas, el doblaje también puede promover el desarrollo de otras habilidades, sea de manera intencional o no. Por eso, es razonable pensar que las ventajas del doblaje en la enseñanza no se limitan a las ya aludidas y que, con más investigación, es muy probable que se hallen más ventajas al uso didáctico del doblaje.

4.2.3 Procesos de los proyectos del doblaje para la enseñanza de lenguas extranjeras

Como se presenta en los apartados anteriores, el doblaje en el ámbito profesional es fruto de unos procedimientos muy complicados en los que rigen diversos criterios y principios que exigen la cooperación de profesionales de diferentes áreas. Dadas las diferencias entre el contexto profesional y el pedagógico, no es necesario ni conveniente trasplantar los procedimientos y exigencias del doblaje industrial tal cual a las aulas de enseñanza de LE. Para convertir el doblaje en una herramienta didáctica práctica y manejable conviene simplificar y adaptar el proceso a las necesidades y condiciones de cada escenario pedagógico.

Los trabajos sobre la práctica del doblaje (Burston, 2005; Danan, 2010; Jüngst, 2013, etc.) muestran la diversidad de la organización del doblaje en las aulas de enseñanza de LE. Según la demanda, el objetivo y el nivel lingüístico de los participantes, los proyectos del doblaje se distinguen en escala, materiales, duración, estructura organizativa, etc. A pesar de la diversidad en la práctica de este método, la mayoría de los proyectos del doblaje siguen un marco general cuyas etapas principales se presentarán a continuación.

4.2.3.1 Formación de los grupos

En los proyectos del doblaje, las tareas se realizan generalmente en grupos cuyo tamaño varía dependiendo de diferentes factores, pero siempre oscila entre dos y ocho miembros, aunque en ocasiones también puede darse el caso de que sea un trabajo individual (Danan, 2010).

Además del número, las formas de repartir las tareas también pueden variar. Como se presenta en el trabajo de Danan (2010), una de las maneras más simples consiste en repartir cada una de las tareas entre los miembros del grupo, tareas que abarcan desde la transcripción, traducción y producción hasta la elaboración del producto final. No obstante, hay grupos que prefieren repartirse las tareas de manera más concreta, es decir, uno o varios miembros realizan una parte de manera conjunta, ya sea la traducción del texto original, la edición del vídeo, etc. Para facilitar la gestión del grupo, en muchas ocasiones se elige a uno de los miembros como líder y este es el que se encarga de coordinar los diferentes apartados del trabajo.

En los casos excepcionales en los que el trabajo se desarrolle de manera

individual, todas las tareas tendrán que ser realizadas por el mismo estudiante. Danan (2010) presenta un proyecto ambicioso del doblaje realizado por un solo estudiante que debe llevar a cabo de manera individual todas las tareas que forman parte del proyecto (selección y recopilación de materiales audiovisuales, transcripción, traducción, adaptación, grabación de diálogos y edición de las nuevas pistas sonoras nuevas), aunque puede contar con el apoyo de compañeros de clase que voluntariamente hagan de actores del doblaje.

A pesar de la diversidad mostrada en el número y modo de repartir los trabajos del grupo, al realizar un proyecto del doblaje es recomendable dividir a los estudiantes en grupos de entre dos y cuatro personas, porque el reparto de tareas y la cooperación resulta más sencilla en grupos pequeños y hace que cada miembro se tenga que involucrar en las actividades (Danan, 2010). Al contrario sucede en los grupos grandes, pues es más difícil repartir las tareas y que todos los miembros trabajen de manera equitativa. Por ejemplo, en una clase en la que se doblan los materiales en grupos de más de siete personas, el tamaño del grupo ralentiza bastante la marcha de proyecto, desmotivando esta lentitud a algunos de los estudiantes (Danan, 2010).

4.2.3.2 Selección del material a doblar

En un proyecto del doblaje el objeto de trabajo fundamental es el clip audiovisual, por eso, es lógico pensar que la selección del material es una parte fundamental del curso del doblaje y que el éxito de las actividades depende en gran medida de la adecuación de los materiales a la tarea. Así pues, conviene realizar la selección con esmero para recopilar materiales que se correspondan a las características

y demandas del proyecto (Burston, 2005).

En algunos proyectos del doblaje es el docente el que elige los materiales y después cada grupo elabora diferentes versiones dobladas de un mismo vídeo; sin embargo, lo que suele suceder es que son los alumnos los que toman las riendas de esta etapa, disfrutando mucho de esta libertad (Danan, 2010). No obstante, como advierte el autor, a veces los estudiantes se inclinan a elegir materiales divertidos sin tener en cuenta su valor pedagógico y complejidad lingüística, lo que hace necesaria la intervención del docente.

Para asegurar que los clips elegidos sean adecuados para las actividades didácticas, la selección debe realizarse de acuerdo con ciertos criterios, entre los cuales el primero se refiere al contenido lingüístico del vídeo. Según Navarrete (2013), al diseñar las tareas es “fundamental que estas se diseñen ajustadas a un nivel que ni sea demasiado fácil ni demasiado difícil pero que supongan un cierto reto para el alumno, y que al mismo tiempo, sean lo suficientemente flexibles para que se puedan adaptar a los posibles subniveles del grupo” (Navarrete, 2013, p. 78); por tanto, hay que tener cuidado con la dificultad lingüística de los clips que usamos en el proyecto. En el proyecto dirigido por Talaván y Ávila (2015), se seleccionan los clips de vídeo teniendo en cuenta la velocidad de habla según el nivel de los estudiantes y se secuencian los materiales según su dificultad para que los participantes puedan empezar el trabajo con el vídeo más fácilmente (Talaván y Ávila, 2015).

El segundo criterio guarda relación con la temática de los vídeos. Es importante que los clips sean estimulantes y que se adecúen a la edad e intereses de los estudiantes

(Navarrete, 2013). Además, según indica Talaván y Ávila (2015), para que los estudiantes puedan seguir y entender la trama del material sin dificultad, este debe ser *self-contained*. También es recomendable usar clips de acción y cierta tensión dramática que ayuden a contextualizar el vocabulario y faciliten su comprensión (Danan, 2010). Para facilitar la designación de tareas y papeles del doblaje también será necesario tener en cuenta el número de personajes que aparecen en el vídeo al realizar la selección (Talaván y Ávila, 2015).

El tercer criterio es la longitud, ya que el tiempo de duración de los materiales varía según el disponible para el proyecto. Por ejemplo, Jüngst (2013) recomienda doblar películas cortas con textos simples y sencillos que posibiliten una traducción literal del texto original. Generalmente, en los proyectos se trabaja con materiales de unos tres minutos, aunque a veces se trabaja con fragmentos más extensos como pueden ser extractos de diez minutos de una película²⁶. También existen casos en los que la duración es demasiado larga, como sucedió en el proyecto de un grupo que dobló un episodio de unos veinte minutos de *South Park*, aunque también hubo grupos que trabajaron con múltiples fragmentos cortos cuya longitud total era también extensa (Danan, 2010).

Además, el doblaje es un trabajo bastante costoso temporalmente, sobre todo en la fase de edición, principalmente porque suele ser una actividad desconocida para los estudiantes que participan por primera vez en proyectos semejantes (Danan, 2010), es por ello por lo que conviene limitar la longitud del material a la situación del curso.

²⁶ Dependiendo de las leyes de cada país, la longitud del vídeo no debe superar un límite para evitar la infracción de los derechos intelectuales de la obra (Danan, 2010).

Burston (2005) sugiere que los estudiantes que efectúan por primera vez un doblaje no trabajen con materiales que duren más de cinco minutos.

En lo referente a la tipología de los clips audiovisuales, aunque se ha discutido mucho sobre el doblaje de fragmentos de películas, en realidad se puede trabajar con materiales de tipos muy diversos y tanto diálogos como monólogos puede ser doblados (Talaván, 2013). En Danan (2010) se presenta un proyecto ambicioso iniciado por un estudiante que dobla veintiún fragmentos de vídeos que provienen de géneros muy distintos (películas, anuncios publicitarios, comedias, programas de televisión, documentales, etc.). A parte de estos tipos, también se pueden doblar materiales como canciones (Talaván, 2013) e, incluso, simples manuales didácticos de carácter lingüístico, ya que resultan bastante accesibles para los estudiantes (Burston, 2005).

Las fuentes de los materiales para el doblaje son muy diversas. Como se indica en Wagener (2006), internet contiene un gran número de recursos que se pueden explotar; las páginas de informativos, por ejemplo, suelen ofrecer vídeos cortos bastantes manejables desde un punto de vista didáctico, entre estos se encuentran el canal francés (www.france2.fr), el español (www.informativos.telecinco.es) y el alemán *ZDFheute* (www.heute.de), que renuevan sus contenidos según la actualidad y los temas de interés. Según este autor, los vídeos de páginas semejantes son “highly relevant to the current cultural background of the language being studied” (Wagener, 2006, p. 280); no obstante, advierte también que, dependiendo de la naturaleza y la política de la web, es posible que los recursos estén protegidos por derechos de propiedad intelectual. Para resolver este problema, además de buscar información en

asociaciones relativas a esta materia (como la Educational Recording Agency (www.era.org.uk)), también se podría escribir directamente al proveedor y pedir un permiso de grabación de cierta cantidad de clips de su web, aclarando que el uso de sus vídeos no es comercial.

En cualquier caso, en ningún momento debemos olvidar que el objetivo del proyecto del doblaje consiste en fomentar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, por lo que es importante asegurar que los materiales elegidos tengan un contenido desafiante y, al mismo tiempo, manejable para los estudiantes.

4.2.3.3 Actividades previas

En algunos proyectos, después de la preparación anteriormente explicada, no empiezan inmediatamente los procedimientos del doblaje, sino que se realizan primero algunas actividades de acuerdo con la situación y el objetivo didáctico.

Una de las actividades más comunes de esta etapa es la introducción del proyecto, que tiene el objetivo de ayudar a los estudiantes a tener una idea clara sobre las diferentes fases del proyecto. Si las tareas se realizan en alguna plataforma o con algún *software*, es necesario familiarizar a los participantes con su uso previamente mediante, por ejemplo, una actividad de simulación (Lertola y Mariotti, 2017).

Jüngst (2013) propone realizar unos ejercicios en torno al texto del doblaje como, por ejemplo, pedir a los estudiantes antes de empezar a doblar un material que analicen alguna obra ya doblada, comparando sus líneas con las de la versión original y que indiquen los errores de traducción, los defectos en la sincronía, etc. Además, el autor sugiere que también se pida a los estudiantes ver una película doblada y

motivarles a escribir sus propios diálogos. Según Jüngst (2013), la dificultad de esta actividad varía según la cantidad de información que se provee en la pantalla.

Las actividades de calentamiento también pueden dedicarse a desarrollar las competencias de autoaprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, Wagener (2006) presenta en su trabajo un proyecto del doblaje cuyo objetivo principal consiste en promover la independencia de los estudiantes en el aprendizaje. En la etapa de introducción, se pide a los alumnos que realicen un *self-audit* de sus situaciones de aprendizaje y que elaboren un perfil personal de sus fortalezas y debilidades acerca del modo en el que estudian. Con este informe autodiagnóstico los estudiantes establecen su meta de aprendizaje y fijan las estrategias necesarias para cumplir sus objetivos. Esta actividad, como confirma dicho autor, además de fomentar la autonomía de aprendizaje de los estudiantes, contribuye a su habilidad de control del ritmo de trabajo en el proyecto.

4.2.3.4 Ejecución del doblaje

La primera fase del doblaje consiste en transcribir los cambios dialógicos del texto original, por eso, cuando la lengua de origen coincide con la materna de los estudiantes, el trabajo es bastante sencillo; pero si no es el caso, entonces se convierte en un buen ejercicio de comprensión oral para el alumnado.

Burston (2005) sugiere que a los estudiantes del nivel básico se les pida que presten atención a los detalles visuales y pragmáticos del diálogo, como la expresión facial y los gestos corporales, ya que estas huellas contextuales son una parte importante en la comprensión oral; sin embargo, a los estudiantes de niveles más avanzados se les

puede exponer directamente a un clip sin audio e invitarles a tratar de describir lo que pasa en el escenario, después se les mostraría el extracto original para que comprueben si su respuesta era correcta y, por último, se les podría pedir que repitan lo que han escuchado. Según Burston (2005), estos ejercicios de pronunciación tienen como objetivo ayudar a los estudiantes a reconocer los *chunks* en la fluidez del habla, lo que ayuda a garantizar el éxito en la comprensión auditiva.

No obstante, si la práctica de la comprensión oral no es el objetivo principal del curso, el transcribir los diálogos del material original puede ser algo tedioso y llevar mucho tiempo (Jüngst, 2013); si este es el caso, los docentes pueden dar directamente a los alumnos la transcripción de los diálogos (Danan, 2010).

Mediante la transcripción el alumnado obtiene el texto en la lengua de origen y, tras esto, ya pueden traducir los diálogos en la lengua meta. La traducción tiene que ser no solo correcta desde el punto de vista lingüístico, sino que también debe ser apropiada para el contexto y debe estar sincronizada con las imágenes del vídeo (Burston, 2005).

La traducción del guion se discute y se supervisa entre todos los miembros del grupo y, si cada uno ha realizado una versión, entonces se pone en común la de cada miembro para seleccionar la mejor (González Davies, 2004). En algunos proyectos, como en el de Wagener (2006), se pide que los estudiantes traduzcan o interpreten el vídeo inmediatamente y que sean ellos mismos los que tras escuchar el vídeo con sonido varias veces se corrijan sus propias transcripciones. Según este autor, este ejercicio hace que los estudiantes sean más conscientes de sus debilidades, además de que también “lead to a deeper language learning process and thus to a greater potential for long-term

retention of the language learned.” (Wagener, 2006, p. 283).

A veces, el profesor se ofrece a corregir y perfeccionar la traducción (Danan, 2010) o interviene en esta etapa de otras formas como, por ejemplo, motivando a los estudiantes a comparar los aspectos gramáticos y pragmáticos de su L1 con los de la L2 durante la traducción (Lertola y Mariotti, 2017), aunque también puede intervenir explicándoles las expresiones coloquiales para que las memoricen (Zhang, 2018).

En Jünster (2013) se sugiere que el docente omita la etapa de transcripción y que reparta los textos de los diálogos originales entre diferentes estudiantes o grupos, de tal manera que los alumnos tengan que traducir la parte que les corresponde sin poner información en común. Según este autor, se trata de una simulación de lo que sucede en el doblaje profesional, en el cual en muchas ocasiones los traductores se ponen a trabajar sin conocer el contexto audiovisual, es decir, la música, imágenes, etc.

Una vez realizada la traducción ya es posible comenzar la preparación de la producción, etapa en la cual se le asigna a cada estudiante o grupo uno de los personajes a doblar y su guion. Para su correcta interpretación, se les ofrece un tiempo de ensayo tanto en el aula como en sus propias casas, así como el apoyo del docente si así lo requieren (Danan, 2010).

Según Burston (2005), a diferencia del juego de roles, la interpretación del guion en el doblaje puede ser repetida tantas veces como sea necesario, de modo que se puede ser más exigente con los estudiantes en los siguientes aspectos: la precisión fonética, la colocación del énfasis, la entonación, el ritmo, la sincronía y lo relacionado con los rasgos paralingüísticos de la voz; en conclusión, se les puede exigir que su

pronunciación sea lo más similar posible a la de los nativos.

Para elaborar la versión doblada del material, los alumnos tienen que grabar sus propios guiones. En la mayoría de los casos, los estudiantes graban el guion con sus propios dispositivos, el cual entregan al compañero o al profesor responsable de la edición del producto final.

El editor, ya sea uno de los alumnos o el mismo profesor, se encarga de unir todas las grabaciones y elaborar una banda sonora nueva que sustituya a la original y, en caso de que así convenga, añade los efectos de sonidos oportunos; no obstante, también puede darse el caso de que cada miembro del grupo haga su propia versión individualmente y que después se haga una puesta en común para votar la mejor y que represente al grupo (Talaván, 2013; Talaván y Ávila, 2015).

En esta última etapa del doblaje, se puede combinar la actividad con otras tareas. En Talaván (2013), los alumnos añaden a la obra final el subtítulo (inverso). Según la autora, como la habilidad de la expresión oral y la escrita comparten algunas características, esta combinación puede producir “un enriquecimiento mutuo al desarrollarlas en paralelo” (Talaván, 2013, p. 130).

Los procesos presentados arriba son los que se siguen en la mayoría de los cursos del doblaje con objetivos didácticos, sin embargo, también hay proyectos que siguen procesos distintos. Por ejemplo, en Bilbrough (2007) se presenta una variante del doblaje interlingüístico en la que el docente prepara la versión original (en la LE de los estudiantes) y la doblada de una película, más tarde pide a los estudiantes que traduzcan los diálogos de la doblada a la LE y que comparen su traducción con la

versión original (la de LE); esto hace que el alumnado pueda corregirse la traducción a partir del texto original (Davies, 2004). Según la autora, esta observación puede desencadenar una reflexión y discusión sobre los estereotipos culturales que presentan las diferentes culturas.

En Zhang (2018) se concibe otro modelo en el cual los estudiantes ven un vídeo en inglés cuyos diálogos deben imitar, practicar y memorizar para después ser capaces de doblar el fragmento al suprimirle el audio y dejarlo tan solo con el subtítulo en la L1, el chino.

Durante todo el proceso del doblaje el papel y el grado de intervención que desempeñan los docentes varía dependiendo del proyecto. En Danan (2010) se presentan proyectos dirigidos por profesores que proveen a sus alumnos la transcripción, corrigen la traducción y pronunciación, preparan los locales para realizar las tareas, mejoran la sincronía e, incluso, editan los vídeos. Por otro lado, hay casos en los que el proyecto lo llevan a cabo los estudiantes desde el principio y en los que apenas se observa la intervención docente; sin embargo, lo común es que los profesores intervengan en el proyecto de manera limitada, dejando cierta libertad al alumnado, pero supervisando la marcha de los trabajos y ofreciendo su ayuda para resolver cualquier problema lingüísticos o técnico que surja, con tal de que los participantes sigan las etapas y guías fijadas de antemano (Talaván y Ávila, 2015).

Según observa Danan (2010), hay varios proyectos del doblaje en los que cuando la intervención por parte de los docentes disminuye los estudiantes tienden a mostrarse más motivados y trabajan con más entusiasmo.

Para motivar a los estudiantes a participar en el proyecto y al mismo tiempo asegurar la calidad de su trabajo, Danan (2010) sugiere que se divida el proyecto del doblaje en distintas fases y establece un *checkpoint* en cada una de ellas, donde se corrigen y evalúan los trabajos de los estudiantes. Las tareas examinadas pueden ser la transcripción del diálogo, la traducción, la corrección de la pronunciación, entre otras, y cada grupo podrá pasar a la siguiente etapa solo cuando haya corregido los problemas de su trabajo según la retroalimentación del profesor. De esta manera, se puede garantizar la calidad de las tareas de cada etapa respetando la autonomía de los participantes.

4.2.3.5 Continuidad del proyecto del doblaje

Una vez terminada la edición de la versión doblada en la lengua meta acaba el proceso del doblaje, aunque no el proyecto. Un aspecto que puede llegar a ejercer una influencia notable sobre el proceso del proyecto es la evaluación, puesto que en algunos casos puede suceder que la presión de saber que su trabajo va a ser evaluado hace que el alumnado se tome con mayor seriedad la realización del proyecto (Danan, 2010).

En cuanto al método de evaluación, según Alonso y Sánchez (2018), todavía no existe un sistema concreto acordado de forma general para evaluar las producciones del doblaje realizadas por alumnos. Sin embargo, sí existe una tabla de evaluación de referencia elaborada por Talaván (2013), mostrada a continuación.

Tabla 12. *Escala de evaluación de las prácticas del doblaje.* Tomada de Talaván (2013, p. 131).

1 - Some evidence	
2 – Good	
2.5 - Excellent	

Evaluation	
1. Accuracy and appropriateness of the translated text	0-2.5
2. Pronunciation	0-2.5
3. Effectiveness of communication	0-2.5
4. Synchrony	0-2.5

1. Students should provide a complete and accurate translation of the source text without omissions, additions or distortions.	
2. Students should show comprehensible pronunciation accent and intonation.	
3. Students should display and natural conversation fluency.	

Como se puede ver en la Tabla 12, la autora fija tres escalas para valorar la calidad del doblaje de los estudiantes y determina cuatro criterios para evaluar los diferentes aspectos: 1) corrección y adecuación del texto de traducción; 2) pronunciación de texto doblado; 3) eficacia de la comunicación del texto doblado²⁷; 4) sincronía.

En otros casos, los proyectos se toman como una tarea que sirva para bajar el nivel de tensión en el aula y, por lo tanto, las producciones finales no son calificadas. En estos casos se observa que el ritmo de trabajo se ralentiza más de lo esperado y que los estudiantes trabajan con menos motivación en comparación con los proyectos evaluables (Danan, 2010). Por eso, Danan (2010) sugiere que, si por algún motivo no se evalúan las tareas de los estudiantes, se tomen al menos otras medidas para motivarlos como, por ejemplo, celebrar un concurso del doblaje y dejar que los grupos compitan entre sí por la creatividad y la calidad lingüística; realizar una sesión *online*

²⁷ Como presenta la autora, se requiere del participante “a well presented text suitable for the intended purpose which conveys the meaning fully and accurately to the intended reader” (Talaván Zanón, 2013, p. 121).

en la que todos los grupos se reúnan e intercambien impresiones y consejos al trabajo de sus compañeros (Talaván y Ávila, 2015); o comparar la obra del doblaje de los estudiantes con otra profesional, en caso de que esté disponible (Davies, 2004).

Asimismo, Burston (2005) enumera otros usos motivadores de los trabajos del doblaje de los estudiantes: 1) exponerlos a otros estudiantes, ya que el simple hecho de ver estos vídeos es divertido para los espectadores; 2) invitar a los espectadores a votar sus obras favoritas o la más divertida, extraña, profesional, etc.; 3) crear una biblioteca para archivar las obras del doblaje, que servirá de referencia para medir los progresos obtenidos por sus autores.

4.2.4 Límites didácticos del doblaje

Por una parte, las experiencias e investigaciones de la aplicación didáctica del doblaje confirman su valor en la enseñanza de LE; por otra, estas revelan a su vez ciertas limitaciones de su utilización como estrategia didáctica. En este apartado, se presentan algunas de estas limitaciones, así como también se realizan algunas propuestas para su posible resolución.

4.2.4.1 Dificultad de la reparación y organización del proyecto del doblaje

Como se presenta en los apartados anteriores, los procedimientos del doblaje son muy complicados y requieren de una gran cantidad de trabajo, es por ello por lo que resulta sencillo imaginar la dificultad de introducirlos en el aula, aunque sea de una forma simplificada.

Según Alonso y Sánchez (2018), una de las principales dificultades del doblaje es la gran cantidad de tiempo que lleva la selección del material, puesto que hay que

buscar vídeos de la longitud, temática y nivel lingüístico adecuados, así como también es necesario prestar atención a los problemas relacionados con los derechos intelectuales que podría tener el uso de estos materiales, como anteriormente se ha mencionado.

El diseño de las unidades didácticas también podría ser un problema ya que, a veces, los estudiantes prefieren aprender contenidos lingüísticos de manera más directa, lo que haría necesario incluir en el curso otro tipo ejercicios para satisfacer esta demanda; no obstante, con la complicidad del doblaje y la limitación de horas presenciales de clase, es difícil insertar otras actividades en el plan de enseñanza (Alonso y Sánchez, 2018). Burstson (2005) sugiere que, para suavizar la tensión que pueda producir la logística y organización del proyecto, se deje que los estudiantes hagan algunas actividades fuera de clase.

4.2.4.2 Ambigüedad de la evaluación

Como se ha mostrado en varios proyectos del doblaje (Alonso y Sánchez, 2018; Danan, 2010), la falta de evaluación y calificación de los trabajos finales ejerce una influencia negativa sobre la motivación de los estudiantes para participar en el curso. Por lo tanto, si queremos incluir el doblaje y también otras modalidades de TAV en el currículo de enseñanza, es necesario poder evaluar y calificar los resultados sistemáticamente (Alonso y Sánchez, 2018). No obstante, como estos autores señalan, de momento no existe un acuerdo sobre cómo evaluar los materiales de TAV.

4.2.4.3 Uso de la lengua materna durante las actividades

En la enseñanza de LE se espera que los estudiantes hablen el idioma que

aprenden y que se evite al máximo posible el uso de la lengua materna; sin embargo, esto no es fácil durante el desarrollo de un proyecto del doblaje, sobre todo en la etapa de la planificación del proyecto y, además, tampoco es realista esperar que los estudiantes usen la lengua meta al trabajar juntos fuera de clase (Burston, 2005).

No obstante, tal y como indica Burston (2005), esto no debe suponer un gran problema porque, en primer lugar, lo mejor es dejarles interactuar en el idioma que prefieran para facilitar el intercambio de ideas; en segundo lugar, porque durante el proyecto los estudiantes tienen muchas oportunidades de usar la lengua meta, por lo que en vez de prohibir el uso de lengua materna, es mejor crear ocasiones en las que puedan usar la lengua meta, como lo son la presentación de sus ideas o de la obra final ante sus compañeros, escribir en la LE los diálogos del material, etc.

4.2.4.4 Dificultades técnicas

Como cualquier otro tipo de TAV, la realización de un doblaje requiere, inevitablemente, de conocimientos informáticos especializados y muchas veces se sobreestima la habilidad de los jóvenes en el manejo de los ordenadores, ignorando las dificultades técnicas que puedan tener (Danan, 2010).

Según este autor, los alumnos invierten mucho tiempo en los proyectos, especialmente en la edición de los vídeos. Algunos muestran preocupación por la posibilidad de que los estudiantes dediquen más tiempo a resolver los problemas técnicos que a los propios procesos del doblaje (Lertola y Mariotti, 2017). Esto se debe a que, por una parte, la elaboración y la edición de un vídeo del doblaje en sí misma es difícil; por otra parte, a los estudiantes les preocupa mucho la calidad del producto final.

Por tanto, si dedican demasiado tiempo a los aspectos técnicos del doblaje sin obtener un resultado satisfactorio, los alumnos se frustran (Danan, 2010).

Así pues, como sugiere Danan (2010), es importante dar a los estudiantes tiempo suficiente para la realización de las tareas relativas a la lingüística, que incluye la traducción, la revisión, la práctica de la pronunciación y la memorización de las líneas; aunque, por otra parte, también es necesario reducir la cantidad de tiempo que ocupa la edición del vídeo en el proyecto del doblaje (Burston, 2005). Si no, como advierte el autor, se corre el riesgo de que la tecnología preceda a la pedagogía, lo que hará que incluso los profesores más innovadores vacilen a la hora de aplicar este método a la enseñanza (Burston, 2005).

Para resolver este problema, se plantean varias propuestas entre las cuales la primera es tratar de ofrecer a los estudiantes el respaldo técnico necesario. Según Danan (2010), los soportes técnicos pueden ahorrar a los estudiantes bastante tiempo en la edición del producto final, por ello son muy recomendables. En todo caso, es importante que los profesores también cuenten con conocimientos sobre el manejo de las herramientas digitales para poder ayudar a los estudiantes. Espasa (2005) sugiere comenzar el proyecto con una actividad de *voice-over*²⁸ como precalentamiento, ya que esta actividad comparte algunas similitudes con el doblaje, pero es menos exigente en cuanto al uso de los recursos tecnológicos.

La segunda medida consiste en simplificar el formato de la tarea. Según Talaván

²⁸ El *voice-over* “se refiere al discurso y la pista sonora originales, el volumen es reducido por completo, o bien a un nivel mínimo de audición, para facilitar así la recepción de TM (texto meta) por parte del espectador. Una práctica común consiste en dejar que la persona en cuestión comience su enunciado LO (lengua origen) durante unos segundos para luego reducir el volumen e insertar, soplada, la traducción en LM” (Díaz-Cinas, 1999, p. 92)

(2013), sería más práctico definir el doblaje con objetivos didácticos de un forma más sencilla y considerarlo como “un modo de narración o voces solapadas” (p. 129), ya que la sincronía exigida en el doblaje profesional es muy difícil de cumplir y no es lo más importante en el marco de la enseñanza. Burstón (2005) cree que la simple sustitución del diálogo original ya puede promover el desarrollo lingüístico de los estudiantes y añade que incluso se puede simplificar el doblaje en una *audiodescription*, aunque esto, aparentemente, queda muy lejos de lo que tradicionalmente se ha considerado como doblaje. Asimismo, es posible limitarse a pedir a los estudiantes que realicen una obra de *voice-over* o simplemente un fragmento en la lengua meta (Danan, 2010).

De momento no todos los problemas que padece el doblaje como método didáctico han sido resueltos. A parte de las limitaciones ya aludidas, muchas otras se relacionan con el miedo a lo desconocido que presentan algunos alumnos (lo que incluye la posibilidad de que los estudiantes se queden distraídos, sobre todo cuando la clase dura más tiempo), la incomodidad que sienten los participantes al grabar sus propias voces, la duda sobre qué puede ofrecer la tecnología, etc. (Alonso y Sánchez, 2018), dificultades difíciles de superar de forma inmediata.

Pese a todo ello, el doblaje no deja de ser, a nuestro parecer, una medida didáctica prometedora cuyos límites y sus soluciones consideramos poder explorar tan solo durante su aplicación en el aula de LE.

5. Propuesta didáctica del doblaje para ELE

Este capítulo se dedica a la exposición de la propuesta didáctica cuyo objetivo es desarrollar las habilidades lingüísticas y otras competencias de los alumnos chinos del tercer y cuarto año de Filología Hispánica. Para ello se ha planificado un curso del doblaje de anuncios de español a chino dirigido a los estudiantes de estos niveles universitarios.

Como se ha presentado en el capítulo II, dada la influencia de la tradición china en la pedagogía, los métodos empleados de forma general para la enseñanza de ELE son poco innovadores y se centran, principalmente, en la gramática y las habilidades escritas. Además, se puede ver también que los resultados de los exámenes de niveles avanzados como el EEE 8 demuestran la necesidad de mejorar el desarrollo de las habilidades lingüísticas, especialmente las orales. Este hecho toma aún una mayor importancia si se tiene en cuenta que las experiencias laborales de los graduados de Filología Hispánica revelan que, para obtener éxito en la carrera profesional, es importante desarrollar otras competencias no estrictamente lingüísticas. Por todo esto, se considera necesario diseñar para los estudiantes chinos un curso que les ayude a mejorar tanto sus habilidades lingüísticas como otras competencias de utilidad para su desarrollo profesional.

Como se presenta en el capítulo IV, las posibilidades pedagógicas del doblaje en la enseñanza de LE ha sido discutida y demostrada en diferentes investigaciones, según las cuales el doblaje no solo ofrece oportunidades para practicar y mejorar destrezas lingüísticas, sino que también fomenta el desarrollo de otras competencias

por medio de una dinámica lúdica y motivadora. Además, se trata de una actividad que no resulta extraña para los estudiantes, ya que incluso se celebran concursos del doblaje con frecuencia en las facultades de filologías extranjeras con el fin de despertar en los alumnos el interés por los otros idiomas. Por todo esto, se ha decidido diseñar para los estudiantes de español en China una propuesta didáctica basada en un curso del doblaje.

Así pues, este capítulo tiene tres apartados principales: en el primer apartado, se presenta de manera detallada el diseño de nuestra propuesta didáctica basada en el doblaje, así como también las herramientas de investigación empírica empleadas para averiguar su eficacia; el segundo apartado está dedicado a explicar cómo se ha organizado y puesto en práctica el curso; en el último apartado, se presentan y analizan los resultados, para saber cómo ha funcionado el curso y qué aspectos son mejorables.

5.1 Diseño del curso del doblaje

En este apartado se presenta detalladamente el diseño del curso del doblaje, lo que incluye los objetivos didácticos, la metodología seguida, la selección de los materiales, los criterios de evaluación, la temporalización y las herramientas digitales necesarias para poner en práctica esta propuesta. Asimismo, también se presentan en este apartado las medidas para evaluar la práctica docente del proyecto.

5.1.1 Objetivos del curso del doblaje

Los objetivos fijados para este estudio son los siguientes:

1) Fomentar en los estudiantes el desarrollo de la competencia comunicativa y, especialmente, las habilidades de comprensión oral y de traducción (traducción directa

y *sight-translation*, directa en especial)²⁹.

2) Ayudar a los estudiantes a adquirir hábitos y destrezas para el trabajo autónomo y cooperativo.

3) Fomentar en los estudiantes el estudio de contenidos de otros ámbitos que les sean de utilidad en su carrera profesional.

Basándose en estos objetivos principales, se diseña, organiza y pone en práctica un curso del doblaje.

5.1.2 Metodología didáctica

Al diseñar la propuesta didáctica que se planifica realizar en la universidad china, se decide hacerlo desde el enfoque de la EBP, ya que esta metodología favorece no solo el desarrollo de las habilidades lingüísticas, sino también el de otras competencias que se encuentran entre los objetivos de este curso.

Dadas las características de los alumnos chinos, sobre todo las de los que participan en nuestro curso del doblaje, se han realizado algunas modificaciones en la EBP para adaptarla al contexto pedagógico en el que se realiza el proyecto. Las adaptaciones se concentran en los siguientes aspectos:

1) La selección del tema, material e *inputs*. Como se ha presentado en el capítulo III, en la EBP son los estudiantes los que normalmente deciden el tema y los materiales con los que desean trabajar. No obstante, en el caso de este curso hemos decidido que el profesor haga una preselección de los temas y materiales y que los estudiantes

²⁹ En el MCER se incluye la de mediación entre las destrezas lingüísticas. Según este documento, la mediación puede implicar la interpretación oral, la traducción escrita, el resumen, la paráfrasis de un texto de la misma lengua, etc.

escojan sus preferidos de entre ellos.

2) La planificación del proceso. La EBP establece que son los estudiantes los que deben planificar su propio trabajo, no obstante, en nuestro proyecto el profesor ha establecido un cronograma en el que quedan fijadas la duración y fecha límite de entrega de cada una de las tareas de cada etapa, aunque cada alumno puede seguir planificando el cómo desarrollar cada fase.

Como se puede observar, estas adaptaciones limitan en cierta medida la autonomía y la libertad de la que disfrutaban los alumnos durante el proyecto, sin embargo, como Heguy (2006) advierte, no debe imponerse la autonomía ignorando las condiciones objetivas. Es por ello por lo que en este caso se limita la autonomía de los estudiantes atendiendo a los siguientes factores: en primer lugar, como se ha presentado en el capítulo IV, dado que los procedimientos del doblaje son muy complejos y su efectucción requiere mucho tiempo, tener un marco prefijado simplifica el trabajo de los estudiantes; en segundo lugar, los participantes de este proyecto son de últimos cursos y tienen una alta carga académica, así pues el no tener que realizar la selección y recopilación del material contribuye a no aumentarla; en tercer lugar, la EBP es una propuesta didáctica novedosa para el alumnado chino, ya que la mayoría de ellos aprenden por medio de métodos tradicionales. Debido a esto, se ha considerado que darles más instrucciones y apoyo docente puede disminuir la posible incertidumbre, inseguridad y confusión.

5.1.3 Selección de los materiales

El material audiovisual escogido para este curso del doblaje está conformado por

una selección de anuncios publicitarios. En este apartado se explican cuáles son los motivos que han llevado a la elección concreta de este material como objeto de trabajo durante el curso y, a continuación, cuál ha sido el proceso de recopilación y catalogación para su posterior secuenciación en la unidad didáctica.

5.1.3.1 Justificación del objeto de trabajo

En las investigaciones sobre la aplicación didáctica del doblaje a la enseñanza de lenguas extranjeras se observa que los materiales suelen ser películas, sin embargo, en este caso se opta por anuncios publicitarios por los siguientes motivos: 1) la brevedad de su duración; 2) el lenguaje empleado; 3) la gran diversidad que presentan.

En primer lugar, en cuanto a la duración, lo recomendado es que la duración del fragmento no sea muy larga, sino que con cinco minutos basta (Burston, 2005). La longitud habitual de los anuncios publicitarios presenta, por lo general, una duración completamente adecuada a los fines propuestos. Asimismo, una menor longitud en los anuncios publicitarios implica una menor carga para los estudiantes, lo que les permite trabajar con más agilidad.

En segundo lugar, todos los anuncios publicitarios que seleccionamos para el curso del doblaje provienen de países hispanohablantes, lo cual garantiza la autenticidad y la actualidad de las muestras lingüísticas que se ofrecen a los estudiantes. De igual forma, ya que estos se proponen llegar a una amplia audiencia, la lengua empleada habitualmente en los anuncios no tiene demasiados tecnicismos ni expresiones coloquiales, por lo que no tienen un nivel de dificultad demasiado complejo.

En tercer lugar, la diversidad temática y proveniencia geográfica de los anuncios

ofrece a los alumnos la oportunidad de conocer diversos aspectos de la vida y cultura no solo española, con la que están más familiarizados, sino también de América Latina.

En conclusión, los anuncios publicitarios son materiales entretenidos y reales que se presentan como ideales para trabajar con los alumnos de ELE por su brevedad, autenticidad y cercanía con la vida cotidiana; por todo esto, es muy probable que dichos materiales constituyan, además, una herramienta para motivar al alumnado.

5.1.3.2 Recopilación del material didáctico

A pesar de que la propuesta de la EBP considera que lo más adecuado sería que fuera el propio alumnado el que se encargase de recopilar los anuncios publicitarios con los que deben trabajar, por las razones ya explicadas (5.1.2), se ha decidido que en este curso sea el profesor quien se encargue de la búsqueda y recopilación de los anuncios publicitarios.

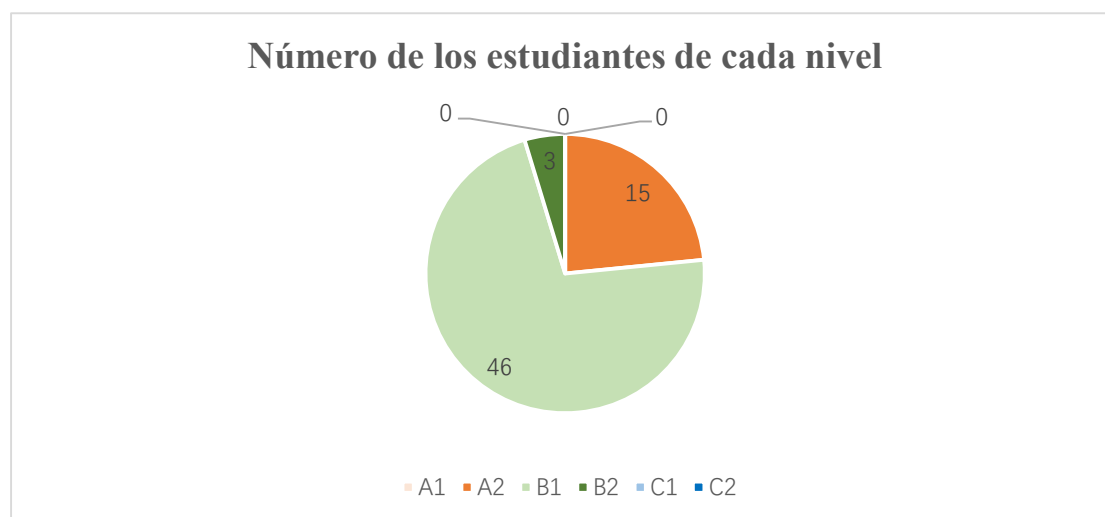
La mayoría de los anuncios publicitarios recopilados para esta investigación se han obtenido de YouTube. El proceso consiste en entrar en la aplicación y buscar los anuncios publicitarios mediante palabras claves, que pueden ser el nombre de una marca (p. e. McDonald, Pepsi, Benz-Mercedes, etc.) o el género de productos con que se planifica trabajar en el curso (p. e. comida, *trailer* de documental, medicina, etc.). Entre los resultados que aparecen, se seleccionan los anuncios publicitarios que se consideran más adecuados y, a continuación, se descargan.

Para garantizar la calidad de los anuncios publicitarios recopilados seguimos varios criterios en el momento de realizar la selección y clasificación. En este caso, el proceso sirve de referencia para conocer la dificultad de los materiales, a la vez que

también ayuda a fijar los criterios de evaluación, diseñar las actividades y concretar los contenidos de las unidades didácticas.

Una vez descargados, los criterios que se siguen para la recopilación y clasificación de estos anuncios son la dificultad lingüística, el tema y los estándares del doblaje. En primer lugar, los contenidos del curso del doblaje deben estar secuenciados de acuerdo con el grado de dificultad, de tal manera que conviene recopilar materiales de diversos niveles lingüísticos. Para ello se ha tomado de referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Antes de la recopilación de los anuncios publicitarios, se ha realizado una prueba del nivel lingüístico de los voluntarios que participan en este proyecto, siendo los resultados los siguientes:



Nivel	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Número	0	15	46	3	0	0

Figura 3. Nivel de competencia comunicativa en español (según el MCER) de español de los participantes en el proyecto del doblaje. Fuente: Creación propia

Como se puede ver en la Figura 3, la mayoría de los estudiantes que han

participado en este curso pertenecen al nivel de B1, por tanto, al recopilar los anuncios lo mejor es seleccionar materiales de este nivel.

Para clasificar de manera adecuada los materiales según su nivel lingüístico, se acude a los documentos antes mencionados, como el MCER y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. En estos se aplica una escala donde se dividen las competencias comunicativas y las diversas habilidades lingüísticas de un individuo en seis niveles, que van desde un A1 hasta un C2.

En la sección correspondiente a la comprensión auditiva se describen los cuatro ámbitos principales que implican el uso de esta habilidad, que son la comprensión de conversaciones entre hablantes nativos, la de conferencias y presentaciones, la de avisos e instrucciones y la de retransmisiones y materiales grabados (Consejo de Europa, 2002, p. 68).

Dado que nuestros materiales son anuncios publicitarios, seguimos para el curso las descripciones de la comprensión de retransmisiones y materiales grabados, pero también hemos tomado como referencia las descripciones de la comprensión audiovisual en general y las de los otros tres tipos de situaciones.

En el MCER (Consejo de Europa, 2002) se presentan unas escalas que describen los diversos niveles de comprensión auditiva y en las que se estipulan el tipo de materiales que deben poder comprender los alumnos en cada nivel. Después de analizar estas descripciones, se ha visto que los criterios para juzgar el nivel al que pertenece un enunciado son los siguientes: 1) velocidad; 2) articulación; 3) tenor o registro; 4) vocabulario; 5) temática; 6) rasgos discursivos; 7) elementos culturales. Según el nivel

de la prueba, se exige un mayor o menor dominio de cada uno de los criterios, resumidos a continuación:

Tabla 13. *Resumen de la descripción de los seis niveles de comprensión auditiva.* Tomada y Adaptada de Consejo de Europa (2002, pp. 68-71).

	A1	A2
Velocidad	El emisor habla con mucha lentitud, repeticiones y pausas	El emisor habla con lentitud
Articulación	Clara y estándar	El emisor pronuncia con claridad, no hay distorsiones graves en el sonido
Tenor o registro	Con registro estándar, la narración es muy concisa y explícita	
Vocabulario	Vocabulario cotidiano, básico y frecuente; el texto se ensaya léxicamente	Vocabulario habitual; las frases del texto son de estructura básica
Temática	Los temas del material se centran en el mismo hablante, sobre su entorno y necesidades cotidianas	Tratan temas de necesidades y asuntos cotidianos y predecibles de carácter personal
Rasgos discursivos	Los textos son breves, con estructuras claras y sencillas	
Elementos culturales	No requiere mucha familiaridad con la cultura del emisor para comprender el material	
	B1	B2
Velocidad	Habla con una lentitud relativa	Habla con un ritmo normal
Articulación	Pronunciación clara y estándar, se podrían notar en ella distorsiones evidentes, pero sin un acento raro.	Pronunciación clara y estándar, con un acento normal
Tenor o registro	La narración no es tan concisa como en A1 y A2, pero todavía es clara y se emplea un registro estándar	
Vocabulario	Temas de amplio repertorio, pero sencillos y con pocos tecnicismos.	
Temática	Temas cotidianos y actuales, de interés general o profesional	Temas diversos, concretos o abstractos, habituales o inusuales, pero bastante conocidos por lo general.
Rasgos discursivos	La estructura del texto es clara y sencilla y puede incluir breves narraciones	La estructura del texto es clara, el discurso tiene cierta extensión y muestra cierta complejidad

		lingüística. Aparecen marcadores explícitos en el texto.
Elementos culturales	Se necesita cierta familiaridad con los rasgos comunes de la cultura del emisor para comprender el material	
	C1	C2
Velocidad	Habla con fluidez	Habla con la rapidez propia de los hablantes nativos
Articulación	La pronunciación está algo distorsionada, hay ruidos de fondo, el sonido del material es de poca calidad.	
Tenor o registro	Se notan en el material detalles y sutilezas que insinúan las opiniones o relaciones entre hablantes en el material, sea de manera explícita o implícita; no hay cambios de registro.	En el material aparecen expresiones no necesariamente explícitas y contienen tenores complejos.
Vocabulario	El material cuenta con una gama amplia de expresiones idiomáticas y coloquiales y usos fuera de lo habitual.	El material cuenta con un grado alto de coloquialismos, regionalismos o terminología poco habitual.
Temática	El material trata temas concretos y abstractos con cierta profundidad.	El material trata temas o ámbitos muy especializados.
Rasgos discursivos	El texto es extenso y de estructura compleja.	El texto es muy extenso y requiere cierto esfuerzo para reconstruir su estructura.
Elementos culturales	Se necesitan conocimientos culturales profundos y particulares de la cultura del emisor para comprender el material.	

En virtud de estos rasgos, clasificamos los anuncios publicitarios en seis niveles que van del A1 al C2. El número y el porcentaje que ocupan los anuncios en cada nivel es el que se muestra en la Tabla 14.

Tabla 14. *Porcentaje de materiales de diferentes niveles.* Fuente: Creación propia

Nivel	Número	Porcentaje (%)
A1	4	1.41
A2	14	4.95

B1	58	20.49
B2	124	43.82
C1	64	22.61
C2	19	6.71

Como se puede observar en la Tabla 14, la mayoría de los anuncios publicitarios que se han recopilado pertenecen al nivel B (B1 y B2), que es también en el que se encuentran la mayoría de nuestros participantes. No obstante, también hay un amplio grupo de vídeos pertenecientes a niveles avanzados, sobre todo al C1, que han sido seleccionados. Se he recopilado materiales de todos los niveles porque se espera que cada alumno pueda mejorar su habilidad lingüística al aumentar gradualmente la dificultad de los materiales.

En segundo lugar, se clasifican los anuncios publicitarios según su temática. Dado que uno de los objetivos del curso es acercar a los estudiantes a la vida y cultura de los países hispanohablantes, es necesario que los anuncios publicitarios con los que trabajan cuenten con cierta diversidad temática y dialectal del español; no obstante, hay que tener mucho cuidado con algunos temas delicados para el contexto chino, por ejemplo, los vinculados con el sexo, la política, etc.

En resumen, se han recopilado 283 anuncios publicitarios sobre diferentes tipos de productos, que provienen de países y regiones distintas y que presentan diversos niveles lingüísticos. Estos materiales son los que conforman la base de los trabajos y actividades que se efectuarán después.

Se exponen a continuación los temas de los anuncios publicitarios recogidos y el número de anuncios de cada tipo:

- 1) Alimentación (46)
- 2) Farmacia y parafarmacia (18)
- 3) Óptica (7)
- 4) Limpieza (16)
- 5) Cosmética (7)
- 6) Vehículos y complementos relacionados (10)
- 7) Electrodomésticos (9)
- 8) Productos para mascotas (5)
- 9) Aplicaciones (APP) (9)
- 10) Servicios financieros (15)
- 11) Servicios de seguros (6)
- 12) Servicios bancarios (21)
- 13) Servicios públicos (incluye informes del Gobierno) (12)
- 14) Actividades de ocio (9)
- 15) Educación y formación (32)
- 16) Turismo (21)
- 17) Tráileres de películas (19)
- 18) Tráileres de documentales (18)
- 19) Otros (3)

Como se puede ver en la lista, los anuncios publicitarios recogidos pertenecen a productos muy distintos relativos a diferentes aspectos de la vida cotidiana, algunos de los cuales son muy familiares para el alumnado de ELE en China, como los

alimentarios o los de electrodomésticos; sin embargo, otros les resultan extraños por no conocerlos (p. e. anuncios de productos financieros) o por no ser habitual verlos anunciados a pesar de ser comunes en su vida cotidiana (p. e. anuncios de productos de mascotas). Por lo general, los anuncios publicitarios de temática más familiar y concreta parecen resultar más sencillos para los estudiantes.

5.1.3.3 Evaluación de las producciones

Para seleccionar y clasificar los anuncios también hemos tenido en cuenta los estándares del doblaje profesional. Como se presenta en el capítulo IV, el doblaje profesional implica un procedimiento complejo que requiere de la cooperación entre profesionales de diferentes ámbitos siguiendo unas normas y principios estrictos. Al introducir esta actividad en la enseñanza no es necesario ni factible exigir al alumnado niveles profesionales en el desempeño de la tarea, de modo que se ha adaptado el doblaje industrial a las necesidades pedagógicas, siendo una de estas adaptaciones la simplificación de los criterios de evaluación de la calidad de las obras del doblaje.

Los criterios que se siguen para la evaluación de los trabajos del curso del doblaje son los siguientes:

1) *Off-screen* o *on-screen*

En el ámbito del doblaje industrial se distingue entre los sonidos de *on-screen* y los de *off-screen*³⁰, que difieren en la dificultad de adaptación y producción, ya que es más complejo sincronizar frases emitidas por un personaje que aparece en pantalla

³⁰ Los sonidos *on-screen* se producen por personajes que pertenece a la historia y, por tanto, el origen de las voces es visible en la pantalla; mientras que los sonidos *off-screen* provienen de narradores u objetos que no forman parte de la historia o, mejor dicho, cuyo origen no es visible en pantalla.

que cuando este no se muestra. Por este motivo, los materiales se clasifican en tres grupos: el primero está conformado por 43 anuncios de *on-screen sounds*; el segundo, por 164 de *off-screen sounds*; por último, un grupo de 76 mixtos.

2) Tenor

Otro factor que influye en el proceso del doblaje es el tenor, es decir, la emoción manifestada por los interlocutores y/o narradores en su intervención. En la última etapa del doblaje, en la que los actores doblan el diálogo o monólogo original, se exige que estos reproduzcan también las emociones del original de acuerdo al contenido de este. En el caso de este curso del doblaje la fidelidad a las emociones originales al doblar también se tiene en cuenta en la evaluación de la calidad de los trabajos finales, aunque el nivel de exigencia es menor. Este hecho hace que sea necesario que los anuncios que conforman el material de trabajo también sean clasificados según el tenor que presentan. Siguiendo este criterio se dividen los anuncios publicitarios en dos grupos, según haya emociones o cambios en el tono, o no, esto es, según tengan o no tenor³¹. La distribución final queda así:

a) Anuncios publicitarios sin tenor: 86

b) Anuncios publicitarios con tenor: 197

5.1.4 Criterios y sistema de evaluación

El diseño del sistema de evaluación en las programaciones docentes ayuda a los profesores a cuantificar los progresos obtenidos por los estudiantes y también a conocer

³¹ En las tablas se ofrece a los estudiantes la información básica sobre el vídeo que hayan escogido. Además, se añade una descripción sobre el tenor con anotaciones como “con cambios de tono”, “con tenor fuerte” o “tono irónico”, etc. para ofrecer a los participantes más información sobre el vídeo.

la eficacia que el método didáctico tiene durante el desarrollo del curso, lo que facilita subsanar los fallos que pueda haber durante el proceso. Además, se propone que la evaluación también sirva para motivar a nuestros estudiantes a participar en él y a obtener los progresos que desean.

Al elaborar los criterios de evaluación conviene también tener en cuenta los factores lingüísticos, culturales y relativos al doblaje. En este proyecto, además de la evaluación del resultado final, está previsto realizar evaluaciones procesuales en diferentes etapas del proyecto que abarquen los diferentes aspectos de las actividades del doblaje: 1) la transcripción del material en español; 2) la traducción de la transcripción a la lengua meta (chino); 3) la adaptación de la traducción; 4) la producción del material en lengua meta (chino).

5.1.4.1 Criterios de evaluación de la traducción de la transcripción del material en español

Para evaluar si los materiales han sido comprendidos correctamente, se tendrá en cuenta el nivel de dificultad lingüística del anuncio publicitario, la corrección y la puntuación de su transcripción. En cuanto a la calidad de la transcripción, se exige la comprensión de la idea principal y también la precisión en los detalles. La calificación numérica se decide de acuerdo con los siguientes parámetros:

Tabla 15. *Escala de calificación de la transcripción.* Fuente: Creación propia

5 (sobresaliente)	Se transcribe correctamente todo el material sin errores.
4 (notable)	Se transcribe correctamente la mayor parte del contenido del material, aunque con algunos errores.

3 (aprobado)	La transcripción transmite la idea general de material de manera más o menos correcta, aunque demuestra que no se han comprendido algunas partes.
2 (suspense)	Se logra transcribir una parte del contenido del material original, pero es evidente que no se ha comprendido parte la idea general.
1 (nulo)	En la transcripción existen tantos errores que ni la idea general ni los detalles son correctos.

Al trabajar con materiales de distintos niveles, la puntuación que obtiene el estudiante depende de la calidad de su trabajo y del nivel del material, como se muestra en la Tabla 16.

Tabla 16. *Escala de calificación de la transcripción según el nivel lingüístico.* Fuente: Creación propia

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
5	0,08	0,13	0,20	0,35	0,60	1
4	0,06	0,10	0,16	0,28	0,48	0,80
3	0,05	0,08	0,13	0,21	0,36	0,60
2	0,03	0,04	0,07	0,12	0,20	0,35
1	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01

Como se puede ver en la Tabla 16, los puntos que un alumno puede obtener con su transcripción dependen de la calidad de su trabajo y de la dificultad del material que transcriba. Se realizan, además, las siguientes precisiones:

1) En cualquier nivel, siempre y cuando en una transcripción se alcance una calificación igual a 3 (aprobado), el alumno obtendrá una calificación superior a la que hubiera obtenido de haber trabajado con vídeos de un nivel inferior, aunque hubiera obtenido la máxima puntuación. El objetivo de esta acción es motivar al alumnado a

trabajar con materiales de niveles superiores y a no conformarse con los más fáciles, pues, a diferencia de lo que ocurre en los exámenes o en la comunicación a tiempo real, pueden escuchar los materiales cuantas veces quieran, lo que hace posible y motivador el salto de nivel.

2) Cuando uno no apruebe el nivel, es decir, cuando la calidad de su transcripción no alcance la calificación 3 (aprobado), la ventaja de trabajar con un material de nivel superior desaparece. Por eso, hay que ser prudente al tratar de desafiarse con niveles superiores, ya que no es necesario ni recomendable que los participantes trabajen con materiales cuya dificultad esté demasiado por encima de su nivel real, ya que podría afectar a la eficacia del aprendizaje e incluso bajar su motivación.

3) Cuando la calidad de una transcripción no cumpla la demanda mínima y solo pueda incluirse entre los de calificación inferior, se obtendrán 0,01 puntos independientemente del nivel del material con que se trabaje. De esta manera se pretende advertir a los participantes de la importancia de seleccionar materiales acordes a su nivel.

5.1.4.2 Criterios de evaluación de la traducción de la transcripción a la lengua meta (chino)

Los factores que se tienen en cuenta para evaluar las traducciones realizadas por los participantes siguen siendo la dificultad del material y la calidad del trabajo, que dependen principalmente de la fidelidad al contenido del texto original y de la naturalidad de la lengua de la traducción (el chino, en este caso). De acuerdo con estos

dos criterios, se establece la escala presentada en la Tabla 17 para evaluar la calidad de la traducción:

Tabla 17. *Criterios de calificación de la traducción.* Fuente: Creación propia

5 (sobresaliente)	La traducción muestra un alto grado de fidelidad tanto al contenido como al tenor, registro y estilo del material original. La lengua utilizada es muy natural y coherente.
4 (notable)	La traducción es coherente y muestra un grado de fidelidad bastante alto al material original, pero hay dificultades al reproducir en la lengua meta el estilo, registro y tenor propios del material original.
3 (aprobado)	La traducción ha logrado transmitir sin errores graves la idea general del material original, pero presenta errores en la traducción de tecnicismos y/o expresiones coloquiales.
2 (suspenso)	La traducción, a pesar de transmitir más o menos la idea general, presenta muchos errores de comprensión y una falta notable de naturalidad y coherencia en el discurso.
1 (nulo)	La traducción presenta errores graves en la transmisión del contenido del texto original y una falta total de naturalidad, de manera que apenas puede considerarse como una traducción del texto.

Dependiendo de la dificultad del material y de la calidad de la traducción, designamos a cada calificación de cada nivel de dificultad unos puntos determinados, como se muestra en la Tabla 18:

Tabla 18. *Escala de calificación de la traducción según el nivel lingüístico.* Fuente: Creación propia

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
5	0,08	0,13	0,2	0,35	0,6	1
4	0,06	0,1	0,16	0,28	0,48	0,8
3	0,05	0,08	0,13	0,21	0,36	0,6
2	0,03	0,04	0,07	0,12	0,2	0,35
1	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01

Como se observa en la Tabla 18, en la evaluación de la transcripción se intenta motivar a los estudiantes a trabajar con anuncios difíciles, pero siempre de manera prudente teniendo en cuenta su propio nivel.

5.1.4.3 Criterios de evaluación de la adaptación de la traducción

Como se ha explicado en el marco teórico, en el doblaje industrial la fase de adaptación es la etapa en la que se modifica, naturaliza y pule la traducción del material original para facilitar a los espectadores la comprensión de los elementos que desconocen. En este curso del doblaje también se les pide a los estudiantes realizar este trabajo, aunque con un nivel de exigencia mucho menor que en el doblaje profesional. En este proceso, los estudiantes deben hacer que la traducción de los diálogos resulte natural en la lengua meta (chino) y que los elementos interculturales estén bien tratados.

La evaluación de la naturalidad del texto adaptado sigue los criterios presentados en la Tabla 19.

Tabla 19. *Criterios de calificación de la naturalidad de la adaptación.* Fuente: Creación propia

4 (sobresaliente)	La lengua del texto adaptado es natural para la situación.	0,3
3 (notable)	Es evidente que han tratado de adaptar algunos aspectos y se corresponde con el registro original, pero el tenor mostrado no se corresponde con su contexto.	0,25
2 (aprobado)	Es evidente que han tratado de adaptar algunos aspectos, pero hay graves faltas de comprensión del registro original, del tenor del hablante y del contexto.	0,2
1	No se ha realizado ninguna adaptación en la	0,01

(suspense) traducción.

No todos los anuncios publicitarios elegidos para el curso cuentan con elementos interculturales ni con expresiones coloquiales o regionales. Cuando este es el caso, no se evalúa la calidad del tratamiento de los elementos interculturales, de tal manera que no se obtienen puntos sobre este aspecto. En los que sí aparecen, se espera del alumnado que trate adecuadamente los elementos interculturales del material, facilitando su comprensión a los espectadores de la cultura meta (en este caso, de la cultura china) y conservando al máximo el carácter original del contenido. No obstante, dada la dificultad y complejidad que conlleva el tratamiento de los elementos culturales para los estudiantes universitarios que ejercen el doblaje por primera vez, la evaluación de este apartado es bastante flexible.

Tabla 20. *Criterios de calificación del tratamiento de elementos interculturales.* Fuente: Creación propia

4 (sobresaliente)	Se tratan perfectamente los elementos interculturales del material, comprensibles para los espectadores de la lengua meta y, al mismo tiempo, se conservan las características propias de la lengua origen	0,3
3 (notable)	Se localizan de manera más o menos adecuada los elementos culturales del material original sin graves problemas	0,25
2 (aprobado)	Se nota el esfuerzo por localizar los elementos interculturales, pero la adaptación llega a hacer que no sea posible hallar ningún rastro propio de la cultura de origen Se nota el esfuerzo por destacar los elementos culturales propios del anuncio, pero el exceso hace que sea casi incomprensible para los espectadores de la cultura meta (la cultura china)	0,2
1 (suspense)	No hay tratamiento de los elementos interculturales	0,01

5.1.4.4 Criterios de evaluación de la producción del material en la lengua meta (chino).

Como indica el encabezado de este apartado, el trabajo a realizar en esta parte consiste en sustituir las voces originales del material por los textos traducidos y adaptados en la lengua meta, por lo tanto, una vez acabado este proceso, ya se obtiene el resultado final del doblaje. Para evaluar la calidad de la producción, se evaluará la reproducción del tenor del material original y la sincronía entre las voces y las imágenes en pantalla.

En algunos materiales se pueden percibir tenor fuerte o cambios de tono en sus diálogos que son tan evidentes que, en este caso, se exige que las reproduzcan en la versión doblada. Sin embargo, en los anuncios publicitarios en los que no se reflejen tenor notable ni cambios de tono evidentes, no se exigirá a los estudiantes reproducirlo ni se evaluará esta parte.

La evaluación de la calidad de la reproducción se lleva a cabo según los criterios presentados en la Tabla 21.

Tabla 21. *Criterios de calificación de la reproducción del tenor en la producción.*
Fuente: Creación propia

4 (sobresaliente)	En el material doblado se reproducen perfectamente el tenor y los cambios de tono, sean notables o sutiles, con tono natural en la lengua meta.	0,3
3 (notable)	Se reproducen completamente los cambios más notables de tenores y de emociones en el material doblado, pero no los más sutiles.	0,18
2 (aprobado)	En el material doblado se nota el esfuerzo dedicado a la reproducción del tenor, sin embargo, no se logra reproducir completamente los cambios de tono y tenor	0,12

	del original.	
1 (suspenso)	No se nota en el material doblado ningún esfuerzo por reproducir el tenor y los tonos.	0,06

En cuanto al cumplimiento de la sincronía, como se ha presentado en el apartado 4.1.4.1, en el doblaje profesional existen tres tipos principales de sincronía, pero en este proyecto solo es necesario que realicen, en la medida de lo posible, la sincronía kinésica (de movimientos corporales) y la isocronía (sincronía entre enunciados y pausas). No obstante, para los anuncios publicitarios en las que todos los diálogos o narraciones son *off-screen sounds*, es decir, que no aparece en pantalla quien pronuncia las palabras, basta con que observen si los diálogos de la versión doblada se corresponden con las imágenes.

Tabla 22. *Criterios de calificación de la sincronía de los anuncios de off-screen sounds.*
Fuente: Creación propia

4 (sobresaliente)	Las voces de la versión doblada se corresponden perfectamente con la imagen.	0,15
3 (notable)	En el material doblado se pueden notar bastantes esfuerzos dedicados a la sincronización, las faltas de sincronía son pocas y no evidentes.	0,13
2 (aprobado)	En el material doblado se puede notar cierto esfuerzo dedicado a la sincronización del audio e imágenes, pero aún hay evidentes faltas de sincronía.	0,1
1 (nulo)	En el material doblado no se puede notar ningún esfuerzo por sincronizar el material.	0,01

Cuando los anuncios publicitarios contienen diálogos *on-screen sounds*, se requiere la sincronía no solo entre las voces e imágenes, sino también entre los movimientos de los personajes. En este caso, las producciones de los estudiantes tienen

que cumplir cierta sincronía kinésica e isocrónica.

Tabla 23. *Criterio de calificación de la sincronía de los anuncios con on-screen sounds.*
Fuente: Creación propia

5 (sobresaliente)	Las voces humanas en el material doblado se corresponden con la imagen perfectamente, la isocronía y la sincronización kinésica también son adecuadas.	0,30
4 (notable)	Los diálogos doblados se corresponden perfectamente con las imágenes. Tanto la isocronía y la sincronía de kinésica se cumplen en general, aunque con fallos en algunos momentos.	0,25
3 (aprobado)	En el material doblado se puede notar un esfuerzo por sincronizar el material y los diálogos se corresponden perfectamente con las imágenes; pero hay muchos defectos en la sincronía kinésica y la isocronía o solo se ha cumplido una de las dos sincronías.	0,20
2 (suspense)	En el material doblado se puede notar cierto esfuerzo dedicado a sincronizar el material y las voces dobladas se corresponden en general con las imágenes, pero las voces que sustituyen a las originales apenas cumplen la isocronía ni la sincronía kinésica.	0,15
1 (nulo)	En el material doblado no se puede notar ningún esfuerzo por sincronizar el material.	0,01

Aunque en principio no se exige a los estudiantes la sincronización de labios, se otorga 0,05 puntos a aquellos que traten de cumplirla a modo de refuerzo positivo³².

Como se explica en esta parte, la manera, los criterios y las escalas de evaluación en la producción pueden variar según los anuncios publicitarios escogidos. En algunos casos, las características del material (tonos neutros, *off-screen sounds*) pueden facilitar el trabajo; mientras que en otros (tenor fuerte, *on-screen sounds*) pueden requerir más esfuerzo por parte de los estudiantes; aunque esto, a su vez, es una

³² En el desarrollo de esta investigación ningún estudiante obtuvo estos puntos.

oportunidad de obtener una nota más alta.

5.1.4.5 Otros criterios

La duración de un anuncio publicitario decidirá de manera directa la cantidad de trabajo que demanda ese material, sin embargo, hay anuncios publicitarios que contienen espacios vacíos donde no se dice nada. Por esta razón, calculamos la duración neta total de cada anuncio publicitario sumando la de los diálogos y narraciones, dato que se usa como variable fundamental en la evaluación.

Por otro lado, dado que uno de los objetivos es familiarizar al estudiantado con variedades diatópicas del español no provenientes del área peninsular, se otorgan 0,3 puntos de bonificación a los que eligen materiales de origen no español. Además, como también se considera importante familiarizar al alumnado con las variedades regionales dentro del español de ámbito peninsular, también obtendrán una puntuación extra aquellos que sepan distinguir entre estas variedades.

5.1.4.6 Fórmula de cálculo de la calificación final

En los apartados anteriores se han presentado los criterios de evaluación de los diferentes aspectos de las tareas entregadas por los estudiantes. En este apartado, basándonos en estos criterios, se presenta la ponderación de cada apartado y la de los trabajos finales sobre la calificación final. Para calcular la puntuación total de un anuncio publicitario, en primer lugar, se suman los puntos obtenidos en cada una de las fases:

- La transcripción ($P_{\text{tran.máx}}$): nivel lingüístico
- La traducción ($P_{\text{trad.máx}}$): nivel lingüístico

- La adaptación ($P_{\text{adap.máx}}$): elementos interculturales y naturalidad
- La producción ($P_{\text{prod.máx}}$): tenor y sincronización (*off-screen sounds* u *on-screen sounds*)
- La procedencia ($P_{\text{proce.}}$)

En segundo lugar, se multiplican los puntos básicos por la duración neta del anuncio publicitario (T)³³ y el resultado es la puntuación total ($P_{\text{total.máx}}$) del doblaje de un anuncio publicitario. Por eso, la fórmula para calcular los puntos totales máximos del doblaje de un anuncio publicitario será la siguiente:

$$P_{\text{total.máx}} = (P_{\text{tran.máx}} + P_{\text{trad.máx}} + P_{\text{adap.máx}} + P_{\text{prod.máx}} + P_{\text{proce}}) \times T$$

Para explicar de manera más clara la aplicación de esta fórmula, tomamos como ejemplo el cálculo de los puntos totales del anuncio publicitario mostrado en la Tabla 24:

Tabla 24. Información del anuncio publicitario La puerta azul. Fuente: Creación propia

Código	185
Título	<i>La puerta azul</i>
Tema	Documental-sociedad
Duración neta de diálogos/narración (10')	11.7
Articulación	No muy clara, con fluidez, con acento
Tecnicismos	—
Registro	Informal; oficial
Nivel lingüístico	C2
Variedad regional	España; África
Elementos interculturales	✓

³³ En el cálculo tomamos 10 segundos como una unidad de tiempo.

Off-screen sounds:

On-screen sounds: ✓

Tenor

Tenor fuerte

Como se puede ver en la presentación de este anuncio publicitario, el nivel lingüístico es de C2, por eso la puntuación máxima en la parte de la transcripción y traducción es de 1; en la parte de la adaptación hay que añadir 0.3 a los de naturalidad (0.3) porque el anuncio publicitario contiene elementos interculturales, de manera que este material cuenta con 0.6 puntos en la adaptación; en la parte de producción, como los diálogos y narraciones que tiene son de *on-screen* (0.3) y los personajes muestran sus emociones fuertes de manera evidente (0.3), la puntuación máxima es de 0.6; aparte de todo esto, en este anuncio publicitario se representa una variedad de español con acentos africanos, por este motivo hay que añadir 0.3 puntos. Sumando todos estos puntos y multiplicándolos por la duración neta de diálogos y narración (11.7) se obtiene la puntuación máxima alcanzable de este anuncio publicitario. Además, no debe olvidarse añadir 0,05 puntos si el estudiante cumple la sincronización labial. Por lo tanto, así es como queda la fórmula final:

$$\begin{aligned} P_{\text{total. máx}} &= (P_{\text{tran.máx}} + P_{\text{trad.máx}} + P_{\text{adap.máx}} + P_{\text{prod.máx}} + P_{\text{proce}}) \times T \\ &= (1+1+0,6+0,6+0,3) \times 11,7 \\ &= 40,95 \end{aligned}$$

Para explicar el modo de calcular los puntos obtenidos por los estudiantes, se sigue usando este anuncio publicitario como referencia. Supóngase que un estudiante

elige trabajar con este anuncio publicitario y la calificación obtenida en cada apartado es la que se muestra en la Tabla 25:

Tabla 25. *Calificación y puntuación del trabajo del doblaje de La puerta azul.* Fuente: Creación propia

Aspecto evaluado		Calificación	Puntuación	
Transcripción ($P_{\text{tran.}}$)		notable	0.8	
Traducción ($P_{\text{trad.}}$)		sobresaliente	1	
Adaptación ($P_{\text{adap.}}$)	El tratamiento de los elementos interculturales	aprobado	0.2	0.5
	Adaptación de traducción	sobresaliente	0.3	
Producción	Sincronización (<i>on-screen sounds</i>)	notable	0.25	0.55
	Reproducción del tenor	sobresaliente	0.3	
Variedad diatópica (africana) (P_{proce})		—	0.3	
Sincronía labial ($P^*_{\text{sincro.}}$)		cumplido	0.05	
Duración neta: 11,7				

Según los datos de la Tabla 25, al aplicar la fórmula de cálculo mostrada esta producción del doblaje obtendrá la siguiente puntuación:

$$\begin{aligned}
 P_{\text{total.}} &= (P_{\text{tran.}} + P_{\text{trad.}} + P_{\text{adap.}} + P_{\text{prod.}} + P_{\text{proce}} + P^*_{\text{sincro.}}) \times T \\
 &= (0.8 + 1 + 0.5 + 0.55 + 0.3 + 0.05) \times 11.7 \\
 &= 37.44
 \end{aligned}$$

Siguiendo estos criterios y aplicando estas dos fórmulas se puede, por un lado, saber y dar a conocer la dificultad de un material; por otro lado, esto permite evaluar de manera cuantitativa la calidad de las tareas de los estudiantes, de modo que también ellos tomen conciencia de sus propios progresos y de los aspectos a mejorar.

5.1.4.7 Recompensas

Además del diseño de un sistema de evaluación que motive a los estudiantes a trabajar con materiales difíciles, se fijan también algunos procedimientos que sirvan para premiar a los grupos que sobresalgan en alguno de los aspectos del curso³⁴. Así pues, se han establecido dos tipos de incentivos, uno de ellos para premiar las mejores calificaciones de los grupos en recompensa tanto por la actitud como por la aptitud grupal. Se conceden los siguientes títulos:

1) Grupo del doblaje estrella: este título se concede al tercer grupo que ha obtenido más puntos durante el curso.

2) Grupo del doblaje maestro: este título se concede al segundo grupo que ha obtenido más puntos durante el curso.

3) Grupo legendario: este título se concede al grupo que ha obtenido más puntos durante el curso.

Se disponen también otros reconocimientos destinados a los grupos que, sin haber logrado obras excepcionales según los criterios de evaluación, manifiestan una gran actitud y entusiasmo de trabajo. Estos reconocimientos abarcan:

1) Grupo favorito de los espectadores, votado en cada sesión por sus compañeros. Algunos grupos, aunque sin una calificación alta para su trabajo, han hecho trabajos brillantes de adaptación, producción o confección³⁵ del producto final

³⁴ Cuando se puso en práctica este curso, la decana incluyó muy generosamente el curso en el plan de enseñanza de este semestre, pero solicitó que no se incluyeran las notas de los alumnos en este curso en sus calificaciones finales del semestre. Esto hizo que la calificación académica dejara de ser un factor de motivación y tuvimos que acudir a otros medios para fomentar la iniciativa a la hora de trabajar de los estudiantes.

³⁵ En nuestro proyecto, dada su dificultad para los estudiantes, no se ha incluido la calidad de confección de vídeo del doblaje en el sistema de evaluación.

y, por ello, han ganado más votaciones de sus compañeros. Este premio se destina justamente a estos estudiantes.

2) Grupo pionero: premio a la valentía y refuerzo de los grupos que habían trabajado con más anuncios publicitarios de nivel C1 y C2. Como se ha presentado en el apartado de evaluación, se espera que los estudiantes, basándose en un conocimiento correcto de su nivel, trabajen con materiales más difíciles e incluso con los de nivel avanzado, por lo que premiarlo es una forma de incentivarlo. No obstante, uno de los requisitos para obtener este premio es que la calificación no sea inferior a un notable en los apartados de transcripción y traducción de cada uno de los productos, para demostrar que se trata de una elección razonable.

5.1.5 Temporalización

En este curso la mayoría de los trabajos se realizan por los estudiantes en horario no lectivo. Según el plan, el proyecto se desarrolla en siete sesiones (incluyendo la sesión 0) en total y tiene una duración de tres meses. Excepto la sesión 0, que tiene dos horas presenciales, las demás son de cuatro horas, por lo que la cantidad de horas total del curso asciende a 26 horas presenciales³⁶.

La sesión 0 tiene una función introductoria, en la que se presentan los diferentes aspectos del curso, como los procedimientos del doblaje, las actividades de cada sesión, el sistema de evaluación y las herramientas para la realización del doblaje. Además, en esta sesión se ayuda a los estudiantes a formar los grupos de trabajo.

Desde la sesión I hasta la VI las actividades didácticas en el aula giran en torno

³⁶ En la práctica, a petición de los estudiantes, se combinaron la sesión II con la III y la IV con la V; no obstante, los contenidos y las horas presenciales no se modificaron.

al doblaje. Las primeras dos horas de esta sesión se dedican a la discusión y resolución de los problemas que encuentran los estudiantes durante el trabajo; mientras las otras dos horas se emplean en la exposición y comentario de los productos realizados por los estudiantes; al final de la última sesión, se hace un resumen de todo el curso y se entregan los premios.

Concretada la estructura del proyecto, se distribuyen los anuncios publicitarios en cada sesión siguiendo los siguientes principios:

1) El número de anuncios publicitarios de cada unidad didáctica debe mantenerse estable.

2) Cada unidad debe contener anuncios publicitarios de diferentes niveles lingüísticos.

3) La dificultad o nivel lingüístico general de las unidades debe aumentar gradualmente.

4) Los primeros anuncios deben ser de temáticas familiares y, conforme avance el curso, ser cada vez más específicos y profesionales.

En caso de conflicto, se da prioridad al cumplimiento de los primeros tres requerimientos, es decir, al equilibrio entre el número, la diversidad de niveles y el aumento gradual de la dificultad.

En la etapa de preparación del curso, los anuncios publicitarios se recopilan y se dividen en diferentes grupos según su tema. Esta división sirve de base para la distribución de los anuncios publicitarios en las seis unidades. El resultado es tal como se muestra en las siguientes tablas:

Tabla 26. *Anuncios publicitarios de la UD 1.* Fuente: Creación propia

Tema	Número de anuncios publicitarios	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Vehículos y piezas	10			2	5	3	
Electrodomésticos	9			4	3	2	
Propaganda turística	21	2	6	7	6		
Aplicaciones (APPs)	9		1		6	2	
Total	49	2	7	13	20	7	

Tabla 27. *Anuncios publicitarios de la UD 2.* Fuente: Creación propia

Tema	Número de anuncios publicitarios	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Alimentación	46			14	20	11	1

Tabla 28. *Anuncios publicitarios de la UD 3.* Fuente: Creación propia

Tema	Número de anuncios publicitarios	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Medicina y parafarmacia	18		1	4	12	1	
Óptica	7			2	3	2	
Limpieza	16			3	7	6	
Cosmética	7			1	5	1	
Total	48	0	1	10	27	10	

Tabla 29. *Anuncios publicitarios de la UD 4.* Fuente: Creación propia

Tema	Número de anuncios publicitarios	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Material para mascotas	5				2	3	
Educación y formación	32	1	3	4	19	5	
Servicios públicos	12			2	8	2	
Total	49	1	3	6	29	10	

Tabla 30. *Anuncios publicitarios de la UD 5.* Fuente: Creación propia

Tema	Número de anuncios publicitarios	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Banca	21	1	1	4	7	8	
Seguros	6		1	1	3	1	
Otros servicios financieros	15			4	5	5	1
Otros productos	3			2	1		
Total	45	1	2	11	16	14	1

Tabla 31. *Anuncios publicitarios de la UD 6.* Fuente: Creación propia

Tema	Número de anuncios publicitarios	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Tráileres de películas	19			3	6	6	4
Tráileres de documentales	18		1	1	1	2	13
Proyectos y actividades diversas	9				5	4	
Total	49		1	4	12	12	17

Como se observa en las tablas, se ha considerado que lo mejor es que la distribución cada unidad tenga anuncios publicitarios de niveles lingüísticos diversos y que el número de anuncios publicitarios de cada unidad oscile entre 45 y 50, lo que garantiza que cada grupo pueda encontrar materiales que le interese.

Además del número y tema, también se ha prestado mucha atención al control de la dificultad de las unidades. Como se puede ver en la Figura 4, cada unidad cuenta con materiales de dificultad distinta, desde los niveles iniciales hasta los avanzados.

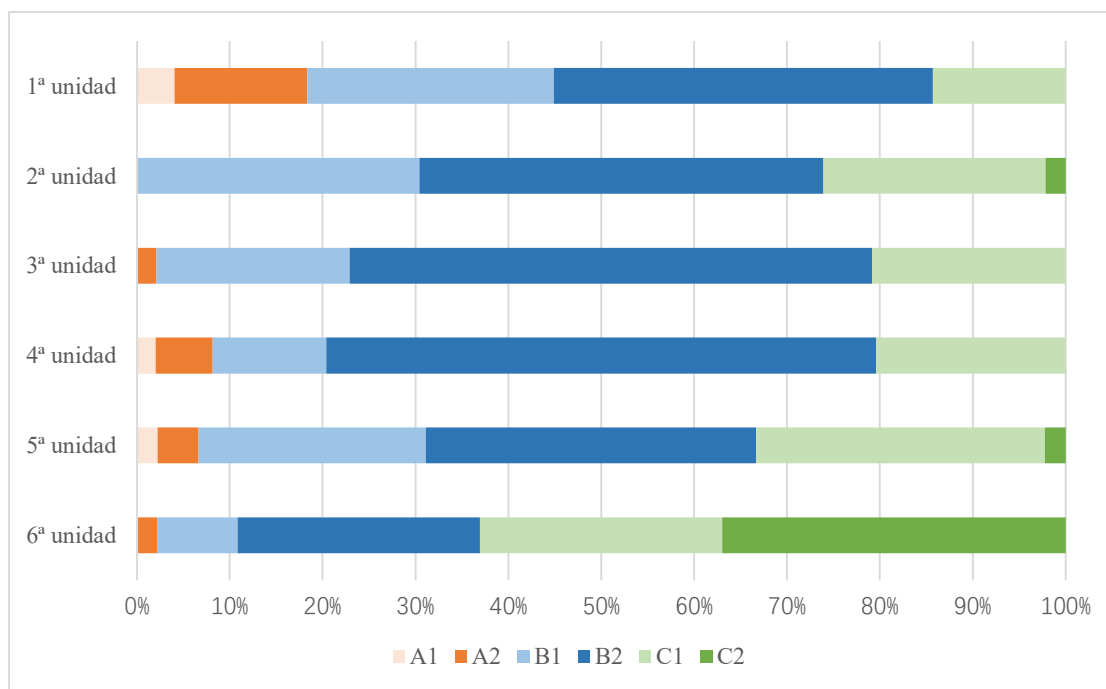


Figura 4. *Distribución de los anuncios de cada unidad didáctica según el nivel lingüístico.* Fuente: Creación propia

Como se puede ver en la Figura 4, apenas se ven materiales de nivel A en ninguna de las seis unidades, ya que se trata de un nivel muy inferior al de nuestros estudiantes, por eso se han incluido muy pocos anuncios³⁷.

Los anuncios publicitarios de niveles de B1 y B2, sobre todo los segundos, siempre ocupan un porcentaje importante en las unidades didácticas por ser, como se ha mencionado en 5.1.3.2, el nivel general de los participantes del curso.

Los niveles de C1 y C2 también ocupan una posición muy importante, ya que es el nivel que se propone que el alumnado alcance mediante el proyecto del doblaje para prepararlos para superar el EEE 8, que acredita precisamente un nivel C1 de español. Como se puede ver en la Figura 4, en las primeras UD los anuncios

³⁷ Entre los participantes del proyecto había un alumno que durante dos años había dejado los estudios y que en aquel momento solo contaba con conocimientos muy básicos, de modo que durante el curso los materiales de nivel A fueron prácticamente los únicos con los que pudo trabajar.

publicitarios de nivel avanzado ocupan un porcentaje muy bajo y apenas hay de C2; no obstante, a medida que avanza el curso, los materiales de C1 y C2 ocupan una proporción cada vez mayor hasta que en la sexta unidad, como se puede ver en la Figura 4, llegan a ocupar más de la mitad de los anuncios publicitarios. Además, en esta última unidad didáctica hay un número importante de anuncios publicitarios de C2.

La forma en la que se distribuyen los anuncios publicitarios en diferentes niveles a lo largo de estas seis unidades didácticas y, sobre todo, el cambio en la proporción de estos materiales de nivel B al C, demuestra que el aumento de la dificultad del curso se da de manera gradual. Es importante aclarar que este cambio en la proporción no significa que los estudiantes tengan la obligación de elegir anuncios publicitarios cada vez más difíciles, sino que se trata más bien de una sugerencia y un estímulo para recordarles los progresos que han conseguido durante el proyecto y motivarles a trabajar con los anuncios que han sido demasiado difíciles para ellos en momentos anteriores.

5.1.6 Aplicaciones digitales

Para llevar a cabo el plan de enseñanza es imprescindible el uso de aplicaciones informáticas que permitan la confección del vídeo del doblaje y la gestión de la clase.

1) Las herramientas TIC para la elaboración de vídeos del doblaje softwares son imprescindibles para editar, cortar y modificar los vídeos y grabaciones. En este proyecto, se recomiendan las aplicaciones Corel Videostudios y Cool Edit Pro. La primera es una herramienta de edición de vídeos, mientras que la segunda sirve para editar sonidos. También se ha presentado a los estudiantes 爱剪辑 (Aijianji [amar

editar]), que es una aplicación gratuita producida por una compañía china que permite trabajar desde el móvil.

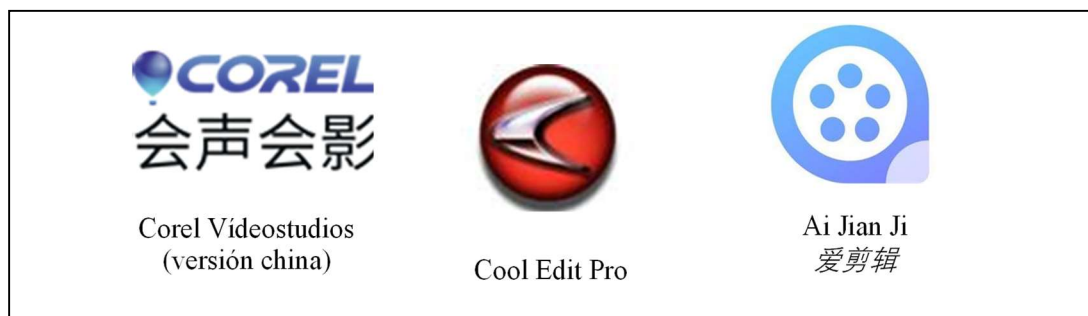


Figura 5. Herramientas TIC utilizadas para la elaboración del doblaje. Fuente: Creación propia

2) Las herramientas para la gestión de clase también son muy importantes para la realización del proyecto. Como se ha dicho anteriormente, gran parte del trabajo se desarrolla fuera de las horas presenciales del curso, lo que hace necesario contar con herramientas de mensajería que conecten al alumnado con el docente, las aplicaciones QQ (*qiuqiu*) y 百度云盘 (“Baiduyunpan”, Baidu SkyDrive) son las que se recomiendan en este curso.



Figura 6. Herramientas TIC para la gestión de las clases. Fuente: Creación propia

QQ es una de las aplicaciones de mensajería instantánea más utilizada en China, y es accesible tanto desde un ordenador como desde un dispositivo móvil. Durante el

curso, se forma un grupo de QQ con todos los participantes para intercambiar información y resolver dudas; además, cada grupo del doblaje también debe formar en QQ su propio grupo de chat con el objetivo de facilitar la comunicación entre los miembros de grupo. De esta manera, los profesores y los estudiantes se pueden comunicar de manera online en cualquier momento cuando sea necesario³⁸.

El Baidu SkyDrive, como OneDrive, es uno de los servicios de almacenamiento de archivos en la nube ofrecido por una compañía china que, en el curso, ofrece un espacio virtual donde compartir los anuncios publicitarios. Para garantizar la privacidad y seguridad de los materiales, solo el docente tiene la licencia para subir, eliminar y modificar los archivos depositados en este espacio. Así pues, los alumnos solo pueden examinarlos y descargarlos, y si quieren modificar alguno de los archivos subidos deben solicitarlo al profesor.

En conclusión, estas herramientas TIC posibilitan la práctica del doblaje en las aulas y, además, facilitan organizar las clases con más agilidad, manteniendo el contacto con los estudiantes.

5.1.7 Evaluación de la práctica docente

Como se presenta al inicio de este capítulo, el proyecto no se limita al diseño de un curso del doblaje, sino que también se preocupa por conocer su eficacia didáctica, lo que lleva a observar otros aspectos entre los que se encuentra el progreso de las habilidades del alumnado, su grado de satisfacción, la práctica docente, etc. adoptando diversas medidas para ello. En este apartado se desarrollan cuáles son esos otros

³⁸ En China es habitual que profesores y alumnos compartan su número de móvil para poder comunicarse cuando sea necesario.

aspectos analizados en el proyecto y la forma en la que se han analizado.

5.1.7.1 Evaluación inicial y final

Con el fin de poder comparar los progresos obtenidos por los estudiantes del grupo experimental y del grupo control de manera directa se realizan dos pruebas, una antes de iniciar el curso (examen inicial o prueba de nivel) y otra después de finalizar el curso de ambos grupos (examen final). Estas pruebas cuentan con apartados referentes a la comprensión auditiva, la traducción (del español al chino) y la *sight-translation* (del español al chino), que son las habilidades cuyo desarrollo interesan especialmente en esta investigación.

Por medio del examen final se puede identificar y comparar el grado de progreso en las habilidades examinadas de los estudiantes del grupo del doblaje (experimental) con el del curso de Comprensión audiovisual (control), de tal manera que se muestre cuál de los dos métodos es más eficiente en el fomento de dichas habilidades.

En cuanto a la estructura de estos exámenes, tanto el inicial como el final siguen una misma estructura, que consta de tres bloques principales, cada uno de ellos dedicado a una de las destrezas lingüísticas antes mencionadas.

Tabla 32. Estructura de los exámenes inicial y final del curso del doblaje. Fuente: Creación propia

Bloque I: Evaluación de comprensión auditiva (38 puntos)	Aprueba I (A1) Aprueba II (A2) Aprueba III (B1)	Escuchar un audio dos veces y relacionar las palabras de la franja de la izquierda con las de la derecha según se indique en la tarea (8 puntos) Escuchar una conversación dos veces y seleccionar la opción correcta (6 puntos) Escuchar una narración dos veces y seleccionar la respuesta correcta (6 puntos)
---	--	--

	Aprueba (B2)	IV	Escuchar un fragmento de una entrevista dos veces y contestar a las preguntas seleccionando la respuesta correcta (6 puntos)
	Aprueba V (C1)		Escuchar una entrevista dos veces y contestar a las preguntas marcando la respuesta correcta (6 puntos)
	Aprueba (C2)	VI	Escuchar el material dos veces y contestar a las preguntas marcando la respuesta correcta (6 puntos)
Bloque II: Traducción	Aprueba I (EEE 8)		Leer un texto y traducirlo al chino (31 puntos)
Bloque III: <i>Sight-translation</i>	Aprueba I (EEE 8)		Leer un fragmento e interpretarlo después de cinco minutos de preparación, la grabación de la interpretación debe durar un máximo de tres minutos (31 puntos)

La dificultad de las preguntas de los exámenes se establece tomando de referencia las pruebas oficiales del EEE 8 y los ejercicios propuestos en los manuales de DELE³⁹. Además, para hacer más evidentes las diferencias de niveles entre los estudiantes, en algunos apartados del examen se incluyen pruebas de diferentes niveles del DELE. Los estudiantes deben terminar las tareas del examen en un tiempo máximo de 100 minutos.

De la comparación de los resultados de ambos exámenes se pretende averiguar tanto si esta estrategia del doblaje puede contribuir a que los estudiantes mejoren en las tres habilidades propuestas con mayor eficiencia, como si este método funciona de la misma manera en alumnos que parten de niveles diferentes.

A partir de los resultados del examen inicial se divide a los alumnos en diferentes grupos según su calificación (suspense, aprobado, notable y sobresaliente);

³⁹ Se ha tratado de usar las pruebas auténticas de DELE, pero estos recursos no están disponibles.

después, se calculan las notas medias grupales obtenidas en cada uno de los bloques; a continuación, se comparan con las de los exámenes finales para averiguar cuánto han progresado en estas habilidades; por último, también se compara el grado de progreso del grupo experimental con el del grupo control.

5.1.7.2 Cuestionarios

Además del examen escrito, también se reparten unos cuestionarios entre los estudiantes con el fin de conocer su experiencia y opinión sobre el curso en el que han participado. Este cuestionario se divide en dos partes principalmente, siendo la primera de ellas una encuesta estandarizada y, la segunda, una serie de preguntas abiertas.

Como se muestra en la Tabla 33, en la primera parte del cuestionario se recurre a la escala de Likert para que los estudiantes autoevalúen los progresos que han experimentado en diferentes habilidades después de asistir al curso. En esta parte del cuestionario se pregunta acerca de las habilidades ya evaluadas en los exámenes, pero también sobre otras destrezas lingüísticas básicas como la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita. Además, también se incluyen habilidades y competencias cuyo desarrollo también se fomentan en el curso del doblaje, como las relativas a la interculturalidad, el autoaprendizaje y la cooperación entre otras.

Este cuestionario se reparte entre los estudiantes del grupo experimental y el grupo control para averiguar si el curso del doblaje cuenta con ventajas o desventajas sobre el de Comprensión Audiovisual; asimismo, la aplicación de este método da a conocer si existe alguna diferencia entre la percepción subjetiva de los estudiantes y los resultados objetivos de las pruebas.

Tabla 33. *Cuestionario sobre los progresos experimentados por los estudiantes.* Fuente: Creación propia

En tu opinión, ¿te ha ayudado este curso a mejorar las siguientes habilidades y competencias? Marca del 1 (no estoy de acuerdo en absoluto) al 5 (estoy de acuerdo totalmente) según tu propia experiencia.	1	2	3	4	5
La habilidad de comprensión auditiva					
La habilidad de expresión auditiva					
La habilidad de lectura					
La habilidad de redacción					
La habilidad de <i>sight-translation</i> (del español al chino)					
La habilidad de traducción (del español al chino)					
La habilidad de comprensión de expresiones nativas, propias y coloquiales					
La habilidad de comprender las variedades dialectales del español					
La habilidad de comprender los tecnicismos a partir del contexto, sin conocerlos previamente					
La habilidad de comprender, apreciar y respetar culturas diferentes a la nuestra (la cultura china)					
La habilidad de trabajar en grupo					
La habilidad de autoaprendizaje					

La segunda parte del cuestionario está formada por una serie de preguntas abiertas que solo las tienen que contestar alumnos del grupo experimental, se muestra en la Tabla 34. Se aplica este método porque se ha considerado que para evaluar y mejorar el curso es preciso conocer la perspectiva del alumnado sobre este y las preguntas abiertas son la mejor forma de invitarles a compartir sus opiniones, quejas y sugerencias.

Tabla 34. *Cuestionario sobre las opiniones de los estudiantes acerca del curso del doblaje.* Fuente: Creación propia

-
1. En tu opinión, ¿cuáles serían las ventajas de este curso del doblaje?
 2. En tu opinión, ¿cuáles serían las desventajas de este curso del doblaje?
 3. ¿Puedes dar algún consejo para mejorar este curso?
 4. Si fuera posible, ¿te gustaría participar en actividades semejantes en el futuro?
 Sí
 No
¿Por qué? _____
-

5.1.7.3 Diarios de investigación

Además de los exámenes y cuestionarios, también se emplea la técnica de la observación de los participantes mediante un diario de investigación que debe completar el profesor de la asignatura. En este deben quedar registrados los sucesos principales de cada sesión y su propia experiencia como docente del curso.

Las ventajas que presenta el diario de investigación es que, por una parte, muestra no solo los resultados, sino también el proceso y la actitud de los alumnos hacia las actividades, las estrategias que adoptan para terminar los proyectos y los problemas que surgen durante el curso; por otra parte, permite conocer la opinión del profesor como ejecutor y participante, que no se recogía en ninguna de las otras partes.

5.2 Organización y puesta en práctica del proyecto

Una vez fijado el proceso y los detalles de la propuesta didáctica, se pone en práctica con un grupo de alumnos chinos. En este apartado se presenta el diseño de la aplicación de este curso distribuido en siete sesiones, con un pequeño proyecto por sesión (excepto en la inicial). El curso puede dividirse en tres fases principales: la preliminar, la del doblaje y la final.

5.2.1 Fase preliminar

En nuestro proyecto, la fase preliminar tiene como objetivo familiarizar a los alumnos con los procesos y materiales del doblaje.

5.2.1.1 Introducción: presentación del proyecto del doblaje

Como se ha presentado en el apartado 5.1.5, uno de los objetivos principales de la primera sesión del proyecto consiste en presentar qué es el doblaje y familiarizar al alumnado con los trabajos que deberán realizar en las siguientes sesiones. Para ello, se elabora un *PowerPoint* que incluye los siguientes contenidos: 1) temporalización del curso; 2) materiales de trabajo (anuncios publicitarios); 3) procedimiento del doblaje; 4) selección de los anuncios a doblar; 5) modo de entrega de los trabajos; 6) criterios de evaluación; 6) aplicaciones TIC.

5.2.1.2 Formación de los grupos

Otro de los objetivos importantes de la sesión 0 consiste en la formación de los grupos de trabajo. Dado que la mayoría de los estudiantes se conocen previamente, se les permite formar los grupos a su elección, de manera que el profesor solo interviene en el caso de que algunos necesiten ayuda⁴⁰. La única restricción que se establece para la formación de los grupos es el número, que debe estar entre tres y cuatro personas siguiendo las recomendaciones de Burston (2013).

La formación de los grupos se realiza en clase durante la sesión inicial, dando lugar a un total de nueve grupos, seis de ellos de cuatro miembros, dos de tres y solo

⁴⁰ En la clase donde se llevaba a cabo el curso del doblaje había un chico que era nuevo y apenas conocía nadie; se habló con algunos de sus compañeros y estos le invitaron muy amablemente a formar parte de su grupo.

uno de dos personas; cada uno de ellos con una persona elegida como responsable de coordinar e intermediar la comunicación entre el docente y el grupo. Estos grupos se deben mantener estables hasta la finalización del curso.

Las decisiones sobre la selección de materiales, la designación de tareas, etc. se toma entre los diferentes miembros del grupo, así como también deben solucionar entre ellos mismos los problemas y conflictos que surjan durante el curso. Generalmente, no hay necesidad de que el profesor intervenga, pero, si un alumno solicita su ayuda en situaciones particulares⁴¹, este se la debe ofrecer.

5.2.1.3 Selección de los anuncios publicitarios como objeto de trabajo

Una vez formados los grupos, comienzan los procedimientos del doblaje. En los últimos minutos de la clase de la sesión inicial (y también en las sesiones siguientes), se presentan brevemente a los estudiantes los temas con los que deberán trabajar en la siguiente sesión y se les da a elegir entre diferentes anuncios publicitarios.

Para facilitar la selección, se suben antes de la sesión presencial todos los anuncios publicitarios a los espacios virtuales de Baidu Skydrive junto con una tabla en la que se presenta de manera exhaustiva cada material, la puntuación máxima a la que optan con cada uno, el nivel lingüístico, la variedad dialectal y otros aspectos de interés. Con esta información, cada grupo selecciona el anuncio publicitario que quieren trabajar en la sesión siguiendo las siguientes reglas:

1) La duración neta de diálogo/narración del anuncio publicitario seleccionado debe oscilar entre 120 y 130 segundos;

⁴¹ Una vez, por ejemplo, sucedió que un estudiante se negó a hacer las tareas a pesar de las protestas de sus compañeros, problema que no se resolvió hasta que el encargado del grupo lo comunicó a la profesora.

2) Cada anuncio puede ser seleccionado por un máximo de tres grupos.

Después de decidir los materiales con los que trabajarán, el encargado de cada grupo comunica al profesor la decisión del grupo y, después de asegurarse de que se respetan las reglas, el profesor adjudica el anuncio al grupo. En el caso de considerarlo oportuno, el docente puede aconsejar a los estudiantes un material determinado, aunque es preferible que si la decisión grupal respeta las premisas no se les fuerce a cambiar la decisión. Un ejemplo de esto es que, durante la puesta en práctica del proyecto, sucedió en una ocasión que un grupo que había seleccionado en la segunda sesión un material de nivel C2, muy superior al nivel real de los alumnos del grupo, fue advertido por el profesor de la dificultad que eso suponía, pero la decisión de los alumnos de seguir trabajando con este material fue respetada.

Para saber qué anuncios son los más adecuados según sus capacidades e intereses, conviene que los estudiantes escuchen los anuncios publicitarios varias veces y lo discutan con sus compañeros para tomar la decisión final.

5.2.2 Fase del doblaje

En esta fase se efectúan los procedimientos del doblaje en cuatro etapas principales: 1) transcripción del audio; 2) traducción de la transcripción; 3) adaptación de texto traducido; 4) producción. Entre la tercera y la cuarta etapa, se celebra una tutoría con toda la clase de dos horas de forma presencial.

5.2.2.1 Transcripción

Después de recibir el visto bueno del profesor sobre la selección de los anuncios, el grupo puede empezar el proceso del doblaje con la transcripción del audio.

Generalmente, cada grupo tiene un plazo de tres días para terminar este proceso y entregar la transcripción al profesor para su posterior corrección siguiendo el formato presentado en la Figura 7. El reparto del trabajo entre los miembros lo hacen ellos mismos y la única prescripción es que todos deben participar.

Fecha:	Actividad: transcripción
Nombre del encargado/a del grupo:	
Nombre de los miembros del grupo:	
Código del material: XX Título del material: XXX	
Nombre del transcriptor	
1:,.....	

Figura 7. *Formato de los trabajos de transcripción entregados por los alumnos.* Fuente: Creación propia

Después de recibir los trabajos entregados por los estudiantes, el profesor los corrige y califica (suspense/aprobado/notable/sobresaliente) de acuerdo con los criterios de evaluación fijados en 5.1.4.1. Los alumnos pueden entrar en la siguiente etapa del doblaje a partir de haber recibido la corrección por el profesor.

5.2.2.2 Traducción

La siguiente etapa consiste en traducir las transcripciones corregidas en un plazo de dos días para luego entregar la traducción al profesor según el formato de la Figura 8. En esta fase también se exige que todos los miembros participen en el trabajo. La corrección de la traducción se devuelve a cada grupo con las correcciones, recomendaciones y calificación oportunas.

Fecha:	Actividad: traducción
Nombre del encargado/a del grupo:	
Nombre de los miembros del grupo:	
Código del material: XX Título del material: XXX	
Transcripción (corregida por la profesora):	
A:	
B:	
Nombre del traductor	
A:	
B:	

Figura 8. *Formato de los trabajos de traducción entregados por los alumnos.* Fuente: Creación propia

5.2.2.3 Adaptación

Una vez recibida la traducción corregida comienza la fase de adaptación, puesto que normalmente la traducción presentada es demasiado literal y no puede ser utilizada directamente como texto para el doblaje. Por lo tanto, en esta etapa se pide que adapten el texto, lo que conlleva modificar el texto para que sea acorde al contexto, adaptar los elementos culturales para hacerlos más comprensibles para la audiencia china y realizar la sincronización preliminar del texto.

Como se ha presentado en la parte del sistema de evaluación (v. 5.1.4.2), se valora que en la adaptación se consiga naturalidad en los diálogos y calidad en el tratamiento de los elementos interculturales, sin olvidar la práctica de las competencias lingüísticas y la creatividad.

A diferencia de las dos etapas anteriores, aquí no se evalúan los trabajos inmediatamente, sino al acabar todo el proceso del doblaje, ya que la adaptación no solo sirve para perfeccionar la traducción, sino también para cumplir con la sincronía. Como

suele ocurrir en el doblaje profesional, en la última etapa es necesario modificar algunas partes del texto para perfeccionar la sincronía y la producción del doblaje. Por esta razón, no es conveniente definir la calidad de la adaptación sin conocer la producción final.

En cuanto a los plazos, en esta etapa no se fija un periodo concreto para la entrega de este apartado con el fin de ofrecerles una mayor flexibilidad a los estudiantes en su organización.

Cabe mencionar que, en comparación con las otras fases del proyecto, la adaptación implica una mayor dificultad para los estudiantes, de modo que la ayuda docente es muy solicitada en esta etapa.

5.2.2.4 Tutoría

En la fase de la adaptación el profesor organiza una tutoría de dos horas con la clase para tratar dos temas principalmente. En primer lugar, para comentar con cada grupo los principales errores de la transcripción y traducción que han presentado y ofrecerles diversas posibilidades de mejorar los trabajos; además, también sirve para aclarar las dudas que tengan los alumnos acerca de la corrección o calificación obtenida.

En segundo lugar, la tutoría sirve para monitorizar los trabajos de adaptación que los alumnos están llevando a cabo, de tal manera que durante la tutoría cada grupo debe presentar el trabajo que está elaborando y tiene la posibilidad de exponer al profesor las principales dificultades que encuentra para su realización, de tal manera que el docente puede aconsejarles cómo continuar. Cabe mencionar que en esta parte no se realiza ninguna evaluación, sino que el objetivo es proporcionar una retroacción

al alumnado que sirva de guía para continuar o mejorar el proceso de elaboración del proyecto.

Esta tutoría crea un espacio idóneo para el intercambio de opiniones, ideas e información. A pesar de que los alumnos y el profesor podían comunicarse por QQ fuera de clase, la comunicación en línea no puede sustituir completamente a la comunicación presencial. En el espacio de la tutoría en el que se encuentran todos los alumnos y el profesor debe tratarse de crear una atmósfera de trabajo distendida en la que todos puedan expresar sus ideas acerca de su trabajo y del formato del curso, de manera que todos se enriquezcan de las opiniones ajenas.

5.2.2.5 Producción

La última etapa del doblaje es la producción, proceso en el cual cada grupo debe sustituir el sonido de los anuncios publicitarios con los textos traducidos y adaptados en un plazo límite de cinco días mediante las aplicaciones presentadas en el apartado 5.1.6. Concluido el plazo, deben enviar al profesor la producción final para que evalúe la calidad de la adaptación y producción.

5.2.3 Fase final

En esta última fase, se evalúan las producciones finales y se exponen las obras de mayor calidad de la sesión durante una clase presencial de dos horas.

5.2.3.1 Coevaluación

La evaluación, tal como se concibe en este proyecto del doblaje, debe ser una oportunidad de disfrutar, aprender y tomar nuevas ideas a partir de los trabajos del resto de compañeros; es por ello por lo que los productos finales de cada sesión son

coevaluados entre los alumnos y el profesor. La evaluación del profesor se realiza de acuerdo a los criterios presentados en el 5.1.4. y las notas se comunican a cada grupo individualmente.

Tras recibir el trabajo de todos los grupos, el docente los sube anonimizados al espacio virtual Baidu Skydrive e invita a todos los participantes del curso a votar sus favoritos. Este proceso está previsto que dure dos días y cada participante puede votar un máximo de tres vídeos, debiendo comunicar su decisión al profesor. A partir de los resultados de la votación, el profesor confecciona una lista con las tres obras más votadas.

5.2.3.2 Exposición de las obras

Finalizada la coevaluación, se exponen los trabajos más votados por los compañeros en clase y también algunos escogidos por el docente, seleccionados según los siguientes criterios:

- 1) Puntuación y calificación del trabajo
- 2) Calidad del sonido del vídeo
- 3) Nivel general del material

La función de la exposición durante el curso no solo es compartir y premiar los mejores trabajos, sino también motivar al alumnado. Por esta razón, conviene que el docente seleccione los productos del doblaje de manera bastante flexible y no solo guiándose por los criterios arriba expuestos, pues debe tratar de que en la exposición haya al menos un trabajo de cada grupo.

5.2.3.3 Resumen

Considerando que el recordar los contenidos más relevantes de la sesión podría servir al alumnado para mejorar su trabajo, al final de cada una de ellas (a excepción de la inicial) se resume la sesión tratando los siguientes aspectos: 1) temáticas más trabajadas por los alumnos⁴²; 2) nivel de dificultad de los materiales; 3) exposición de los tres trabajos mejor puntuados en la sesión; 4) presentación de los tres grupos más votados en la coevaluación; 5) media de la puntuación total de cada grupo; 6) recomendaciones para la resolución de los errores más comunes.

En la última sesión del curso, se hace un resumen de todos los trabajos presentados por cada grupo durante el curso y se hace la concesión de los premios (v. 7.1.4.7).

5.3 Resultados y discusión

Dado que uno de los objetivos principales de esta tesis es conocer la eficacia didáctica de esta propuesta y si cuenta con alguna ventaja sobre los métodos tradicionales, se presentan y discuten en este apartado los resultados de las evaluaciones, cuestionarios y diario de investigación.

5.3.1 Resultados objetivo de los exámenes escritos

A continuación, se expone el análisis de los datos obtenidos en los diferentes apartados de estos exámenes.

5.3.1.1 Comprensión auditiva

Para saber la eficacia del doblaje en el desarrollo de las habilidades de

⁴² En el caso de que los anuncios publicitarios tratados provengan de diferentes ámbitos

comprensión auditiva de los estudiantes se analiza el resultado del bloque I (comprensión auditiva) del examen inicial y final, mostrado en la Tabla 35.

Tabla 35. Comparación de la puntuación media general de los resultados del bloque I. Fuente: Creación propia

	Puntuación media		Tasa de desarrollo (%)
	Examen inicial	Examen final	
Grupo experimental	20.6	23.281	12.88
Grupo de control	19.72	23.125	17.27

Como se puede observar en la Tabla 35, la puntuación media ha aumentado en ambos grupos, pero el porcentaje de desarrollo no está equilibrado, pues el grupo de control muestra una notable ventaja sobre el grupo experimental. Es decir, los alumnos del grupo de control o, mejor dicho, los alumnos que han asistido al curso regular de Comprensión Audiovisual, han obtenido mayores progresos en la habilidad de comprensión auditiva.

Tabla 36. Comparación de la puntuación media de diferentes escalas de los resultados del bloque I. Fuente: Creación propia

		Escalas de puntos obtenidos (<i>P</i>) (unidad: punto)			
		$25 \leq P$ (sobresaliente)	$20 \leq P < 25$ (notable)	$15 \leq P < 20$ (aprobado)	$P < 15$ (suspense)
Grupo A Experimental	Examen inicial	25	21,5	17,54	—
	Examen final	26,67	24,42	21,31	—
	Tasa de desarrollo	3,9	13,57	21,49	—

		(%)			
Grupo B de control	Examen inicial	26,67	22	17,24	12,5
	Examen final	24,67	23,83	23,4	14,5
	Tasa de desarrollo	-7,5	8,33	33,97	16
		(%)			

Según las notas del examen inicial, se divide a los alumnos en cuatro grupos para comparar el progreso de cada uno de ellos: sobresaliente ($25 \leq P$), notable ($20 \leq P < 25$), aprobado ($15 \leq P < 20$) y suspenso ($P < 15$).

El resultado de los porcentajes de crecimiento muestra cierta variación dependiendo de la calificación obtenida en la primera prueba. Por ejemplo, el grupo formado por los alumnos calificados con sobresaliente o notable en el examen inicial obtiene un mayor progreso con el doblaje; sin embargo, la situación es completamente inversa en el grupo de aprobado y en el de suspenso.

Los resultados mostrados en la Tabla 36 evidencian que el método del doblaje no muestra mayores ventajas que el tradicional, representado por el curso de Comprensión Audiovisual, en el fomento las habilidades relativas a la comprensión audiovisual. Esto puede deberse a los siguientes factores:

a) El número de sesiones dedicadas a la comprensión auditiva en el curso de Comprensión Audiovisual es superior, pues se dedican todas las sesiones de forma íntegra al fortalecimiento a esta habilidad.

b) La dificultad elevada de los materiales con los que trabajan los alumnos del

curso del doblaje. A pesar de que el alumnado goza de libertad para elegir el material que desee, se ha podido observar que durante la realización del proyecto algunos estudiantes escogen materiales demasiado difíciles para ellos para no “perder el *mianzi* (面子, “imagen”)⁴³ ante sus compañeros, ya que la elección de un anuncio de nivel bajo evidenciaría un bajo nivel lingüístico.

c) Las diferencias entre la forma de practicar y evaluar esta habilidad. En el curso de Comprensión Audiovisual se realizan ejercicios similares a las tareas y pruebas de los exámenes, lo que les da a los estudiantes oportunidades de practicar estrategias para la resolución de este tipo de tareas,⁴⁴ a pesar de que ello no implica que realmente que hayan mejorado sus capacidades de comprensión auditiva. Por otra parte, en la primera etapa del curso del doblaje se realiza una transcripción y anotación de los contenidos de algunos materiales, lo que en realidad se asemeja a un ejercicio de dictado o codificación. Es posible que, a pesar de haber captado y anotado todas las palabras del material, la comprensión no se realice durante la escucha del vídeo, sino al leer la transcripción; de ser así, no podría considerarse una verdadera actividad de comprensión auditiva.

d) El nivel inicial del estudiante. En el caso de las clases del doblaje, los alumnos

⁴³ “Perder el *mianzi*”, es una expresión que significa en español “perder o dañar la propia reputación”. En una cultura como la china en la que se enfatiza tanto el colectivismo, el *mianzi* supone la proyección de la imagen y respeto social, es decir, lo que los demás piensan de uno. Asimismo, en la cultura china el *mianzi* se relaciona estrechamente con la estimación social, el honor, la dignidad, la vergüenza, el insulto, la creencia, el respeto, el prestigio, etc.

⁴⁴ El contestar a preguntas formuladas de diferentes maneras (como el *cloze*, opción múltiple, rellenar huecos, etc.) requiere de la aplicación de técnicas determinadas y, para hacerlo bien, los estudiantes necesitan familiarizarse con el formato de la evaluación (Ribé y Vidal, 1993: 85).

con un nivel avanzado de comprensión auditiva obtienen mayores beneficios de esta actividad; mientras que, por el contrario, parece que los métodos de enseñanza tradicionales chinos son más útiles para los alumnos que presentan dificultades en esta habilidad. Esta diferencia en el grado de progreso podría explicarse por la elección de los materiales. En el curso del doblaje, los estudiantes tienen a su disposición anuncios de diferentes niveles de dificultad y cada uno puede, en la medida de las posibilidades, trabajar con aquello que desee. Como se ha explicado anteriormente, los alumnos que tienen dificultades con la comprensión auditiva a veces escogen anuncios demasiado difíciles por causas ajenas a factores lingüísticos; no obstante, los estudiantes que cuentan con un nivel superior y no están satisfechos con la dificultad de los materiales ofrecidos por el docente en los cursos tradicionales pueden elegir trabajar con materiales cuyo nivel se adecúe mejor al suyo, de tal manera es natural que estos alumnos sean capaces de obtener un mayor provecho del curso del doblaje que del de las clases de Comprensión Audiovisual.

En resumen, según el análisis de los resultados del bloque de comprensión auditiva de ambos grupos en los dos exámenes, el curso del doblaje no cuenta con ventajas evidentes en comparación con los cursos regulares de Comprensión Audiovisual en el fomento de la habilidad de comprensión auditiva. No obstante, debe notarse que los alumnos que partían de niveles avanzados se han beneficiado más del doblaje que de las clases tradicionales.

5.3.1.2 Habilidades de traducción (del español al chino)

En este apartado se compara y analiza la eficacia de los métodos del doblaje con

los del curso regular de Comprensión Audiovisual en relación al desarrollo de la habilidad de traducción. A partir de las calificaciones obtenidas por los estudiantes de ambos grupos en el examen inicial y el final, se calculan las notas medias, mostradas en la Tabla 37.

Tabla 37. Comparación de la nota media general de los resultados del bloque II. Fuente: Creación propia

	Puntuación media		Tasa de desarrollo (%)
	Examen inicial	Examen final	
Grupo A experimental	9.94	12.5	25.75
Grupo B de control	8.53	7.02	-17.70

Según se muestra en la Tabla 37, la tasa de crecimiento de las notas del grupo experimental, en el que se aplica el doblaje como estrategia didáctica, es mayor que la del grupo de control, lo que significa que los participantes del curso del doblaje obtienen un progreso mayor que los asistentes al curso regular de Comprensión Audiovisual.

Tabla 38. Comparación de la nota media de las diferentes escalas de los resultados del bloque II. Fuente: Creación propia

		Escalas de puntos obtenidos (<i>P</i>) (unidad: punto)			
		$25 \leq P$ (sobresaliente)	$20 \leq P < 25$ (notable)	$15 \leq P < 20$ (aprobado)	$P < 15$ (suspenso)
Grupo A Experimental	Examen inicial	26	22	17,2	4.69
	Examen final	17.5	18.7	18.3	11.525
	Tasa de desarrollo	-32.69	-15.15	6.8	147.85

(%)					
Grupo B de control	Examen inicial	25.75	21	16.5	4.41
	Examen final	13.25	7.5	8.417	6.09
	Tasa de desarrollo	-48.54	-64.29	-49.99	37.93
(%)					

Dado que la prueba del examen final tiene un nivel de dificultad mayor que la del examen inicial, se observa en la Tabla 38 que la nota de muchos estudiantes en esta prueba es inferior a la del examen inicial. No obstante, como se muestra en la Tabla 37, la nota media del grupo experimental aumenta un 25,75 %, frente al -17,7 % del grupo de control, lo que demuestra que los alumnos del proyecto del doblaje alcanzan un progreso mayor en la habilidad de la traducción (directa) que los asistentes al curso regular de Comprensión Audiovisual.

Como se puede observar en la Tabla 38, en el grupo experimental los alumnos que tenían una calificación inicial de aprobado y suspenso en este apartado han progresado más que sus compañeros de sobresaliente y notable, de tal manera que resultan los más beneficiados por la estrategia didáctica del doblaje.

Estos hechos podrían deberse a que, en las clases de Comprensión Audiovisual, si se sigue el modelo tradicional de enseñar en China, apenas hay oportunidades de practicar la habilidad de traducción; mientras que en el curso del doblaje la traducción no solo se practica frecuentemente, sino que es uno de los aspectos evaluados por tratarse de uno de los procesos fundamentales del doblaje. Además, durante la

corrección se nota una mayor naturalidad y coherencia en las traducciones hechas por el grupo experimental, puesto que es otro de los aspectos evaluados en el curso doblaje.

5.3.1.3 Habilidades de *sight-translation* (del español al chino)

La eficacia del doblaje en el fomento de la habilidad de *sight-translation* es otro de los aspectos que se contrasta por medio de las pruebas iniciales y finales. Al igual que en el curso del doblaje se doblan los anuncios de español al chino, en el examen se evalúa también la interpretación o *sight-translation* directa.

Como se hace en los primeros dos bloques, se corrigen las respuestas (en formato de grabación) entregadas por los estudiantes y se califican, siendo los resultados los presentados en la Tabla 39.

Tabla 39. Comparación de la nota media general de los resultados del bloque III.
Fuente: Creación propia

	Puntuación media		Tasa de desarrollo
	Examen inicial	Examen final	(%)
Grupo experimental	7.33	18.8	156.58
Grupo de control	9.1	14.23	56.37

Según los datos mostrados en la Tabla 39, en el bloque de *sight-translation* la tasa del desarrollo de la media del grupo experimental prácticamente triplica la del grupo control, lo que demuestra que el curso del doblaje cuenta con una ventaja evidente para el desarrollo de esta habilidad sobre el curso regular de Comprensión Audiovisual.

Tabla 40. Comparación de la nota media de diferentes escalas de los resultados del bloque III. Fuente: Creación propia

		Escalas de puntos obtenidos (<i>P</i>) (unidad: punto)			
		$25 \leq P$	$20 \leq P < 25$	$15 \leq P < 20$	$P < 15$
		(sobresaliente)	(notable)	(aprobado)	(suspenso)
Grupo A experimental	Examen inicial	—	22.5	16.38	4.53
	Examen final	—	26.5	21.25	17.84
	Tasa de desarrollo (%)	—	17.78	29.77	294.19
Grupo B (de control)	Examen inicial	28	21.3	17	4.95
	Examen final	22	21.8	16.5	12.68
	Tasa de desarrollo (%)	-21.42	2.35	-2.94	156.06

La Tabla 40 muestra que todos los alumnos del grupo experimental, independientemente de su nivel inicial, obtienen mejores notas en *sight-translation* en el examen final que los del grupo de control. Esto quiere decir que el curso del doblaje puede ayudar a los estudiantes, sea cual sea su nivel inicial, a mejorar la habilidad de *sight-translation* con mayor eficacia que el curso regular de Comprensión Audiovisual.

Este resultado puede ser algo sorprendente debido a que en el curso del doblaje no hay actividades que se relacionen directamente con el fomento de esta habilidad, pero es comprensible si recordamos que la *sight-translation*, a pesar de su naturaleza oral, guarda una estrecha relación con la traducción. Como se ha presentado en el

capítulo II, en la *sight-translation* se capta el significado del texto original al leer el texto para después aplicarlo a la traducción y producirla oralmente. Por lo tanto, las actividades de traducción del doblaje pueden haber contribuido al desarrollo de esta habilidad.

5.3.2 Actitud y opinión de los estudiantes hacia el curso del doblaje

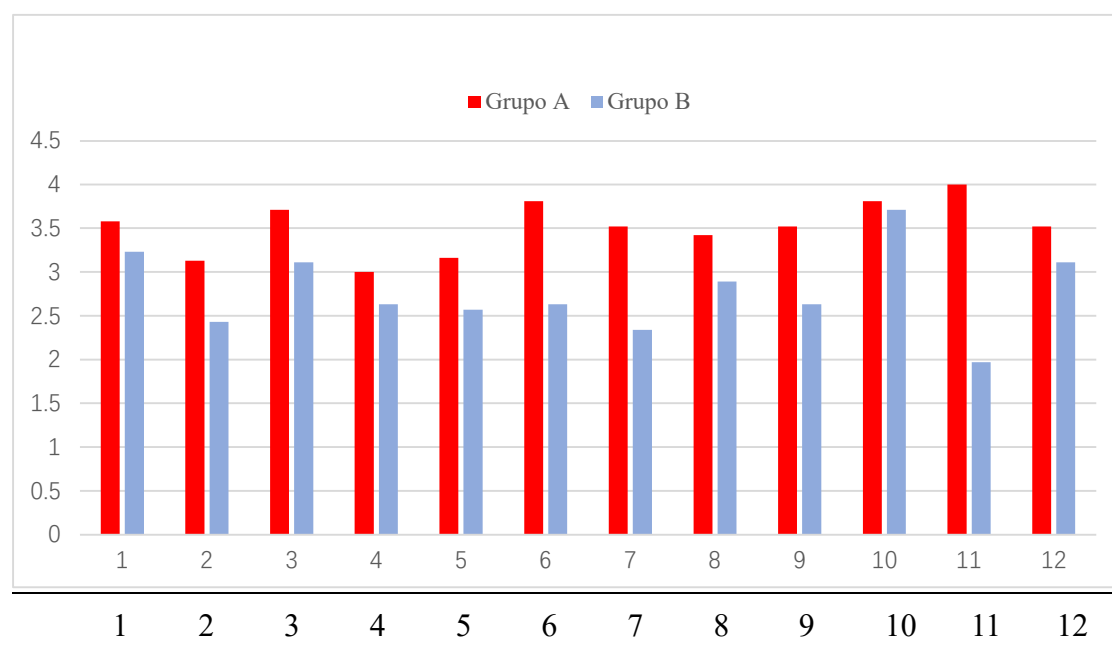
Además de la eficacia del doblaje como método didáctico evidenciada por los resultados de los exámenes, también se busca corroborar estos datos con la opinión de los estudiantes, por lo que se reparten cuestionarios que contienen preguntas relacionadas con su actitud, creencias y valoraciones. El cuestionario se divide principalmente en dos partes, la primera de ellas a contestar por los alumnos de ambos grupos y, la segunda, está constituida por una serie de preguntas abiertas destinadas exclusivamente a los alumnos del grupo experimental, es decir, a los participantes del curso del doblaje.

5.3.2.1 Desarrollo de las habilidades en ambos grupos

Como ya se ha mencionado anteriormente, esta primera parte consiste en un cuestionario con la escala de Likert, en el que se pregunta a los estudiantes si creen que el curso en el que han participado les ha ayudado a mejorar las habilidades, destrezas y competencias enumeradas en el cuestionario. Basándose en las contestaciones de los estudiantes, se calcula la puntuación media de cada pregunta para cada uno de los grupos y se establece una comparación entre los resultados de ambos, tal y como se muestra en la Tabla 41. Para visualizar más claramente las diferencias en el resultado de ambos grupos, se presentan los datos de la Tabla 41 en un gráfico (Figura 9).

Tabla 41. Comparación de la puntuación media en la mejora de diferentes habilidades y competencias entre el grupo experimental y el grupo de control. Fuente: Creación propia

	Grupo experimental	Grupo de control		Grupo experimental	Grupo de control
1. Comprensión auditiva	3.58	3.23	7. Expresiones coloquiales	3.52	2.34
2. Expresión oral	3.13	2.43	8. Variedades dialectales	3.42	2.89
3. Comprensión escrita	3.71	3.11	9. Tecnicismos	3.52	2.63
4. Expresión escrita	3	2.63	10. Comprensión y respeto a otras culturas	3.81	3.71
5. Interpretación	3.16	2.57	11. Trabajo en grupo	4	1.97
6. Traducción	3.81	2.63	12. Autoaprendizaje	3.52	3.11



Autoaprendizaje
Trabajo en grupo
Compresión y respeto a otras culturas
Tecnicismos
Variedades dialectales
Expresiones coloquiales
Traducción
<i>sight-translation</i>
Expresión escrita
Comprensión escrita
Expresión oral
Comprensión auditiva

Figura 9. Puntuación media de la experiencia de mejora de las diferentes habilidades y competencias entre el grupo experimental (A) y el grupo de control (B). Fuente: Creación propia

Según estos datos, los resultados del grupo experimental superan a los del grupo control en casi en todas las preguntas, aunque en algunas habilidades las diferencias entre ambos grupos son apenas perceptibles.

Para mostrar con mayor claridad los resultados y facilitar su comparación y análisis, se dividen las habilidades presentadas en la Tabla 41 y Figura 9 en cuatro tablas y cuatro figuras, donde se compara el progreso de cada uno de los grupos.

Tabla 42. Puntuación media de la experiencia de mejora de las diferentes habilidades y competencias entre el grupo experimental (A) y el grupo de control (B) (1). Fuente: Creación propia

		No estoy de acuerdo en absoluto					Estoy de acuerdo totalmente		Puntos totales	Puntuación media
		1	2	3	4	5				
Comprensión auditiva	Grupo A	0	3	11	14	3	110	3.55		
	Grupo B	0	7	15	11	2	113	3.23		
<i>Sight-translation</i>	Grupo A	0	10	14	6	1	91	2.94		

(del español al chino)	Grupo B	4	12	15	3	1	90	2.57
Traducción (del español al chino)	Grupo A	1	2	11	12	5	111	3.58
	Grupo B	4	13	11	6	1	92	2.63

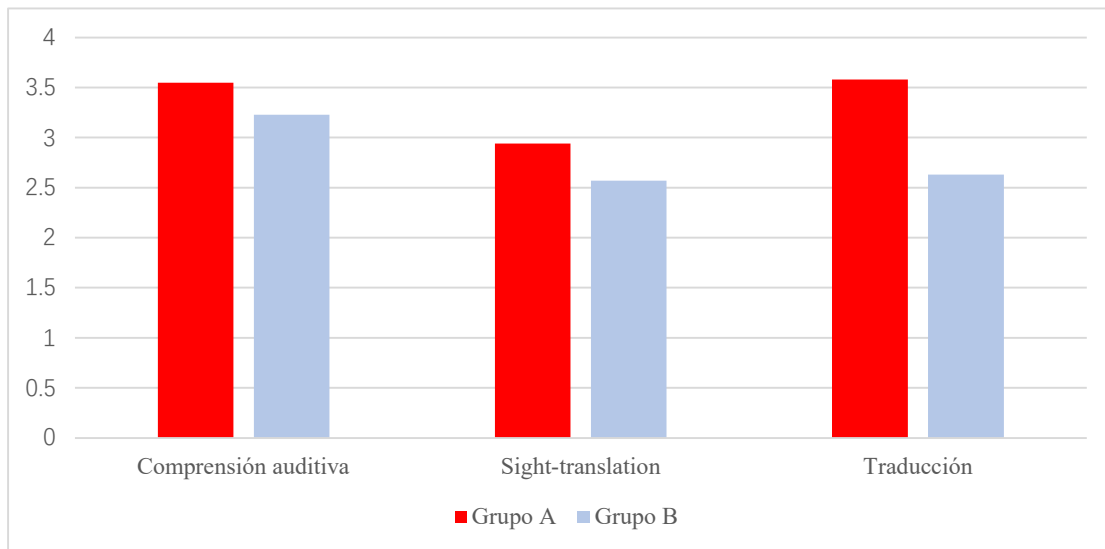


Figura 10. Puntuación media de la mejora de las diferentes habilidades y competencias entre el grupo experimental (A) y el grupo de control (B) (1). Fuente: Creación propia

De las habilidades acerca de las cuales se interroga en este cuestionario, la comprensión auditiva y la traducción son evaluadas en los exámenes. Según los resultados del cuestionario, los alumnos que participan en el proyecto del doblaje experimentan un progreso mayor en la habilidad de traducción. En cuanto a la comprensión oral, apenas hay diferencias entre las percepciones de uno y otro grupo, lo que coincide con los resultados de las pruebas escritas, que indican que el curso del doblaje no llega a alcanzar los mismos resultados que el curso de Comprensión Audiovisual. No obstante, el alumnado sí percibe que el curso del doblaje muestra ventajas sobre el curso regular en el desarrollo de las capacidades relativas a la interpretación (*sight-translation*).

Tabla 43. Puntuación media de la mejora de diferentes habilidades y competencias entre el grupo experimental (A) y el grupo de control (B) (2). Fuente: Creación propia

		No estoy de acuerdo en absoluto			Estoy de acuerdo totalmente		Puntos totales	Puntuación media
		1	2	3	4	5		
Expresión oral	Grupo A	1	6	17	7		92	2.97
	Grupo B	4	18	8	4	1	85	2.43
Comprensión escrita	Grupo A	0	4	12	11	4	108	3.48
	Grupo B	1	5	21	5	3	109	3.11
Expresión escrita	Grupo A	2	8	13	8	0	89	2.87
	Grupo B	2	16	10	7	0	92	2.63

Sorprendentemente, aunque la expresión oral, la comprensión escrita y la expresión escrita no se practican directamente en ninguno de los dos cursos, los estudiantes tienen la sensación de haber mejorado en estos aspectos. Este resultado puede atribuirse al hecho de que las muestras lingüísticas que se ofrecen durante los cursos son tratadas por los estudiantes como nuevos *inputs* lingüísticos, que les ayudan a leer, escribir y comprender auditivamente en español. En el curso del doblaje se ofrece a los estudiantes abundantes muestras lingüísticas auténticas y muy diversas, además de ser de actualidad, que hacen que perciban el doblaje como una técnica más motivadora que los ejercicios tradicionales, lo cual favorece y facilita la asimilación de los conocimientos lingüísticos.

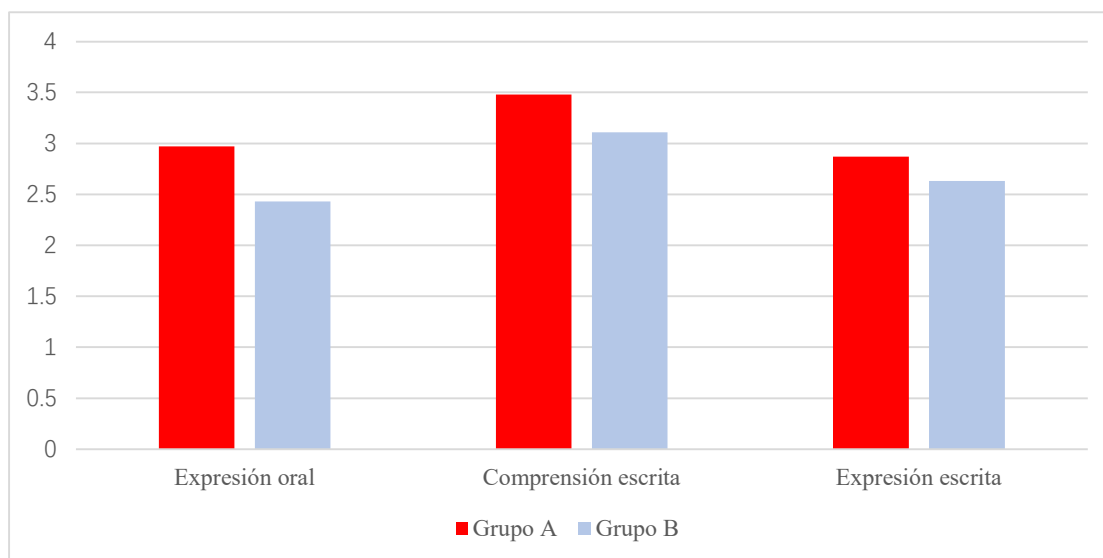


Figura 11. Puntuación media de la mejora de las diferentes habilidades y competencias entre el grupo experimental (A) y el grupo de control (B) (2). Fuente: Creación propia

Tabla 44. Puntuación media de la mejora de las diferentes habilidades y competencias entre el grupo experimental (A) y grupo control (B) (3). Fuente: Creación propia

		No estoy de acuerdo en absoluto			Estoy de acuerdo totalmente		Puntos totales	Puntuación media
		1	2	3	4	5		
Expresiones coloquiales	Grupo A	0	8	13	3	7	102	3.29
	Grupo B	5	17	9	4	0	82	2.34
Variedades dialectales	Grupo A	0	7	12	8	4	102	3.29
	Grupo B	1	12	14	6	2	101	2.89
Técnicismo	Grupo A	0	4	14	6	7	109	3.52
	Grupo B	3	14	13	3	2	92	2.63

En este cuestionario también se pregunta acerca de la mejora experimentada por los estudiantes de ambos grupos en las competencias sociolingüísticas y pragmáticas, que incluyen la comprensión del registro coloquial, de diferentes variedades diatópicas

y la resolución de problemas comunicativos como, por ejemplo, la comprensión de tecnicismos. En la comprensión de español de otras regiones, según lo mostrado en los resultados, la diferencias entre el grupo experimental y el de control no es muy notable, ya que ambos cursos ofrecen materiales provenientes de diferentes regiones.

En cuanto a la comprensión de expresiones coloquiales y de términos específicos reflejada en Tabla 44 y Figura 12, la diferencia en las experiencias de los alumnos de ambos grupos es más notable. Este resultado podría atribuirse a las características de los materiales usados en estos dos cursos: en las clases de Comprensión Audiovisual se usan generalmente materiales adaptados y simplificados, mientras que en el curso del doblaje los estudiantes trabajan con anuncios en su versión original. Además, en comparación con los materiales de las clases de Comprensión Audiovisual, los anuncios del curso del doblaje tienen temáticas más variadas y contienen más tecnicismos.

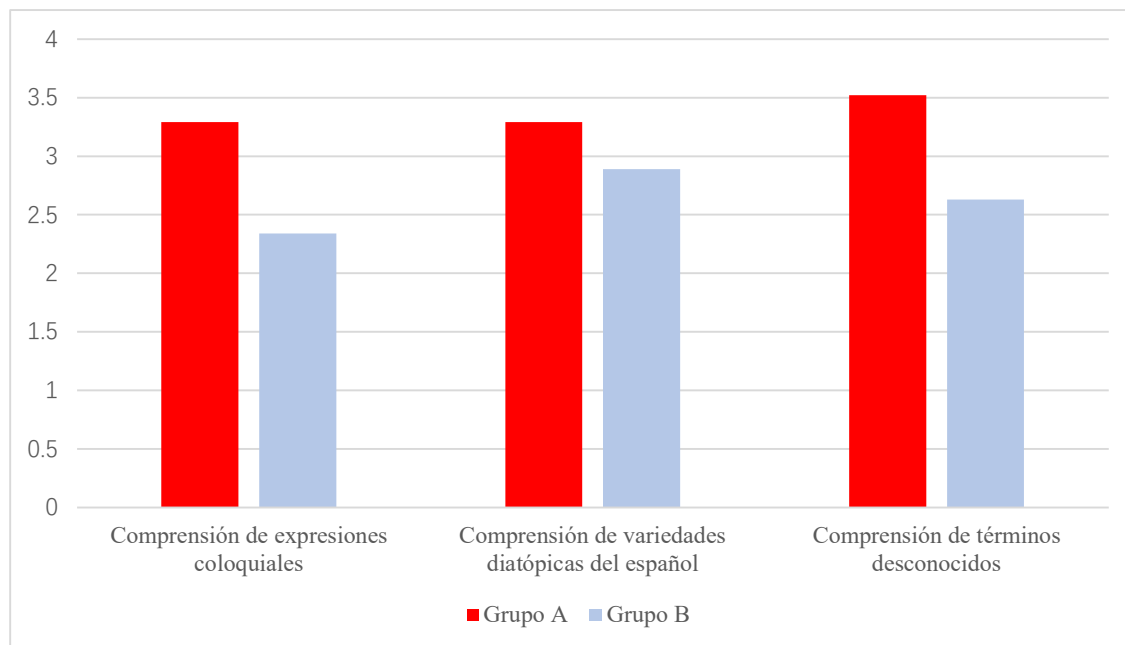


Figura 12. Puntuación media de la mejora de las diferentes habilidades y competencias entre el grupo experimental (A) y grupo control (B) (3). Fuente: Creación propia

Sin embargo, constituye un hecho objetivo el que la procedencia y las características de los materiales de ambos cursos no son la causa principal de la diferencia mostrada en el cuestionario. Para facilitar la comprensión de sus consumidores potenciales, la mayoría de los anuncios no tienen demasiados tecnicismos ni expresiones coloquiales; además de que los que presentan una gran variedad lingüística han sido agrupados en niveles de C1 y de C2, poco elegidos por los estudiantes dada su dificultad. Por eso, los materiales utilizados en estos cursos podrían haber ejercido alguna influencia sobre el resultado, pero no serían la causa principal.

Probablemente, el motivo radique en la forma del tratamiento de estos materiales, ya que en las clases de Comprensión Audiovisual las expresiones coloquiales y tecnicismos no se trabajan a no ser que afecten directamente a las

preguntas que los alumnos deben contestar. Sin embargo, en el curso del doblaje no se puede omitir el significado de ninguna palabra o expresión, ya que la transcripción y traducción de todo el guion requiere de una comprensión global e íntegra del contenido original. Así pues, los participantes del curso de Comprensión Audiovisual dedican menos tiempo y esfuerzo a la comprensión de los detalles, mientras que los de las clases del doblaje se ven forzados a ello.

También interesa conocer mediante el cuestionario la percepción que los alumnos de ambos grupos tienen sobre la mejora de otras competencias, como la de comprender y respetar culturas diferentes, el trabajo en equipo y el autoaprendizaje.

Tabla 45. Puntuación media de la mejora de diferentes habilidades y competencias entre el grupo experimental (A) y el grupo de control (B) (4). Fuente: Creación propia

		No estoy de acuerdo en absoluto			Estoy de acuerdo totalmente		Puntos totales	Puntuación media
		1	2	3	4	5		
Comprensión y respeto a otras culturas	Grupo A	1	0	10	13	7	118	3.81
	Grupo B	1	2	12	11	9	130	3.71
Trabajo en grupo	Grupo A	1	0	4	19	7	124	4
	Grupo B	15	11	5	3	1	69	1.97
Autoaprendizaje	Grupo A	1	0	16	10	4	109	3.52
	Grupo B	3	7	12	9	4	109	3.11

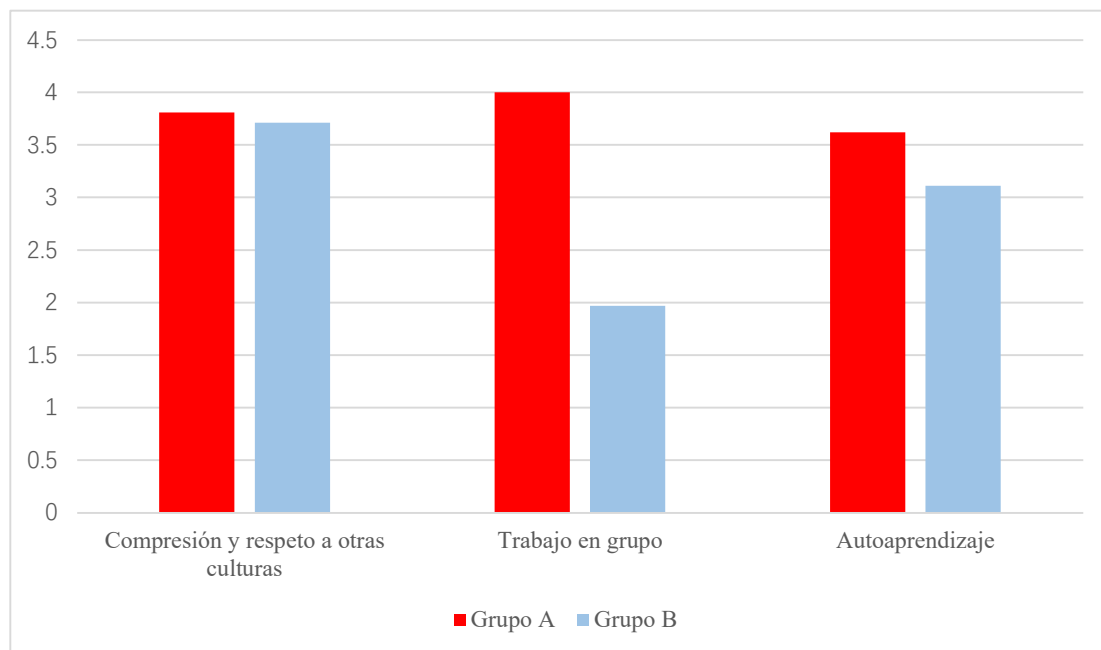


Figura 13. Puntuación media de la mejora de las diferentes habilidades y competencias del grupo experimental (A) y del grupo de control (B) (4). Fuente: Creación propia

Como se muestra en la Tabla 45 y Figura 13, se puede observar una diferencia muy notable entre los resultados relativos al desarrollo de la habilidad del trabajo cooperativo de cada uno de los grupos. Esto se debe a que en el curso del doblaje los alumnos trabajan siempre de manera colaborativa, mientras que en el otro grupo las actividades se realizan de manera individual.

En cuanto a la comprensión y el respeto a las culturas distintas de la china, apenas se nota diferencia entre los grupos. Esto se puede deber a que los materiales usados por el grupo control también incluyen elementos acerca de la historia, cultura, ideología, sociedad y costumbres de los diferentes países hispanohablantes. Aunque no constituyan el eje central de las clases, los alumnos sí prestan atención a este tipo de detalles, de tal manera que también son capaces de retener algunos conocimientos sobre esta materia. No obstante, se pueden apreciar diferencias en cuanto a la forma de

abordar el factor cultural, pues si bien lo que se presenta en los anuncios publicitarios son temáticas cercanas al ámbito cotidiano, los materiales de la asignatura de Comprensión Audiovisual presentan las culturas hispanohablantes de manera más formal.

Otra de las conclusiones que se han podido extraer de las respuestas de los cuestionarios es que los estudiantes de ambos grupos han experimentado un fortalecimiento en sus capacidades de autoaprendizaje. En el curso del doblaje, la intervención por parte del docente se limita a fomentar la autonomía de los estudiantes y darles un espacio personal en el que desarrollar su independencia. Esto no significa que el docente no sea accesible para los alumnos, pues su constante supervisión y consejo es fundamental para que los estudiantes puedan llevar a cabo un proyecto que les resultaba novedoso y complejo.

Además, es posible que estos estudiantes entiendan por competencia de autoaprendizaje la habilidad para terminar los ejercicios de forma independiente, cuando, en realidad, la autonomía de aprendizaje se describe como “una situación donde el aprendiente no solo es responsable de todas las decisiones tomadas sobre el aprendizaje, sino también de la implementación de ellas” (Nunan, 2013, p. 192).

5.3.2.2. Recomendaciones y objeciones de los alumnos al curso del doblaje

La segunda parte del cuestionario se destina únicamente a los alumnos que han participado en el proyecto del doblaje en vistas a conocer su experiencia personal sobre el curso y la aplicación de este al contexto de ELE en China.

5.3.2.2.1 Ventajas del curso del doblaje en opinión del alumnado

A la pregunta de si creen que el curso del doblaje cuenta con alguna ventaja sobre los cursos regulares los estudiantes dieron respuestas muy variadas que se han clasificado según tratan sobre: 1) habilidades y competencias; 2) método de enseñanza; 3) actitud ante el aprendizaje.

A partir de las respuestas de los estudiantes, se puede ver que el curso del doblaje contribuye al desarrollo de diferentes habilidades y competencias, siendo especialmente remarcable la de interculturalidad. En las universidades chinas, la enseñanza de ELE se centra en la variedad septentrional del castellano peninsular y, por tanto, también la mayoría de los materiales utilizados para practicar la comprensión auditiva provienen de esta variedad. Además, muchos de ellos son adaptados y modificados, mejorando la calidad del sonido y eliminando los ruidos de fondo. Sin embargo, el tipo de anuncios ofrecidos al alumnado durante el curso del doblaje le acerca a una situación comunicativa más real que la ofrecida por los materiales tradicionales, ya que estos materiales incluyen ruidos, música de fondo, distorsiones en la pronunciación, etc.

Por otra parte, la autenticidad de los materiales, especialmente la de aquellos provenientes de otros países distintos a España, les da la oportunidad de conocer y aprender el acento y la pronunciación del español de otras regiones, comprendiendo mejor el español de diferentes variedades diatópicas y diastráticas.

En cuanto a la competencia intercultural, una de las respuestas obtenidas en los cuestionarios es que el doblaje ha contribuido al desarrollo de esta habilidad porque los anuncios publicitarios trabajados presentan la cultura y vida de América Latina. El

conocer esta otra dimensión de la cultura hispana probablemente les resulte interesante por ser novedoso, debido a la tendencia en China de centrarse en la cultura de España; no obstante, la gran riqueza y diversidad cultural propias de las regiones en las que se habla español hacen prácticamente imposible que el alumnado chino llegue a conocer por completo todas las peculiaridades. Como se muestra en las respuestas de estos cuestionarios, algunos de los estudiantes chinos también perciben este problema, ya que afirman que, aunque el doblaje no puede resolverlo por completo, les ayuda a profundizar en los conocimientos sobre América Latina.

Algunos estudiantes dicen haber mejorado su pronunciación durante el curso del doblaje al imitar los diálogos de los anuncios no solo de España, sino también de otros países hispanohablantes, pues, como ya se ha explicado en diferentes ocasiones, lo habitual es que en los cursos universitarios de ELE se centren únicamente en la variedad peninsular septentrional; el doblaje, o más bien sus materiales, satisface de alguna forma la necesidad de los alumnos que desean aprender otras variedades. Por otra parte, dado que la pronunciación también puede influir en la calidad de la comunicación, no es difícil entender por qué los estudiantes afirman que este proyecto les ayuda a mejorar sus capacidades de expresión oral.

En otras respuestas se discute también la ayuda que el doblaje puede ofrecer en la profundización de conocimientos lingüísticos. Algunos de los estudiantes ponen de relieve que las expresiones y el léxico aprendido por medio de estos anuncios les resultan muy útiles para la vida real. Como se ha presentado en el capítulo II, uno de los puntos mejorables de los manuales de español vigentes en China consiste en que

mucho del léxico y de las expresiones nuevas que presentan distan de temáticas cotidianas y, por lo tanto, resultan poco útiles para la comunicación diaria; sin embargo, los materiales del curso del doblaje tratan temáticas cotidianas que muestran a los alumnos un vocabulario de uso muy frecuente. Esta diferencia entre los manuales y los anuncios hace pensar que la posibilidad de complementar la enseñanza tradicional de vocabulario con las actividades del doblaje sería muy acertada.

Además, cabe mencionar que algunas respuestas hablan de la eficacia del curso del doblaje para mejorar habilidades aparentemente no relacionadas con la lengua, entre estas se encuentra la respuesta de un estudiante que dice que el curso le ha ayudado a conocer la industria del doblaje; otro estudiante percibe que estas actividades han ampliado su visión del mundo; y un tercero afirma que ha potenciado sus competencias generales por medio del curso. Asimismo, también hay una respuesta en la que un alumno explica que, gracias a los anuncios, ha comenzado a entender el pensamiento de los consumidores de los países hispanohablantes y que considera que esto puede ser útil para su trayectoria profesional; es posible que este estudiante tenga planificado dedicarse al comercio exterior, pues, como se ha presentado en el capítulo 2.2.2, muchos de los estudiantes chinos graduados en hispánicas trabajarán en el sector del comercio exterior.

La mayoría de las ventajas del curso del doblaje enumeradas por los estudiantes en los cuestionarios hablan de la mejora de las habilidades y competencias, pero también hay respuestas orientadas a las ventajas del doblaje como método de enseñanza. Dos de ellas afirman que la principal ventaja del curso consiste en que les obliga a

practicar más la comprensión auditiva, ya que deben dedicar mucho tiempo fuera de clase a escuchar los anuncios publicitarios. Gracias al proceso del doblaje, aunque los anuncios generalmente no tienen una duración extensa, el tiempo que el alumnado debe dedicar a escuchar los audios es considerable, pues una vez que los anuncios se suben al espacio virtual de Baidu Skydrive, estos quedan a disposición de la clase para que los puedan escuchar tanto como necesiten para terminar las tareas. Lo habitual es que los escuchen varias veces, primero para seleccionar los anuncios con los que van a trabajar durante la sesión, que tienen que escuchar al menos una vez; luego, para hacer la transcripción; y por último, para modificar y mejorar la traducción, adaptación e incluso la producción.

Algunos alumnos también comentan que valoran la ayuda que la estrategia didáctica del doblaje les brinda para mejorar su actitud ante el aprendizaje; dos estudiantes, por ejemplo, comentan que el curso les ha despertado interés por seguir aprendiendo y para afrontar los desafíos del aprendizaje.

Estas ventajas podrían atribuirse tanto a los materiales usados como al método aplicado, así como también al enfoque que se sigue en este curso. Por una parte, los anuncios que conforman el material del curso, como comentan algunos estudiantes, son muchos, variados y relativos a temas cotidianos, lo que despierta en ellos interés por el mundo hispano. Por otra parte, a pesar de sufrir una serie de adaptaciones y modificaciones, la metodología de la EBP que sigue esta propuesta didáctica coloca a los estudiantes en el centro de la enseñanza y les concede una mayor autonomía que en las clases centradas en el docente. Además, no debe olvidarse que en el diseño y

organización del curso siempre se trata de animar a los estudiantes a trabajar con materiales de niveles superiores al suyo. Para cumplir con este objetivo, los estudiantes fijan sus propios objetivos de aprendizaje y planifican por sí mismos su modo de trabajo, experimentado sus progresos y logrando terminar el proyecto, a pesar de las dificultades. Este proceso probablemente hace que se robustezca la confianza de los estudiantes en su capacidad de organizar y monitorizar su propio aprendizaje.

5.3.2.2 Quejas y sugerencias de los estudiantes sobre el curso del doblaje

Como se muestra en la Figura 14, la mayoría de participantes del curso del doblaje muestran una actitud positiva hacia el curso, a pesar de que hay cuatro estudiantes que opinan que este curso no es adecuado para ellos.



Figura 14. Opinión de los estudiantes sobre volver a cursar el proyecto del doblaje. Fuente: Creación propia

La eficacia del curso varía según la experiencia personal, el estilo de aprendizaje, los objetivos, la evaluación, etc., por lo que no es extraño que haya también quejas. Los

principales motivos de las opiniones no favorables son los expuestos a continuación:

1) La cantidad de trabajo.

Varios estudiantes encuentran que la cantidad de trabajo del curso es demasiado elevada, pues opinan que el doblaje es una actividad muy compleja y que les lleva tanto tiempo que les impide terminar otras tareas académicas y/o laborales.

Para garantizar la calidad del curso, consideramos difícil reducir la cantidad de trabajo directamente, pero se han considerado otras formas de reducir la carga de este curso para los estudiantes. En primer lugar, podría empezarse el proyecto en otro periodo menos ocupado para los estudiantes como, por ejemplo, el primer semestre; en segundo lugar, se les podría ofrecer más soporte técnico con el uso de las aplicaciones, la edición del vídeo, etc.; en tercer lugar, para flexibilizar la ejecución del proyecto se podría distribuir la realización y corrección de las tareas de los procesos del doblaje en diferentes asignaturas, de manera que en las clases de Comprensión Auditiva se realizara y corrigiera la transcripción y en la de Traducción o Redacción se perfilara la traducción y su adaptación. No hace falta dedicar toda la clase a estos trabajos, basta con designarlos como tareas para casa y prestarles unos minutos en clase para hablar de ellos; de esta manera, con la cooperación de diferentes asignaturas, se disminuiría notablemente la carga de trabajo de los estudiantes.

2) La dificultad.

La dificultad del curso también es otra de las quejas recurrentes en los cuestionarios, especialmente la dificultad de la comprensión de los anuncios y del proceso del doblaje. Un estudiante explica que le resulta especialmente costoso cumplir

con la sincronía; otros reconocen que les resulta difícil garantizar la calidad del producto final. En realidad, teniendo en cuenta la dificultad del doblaje, en la evaluación no se exige una calidad de audio demasiado elevada, pero quizá el no poder elaborar un producto final satisfactorio puede influenciar negativamente en la motivación de los estudiantes.

3) La eficacia didáctica

A pesar de que tal y como se muestra en los apartados anteriores muchos estudiantes sí perciben los beneficios del doblaje en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas y demás competencias, también hay otros que cuestionan la eficacia didáctica del método.

Entre las críticas sobre este tema, una de las más representativas es la de un estudiante que duda de si realmente el curso es útil para la mejora de la habilidad de la comprensión auditiva, ya que, en su opinión, las actividades están planteadas de una forma más similar a la del dictado (codificación) que a la de la comprensión auditiva. Como se ha analizado en los apartados anteriores, lo que se practica en el doblaje no es la comprensión auditiva propiamente dicha, por lo que es natural que los estudiantes así lo perciban.

4) Las actividades

Más de un alumno echa en falta que en las clases presenciales se practiquen las habilidades lingüísticas directamente como se hace en las clases regulares y sugieren que se incluyan en las clases ejercicios para practicarlas, especialmente las de comprensión auditiva. Como se ha presentado antes, en este curso se adoptan modelos

de enseñanza muy diferentes a los tradicionales, ya que en las clases presenciales se realiza principalmente la exposición y discusión de las tareas y el papel del docente pasa a un segundo plano. Es muy posible que a algunos estudiantes necesiten más tiempo para aceptar y acostumbrarse a este modelo didáctico y se sientan incómodos e inseguros aprendiendo de esta manera.

Otra de las objeciones hechas a la organización de las actividades es su carácter monótono, pues el proceso se repite una y otra vez cambiando exclusivamente la temática; es por ello por lo que algunos sugieren diversificar el contenido del curso combinando el doblaje con otras actividades o invirtiendo la dirección de la traducción y doblar del chino al español. Como el propósito de esta investigación se centra en conocer la eficacia didáctica del doblaje, la inclusión de otras actividades en el plan de enseñanza podría haber afectado a la precisión y objetividad de los resultados finales; no obstante, el diversificar el contenido del curso del doblaje combinándolo con otros ejercicios y tareas es una posibilidad interesante para el futuro.

5) Organización de los grupos y atención

Otros comentarios que recogen las encuestas se relacionan con la insuficiente atención que reciben por parte del docente de la asignatura, sobre todo en la etapa de adaptación, que es cuando más ayuda creen necesitar. El problema es que, debido al gran número de grupos que había en la clase con la que se desarrolló el proyecto, la profesora no tuvo tiempo suficiente de atender extendidamente a cada uno de ellos. La única forma de resolver este problema es reducir la ratio de alumnos, aunque para ello sería necesario el apoyo de las instituciones.

En las encuestas también se hallan algunos comentarios negativos acerca de la formación de los grupos, puesto que, al parecer, no todos los grupos funcionaron correctamente, ya que algunos estudiantes no participaron activamente. Muchos son los que destacaban la importancia de tener un buen grupo de trabajo, aunque las propuestas sobre la forma de hacerlo son muy diversas, pues unos opinan que se debería organizar a los estudiantes según su nivel lingüístico, mientras que otros consideran que los de nivel avanzado deberían distribuirse para servir de punto de apoyo al resto del grupo. A pesar de ser opiniones opuestas, ambas ideas tienen su sentido, por eso seguimos creyendo que es mejor dejar a los estudiantes formar los grupos por sí mismos y darles la oportunidad de aprender a gestionar los conflictos, tal y como ocurre en la vida real.

En conclusión, a través de las respuestas de los estudiantes a los cuestionarios se han conocido sus opiniones y actitudes hacia el curso del doblaje. La diversidad de las sugerencias y quejas nos advierten de que los estudiantes son individuos diferentes y que cada uno tiene su propia manera de aprender el idioma, factor a tener en cuenta en el diseño y realización de las actividades didácticas.

5.3.3 Otros fenómenos del proceso del curso del doblaje

Como la propuesta didáctica basada en el doblaje todavía es algo novedosa para los alumnos chinos de Filología Hispánica, interesa saber qué han experimentado tanto los estudiantes como la profesora durante este curso. Por ello, se registran los comportamientos de los estudiantes anotándolos en un diario de investigación que incluye también las reflexiones de la profesora a partir de lo observado durante el desarrollo del proyecto. En este apartado se presentan los fenómenos más significativos

basándose en lo recogido en este diario:

1) Cambios en el comportamiento de los estudiantes

Al comienzo del curso, el comportamiento de los participantes era algo preocupante porque se confundían en los procesos de la actividad y en los plazos de entrega de los trabajos, hecho comprensible teniendo en cuenta la novedad del curso del doblaje. Además, también se apreció una falta de motivación en los participantes, reflejada en la actitud hacia las tareas.

El método de enseñanza de este curso del doblaje es tan distinto del que siguen los cursos regulares que a algunos el doblaje les parece más un juego que una actividad de aprendizaje. Asimismo, según las demandas planteadas por la facultad donde se realiza este curso, ni los comportamientos de los estudiantes ni la calidad de sus tareas influyen en su expediente académico, lo que probablemente desmotive al alumnado. Afortunadamente, en la puesta en práctica del curso, pudo verse que a medida que avanzaba los estudiantes se fueron acostumbrando a este modelo de enseñanza e iban notando los beneficios obtenidos en las actividades, de tal manera que comenzaron a disfrutar de estas. Algunos estudiantes han llegado a afirmar que gracias a este curso han mejorado mucho en lo que respecta a la comprensión auditiva y que la relación con sus compañeros se ha vuelto más estrecha.

2) La importancia de la coevaluación para los estudiantes

Durante el curso se observó que los estudiantes mostraban un especial interés por el resultado de las votaciones de la coevaluación. Como se ha presentado en el 5.2.3.1, este proceso tiene como objetivo reconocer los logros y motivar a los

estudiantes, lo que parece haberse conseguido. La atención prestada por los alumnos a la coevaluación hace pensar que a ellos les importa no solo cómo les valora el docente, sino también la opinión que sus compañeros de clase tienen de ellos. Quizás, por esta misma razón, algunos estudiantes se vieron obligados a elegir materiales demasiado difíciles para ellos o se obsesionaron con entregar producciones de alta calidad.

3) Estrategias de los estudiantes en la selección de los anuncios publicitarios

Como se ha explicado anteriormente, este curso del doblaje está planteado para que los estudiantes puedan seleccionar por ellos mismos los materiales de trabajo de cada sesión. A partir de las observaciones del docente durante la práctica se ha podido observar que hay una evolución en los criterios que siguen los alumnos para la selección.

En la primera sesión, la mayoría de los anuncios seleccionados estaban entre un nivel B1 y B2, que era el nivel general de los participantes; a medida que avanzaba el curso, se notó un aumento gradual de la dificultad de los seleccionados, un grupo incluso seleccionó anuncios de nivel C2, muy superior a su nivel lingüístico. No obstante, este aumento de la dificultad no tardó mucho en llegar a su fin, ya que los estudiantes se dieron cuenta de que habían elegido materiales demasiado difíciles y, por eso, en las últimas sesiones del curso los estudiantes volvieron a trabajar con anuncios más adecuados a su nivel, pero siempre superiores a los seleccionados al inicio del curso. Estos cambios en la selección de los materiales reflejan la situación de los estudiantes durante el curso: al principio, como no conocían muy claramente el proceso y el sistema de evaluación, su selección era algo conservadora; a medida que avanzaba el curso se acostumbraron al ritmo de trabajo a la vez que percibían haber mejorado, lo

que les motivaba a trabajar con materiales más difíciles; finalmente, cuando notaron sus limitaciones, también reflejadas en las notas del trabajo, bajaron de nuevo la dificultad de sus tareas seleccionando anuncios con niveles no tan superiores a los suyos.

Estos cambios son un signo positivo porque muestran que, en lugar de seguir mecánicamente los procedimientos prefijados, los estudiantes planifican y reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje, calculando los beneficios obtenibles en cada tarea y modificando sus estrategias en consecuencia.

En resumen, se podría decir que la actitud de los participantes ha sido la adecuada y, además, que se ha conseguido el propósito de fomentar en los alumnos la motivación por asumir nuevos niveles de dificultad gracias a los materiales empleados.

4) Intervención del docente

La dinámica general del curso que ha seguido la profesora ha sido no intervenir en los trabajos de los estudiantes para respetar su autonomía, salvo en algunas situaciones especiales; no obstante, según lo observado, las intervenciones de esta a veces ejercían sobre los estudiantes una influencia mayor de lo esperable. En ciertos casos, al parecer, algunos comentarios, que eran simples sugerencias, se interpretaron como órdenes. Por ejemplo, cuando en alguna sesión quedaban unos minutos libres, se exponían de manera aleatoria a los estudiantes varios anuncios de la próxima sesión con el objetivo de familiarizarlos con los temas con los que iban a trabajar; curiosamente, estos anuncios se encontraban entre los materiales más seleccionados por los estudiantes en la sesión siguiente, lo que hace pensar que el gesto de la profesora se interpretó equivocadamente como una recomendación u orden, cuando el único

objetivo era mostrar un ejemplo de los temas a trabajar. Este fenómeno advierte de la enorme influencia que pueden tener las palabras y los comportamientos docentes.

En conclusión, a través de los datos recogidos desde diferentes vías, como las pruebas, los cuestionarios y el diario de observación, logramos conocer cómo ha funcionado el doblaje como método de enseñanza en las aulas de ELE en el periodo superior del grado de Filología Hispánica en una universidad china.

A través de la investigación comparativa y de los resultados de los dos exámenes del curso, el inicial y final, se ha podido conocer la eficacia de este método en la mejora de las tres habilidades lingüísticas que más nos interesaban: la comprensión auditiva, la traducción (del chino al español) y la *sight-translation* (del chino al español); sobre todo en comparación con la de los métodos tradicionales más aplicados en las aulas chinas.

En comparación con las clases de Comprensión Audiovisual, el doblaje muestra una ventaja en la mejora de la traducción y de la *sight-translation* porque durante el curso del doblaje hay actividades en las que se practican estas dos habilidades, ya sea de manera directa o indirecta. En cuanto a la comprensión auditiva, según indican los resultados del examen, el doblaje no parece más eficiente que las formas tradicionales, aunque para los alumnos de niveles avanzados este método funciona mejor.

Además, sabemos también qué opinaban los alumnos sobre la eficacia del curso del doblaje en la mejora de otras habilidades. Sorprendentemente, los estudiantes del curso del doblaje consideran haber experimentado una mejora incluso mayor que en el curso regular de Comprensión Audiovisual en algunas habilidades que aparentemente

no guardan una relación directa con el curso. Las habilidades y competencias beneficiadas incluyen: la redacción, la comprensión escrita, la expresión oral y el trabajo cooperativo, así como la comprensión de expresiones coloquiales y tecnicismos.

Además de estos datos, se han recopilado las opiniones, sugerencias y quejas de los alumnos sobre el curso del doblaje. La mayoría de los estudiantes que han participado en el proyecto del doblaje han dado una valoración positiva a este curso. En su opinión, el doblaje como estrategia de enseñanza cuenta con diversas ventajas entre las que se encuentran el desarrollo de habilidades lingüísticas, la contribución a la mejora de la actitud de aprendizaje, etc. Sin embargo, este método todavía tiene algunos aspectos mejorables, como la excesiva cantidad del trabajo, la monotonía de las actividades, el contenido de las clases presenciales, etc. Para resolver estos problemas los estudiantes han planteado varias sugerencias que se han tomado como referencia para la mejora de esta estrategia didáctica.

Por último, se han presentado otros fenómenos observados durante el curso del doblaje que revelan la evolución de la actitud de los estudiantes durante el curso, como lo son los cambios en las preferencias de selección del material, su preocupación por la valoración de sus compañeros y la influencia del comportamiento de la profesora sobre los alumnos.

Con toda esta información se llega a la conclusión inicial de que, a pesar de todos los inconvenientes que podría tener el doblaje como herramienta de didáctica, el doblaje ha sido aceptado por la mayoría de los estudiantes chinos que han participado en nuestro proyecto. Este éxito deja ver la posibilidad de su aplicación de manera más

frecuente y difundida. Hay que destacar que este éxito inicial se atribuye no solo a las características del mismo doblaje, sino también a los participantes del curso, que han mostrado otra faceta de los alumnos chinos de ELE: se pueden adaptar a estrategias más flexibles, aprovechar los materiales con creatividad y sacar de ellos todos los beneficios que puedan obtener. Sin su iniciativa y entusiasmo, no se habrían conseguido los resultados académicos obtenidos.

6. Conclusión

La presente tesis explora la introducción del doblaje como método didáctico en el aula de ELE siguiendo y adaptando la EBP al contexto pedagógico chino. Los principales objetivos de este trabajo presentados en la introducción eran, por un lado, contribuir al desarrollo de las habilidades lingüísticas y otras competencias de los alumnos chinos del periodo superior de Filología Hispánica mediante el diseño de un curso del doblaje basado en la EBP; por otro lado, observar la eficacia didáctica de esta propuesta didáctica y compararla con el curso regular de Comprensión Audiovisual.

Para cumplir con estos objetivos se ha analizado, en primer lugar, la situación de ELE en China y la de los alumnos chinos que aprenden el español como LE; tras este análisis se ha considerado vital conocer los fundamentos de la ELEMT y, especialmente, de la EBP para fijar el enfoque que sigue la propuesta didáctica realizada. Asimismo, ha resultado imprescindible investigar cuáles son los procedimientos y estándares del doblaje profesional y cómo se pueden traspasar al ámbito educativo, para lo cual ha sido necesario recurrir a las experiencias de otros docentes que han aplicado este método a la enseñanza de LE.

Debido a los drásticos cambios sociales que ha sufrido China a lo largo de sus últimas décadas, apenas ha habido un desarrollo de la enseñanza de ELE en este país hasta el comienzo de la política de apertura de la última década del siglo XX, en la que esta disciplina ha crecido exponencialmente. Tomando como punto de partida los enfoques y materiales didácticos de los países occidentales, los profesores chinos de español se renuevan constantemente introduciendo nuevas metodologías didácticas en

las aulas y diseñando nuevos materiales didácticos; asimismo, también se ha elaborado un plan curricular que cuenta con sistemas de evaluación propios.

No obstante, China sigue siendo un país profundamente influenciado por el confucianismo en todos los niveles, también en el educativo, lo que hace que los sistemas de enseñanza y aprendizaje tengan unos rasgos particulares que hay que tener en cuenta también durante el diseño de actividades de ELE. Además, la enorme distancia que separa la lengua materna de los estudiantes respecto al español hace que la adquisición de este idioma sea bastante compleja.

Todos estos factores llevan a que las formas de enfrentarse al aprendizaje de ELE de los estudiantes chinos tengan unas características singulares y se distingan, entre otros aspectos, por el abundante uso de estrategias afectivas para mejorar su motivación y también por el frecuente empleo de técnicas de memorización; por el contrario, prescinden habitualmente del uso de estrategias metacognitivas y sociales. La particularidad de la ELE de China también se muestra en los enfoques que se siguen en las actividades didácticas: el método tradicional de gramática y traducción y el enfoque audiolingual han ocupado, y siguen ocupando, un estatus dominante en la ELE de China; mientras que el enfoque comunicativo, a pesar de haber sido introducido ya, está muy adaptado y juega un papel secundario en las aulas de ELE. La potencialidad pedagógica del enfoque por tareas también ha sido reconocida por algunos profesores chinos, pero todavía queda mucho para que esta propuesta se convierta en un método de uso frecuente en las aulas chinas. En la actualidad, el método predominante empleado en las aulas de ELE en China es el integral, es decir, una combinación de

diferentes enfoques didácticos.

Esta tesis se ha enfocado principalmente en aquellos que cursan el tercer y cuarto año de Filología Hispánica. Como se muestra en el *Programa para cursos superiores*, de los alumnos de este periodo se espera no sólo que sigan profundizando sus conocimientos lingüísticos y practicando las habilidades relacionadas con ellos, sino también que fomenten otras habilidades que son exigidas a su vez por el ámbito laboral al que van a dedicarse, lo que les supone un reto.

Según los resultados de las pruebas EEE 8 en las convocatorias que van del 2006 hasta el 2016, el nivel lingüístico de la mayoría de los estudiantes de segundo ciclo de Filología Hispánica no cumple con las exigencias del *Programa para cursos superiores*. Estos resultados también revelan la existencia de un desequilibrio entre el desarrollo de las diferentes habilidades lingüísticas de los participantes, mostrando que hay un déficit de nivel en lo relativo a las habilidades de traducción, comprensión auditiva e interpretación.

Por otra parte, en opinión de los propios graduados de Filología Hispánica, necesitan aprender más competencias vinculadas a los diferentes ejercicios profesionales a los que tendrán acceso al finalizar sus estudios, es decir, que las condiciones del mercado laboral exigen de los graduados una formación integral. Por ello, es necesario que los docentes adopten métodos didácticos que contribuyan al fomento de las diferentes habilidades y competencias necesarias para el alumnado.

Como consecuencia de todo ello, en el presente trabajo se ha diseñado de una propuesta didáctica que toma como punto de partida la ELEM T y la EBP, ya que ambas

propuestas cuentan con características que hacen que sean enfoques adecuados para diseñar un curso del doblaje con el que tratar de responder a las necesidades y demandas de los estudiantes. Tanto la ELEMt como la EBP posibilitan la práctica de diversas habilidades lingüísticas que fomentan el desarrollo integral de los conocimientos de español de los estudiantes; son métodos que ponen el foco en el alumnado, respetando sus necesidades, que además valoran la creatividad, personalidad y autonomía, fomentando la competencia cooperativa entre ellos y sus habilidades de autoaprendizaje. Asimismo, también trabajan con temáticas próximas a la vida de estudiantes, lo que les motiva a seguir aprendiendo español.

No obstante, en comparación con la ELEMt, la EBP cuenta con unas características particulares, como se detalla en el capítulo III, que se ajustan mejor al contexto de aprendizaje en el que se sitúa esta tesis. A diferencia de la ELEMt, en la EBP no sólo se pone de relieve el fomento de habilidades lingüísticas, sino también la asimilación de conocimientos de otros ámbitos, la práctica de otras técnicas especializadas y el desarrollo de otras competencias, lo que se corresponde directamente con las exigencias del mercado laboral chino en cuanto a la formación de los graduados en hispánicas. Por otra parte, la EBP es una propuesta didáctica que ofrece una mayor flexibilidad y, por tanto, más fácil de adaptar a las situaciones particulares de la ELE de China. Por todo esto se ha decidido llevar a cabo el curso del doblaje presentado en esta tesis desde la perspectiva metodológica propuesta por la EBP.

Dado que el doblaje es una actividad compleja que cuenta con unos estándares muy estrictos, es necesario simplificar la actividad para poder aplicarla en las aulas de

LE. Afortunadamente, existen diversos trabajos sobre la aplicación didáctica del doblaje, los cuales suelen dividir los proyectos en las siguientes etapas: 1) formación de los grupos; 2) selección del material del doblaje; 3) actividades de precalentamiento para familiarizar a los alumnos con los procedimientos; 4) realización del doblaje; 5) evaluación y/u otras actividades para concluir el proyecto.

Como método didáctico, el doblaje cuenta con la ventaja de fomentar las habilidades lingüísticas mediante la oferta de materiales que constituyen verdaderas muestras lingüísticas en un formato lúdico y motivador que impulsa el trabajo en equipo.

En la adaptación de la EBP al estilo de aprendizaje de los alumnos chinos, se ha considerado oportuno que el docente fije las etapas de los procesos que se siguen en el doblaje y se encargue de la selección y recopilación del material a doblar. Aunque estas adaptaciones de la EBP podrían haber limitado en cierta medida la autonomía de los estudiantes, han permitido que los estudiantes puedan dedicar más tiempo a la práctica de las habilidades lingüísticas.

La propuesta didáctica de este trabajo se ha organizado en siete sesiones, en las que se distribuyen un total de seis unidades y tiene una duración de tres meses. Cada una de estas unidades se relaciona con un proyecto del doblaje simplificado que consta de las siguientes fases:

1) La selección de materiales, esto es, de los anuncios publicitarios. Para los proyectos, el docente recopiló un total de 283 anuncios publicitarios provenientes de distintos países hispanohablantes y los clasificó según la temática, procedencia, nivel de dificultad y otros factores relacionados con la dificultad del doblaje; a continuación,

los distribuyó en seis unidades. Cada grupo debía seleccionar entre estos anuncios el que prefería trabajar durante cada unidad.

2) La realización del doblaje, que a su vez se subdividía en cuatro fases principales: a) transcripción de los diálogos; b) traducción de la transcripción; c) modificación y adaptación de la traducción; d) producción y confección del anuncio doblado. El trabajo de los estudiantes relativo a cada una de las fases fue corregido por la profesora y sometido a evaluaciones procesuales, de acuerdo con los criterios establecidos en base a los estándares de calidad del doblaje profesional y a los objetivos didácticos del curso. Además, en la fase de adaptación se ofrecía una tutoría a toda la clase con el fin de resolver las posibles dudas que hubieran surgido durante la actividad.

3) La evaluación y la exposición de los productos finales. Al acabar el doblaje de los anuncios, los productos finales fueron sometidos, en primer lugar, a la evaluación por parte del docente; y, en segundo lugar, a la de los compañeros, quienes debían votar sus proyectos favoritos. Según los resultados de estas evaluaciones, el docente expuso en el aula las mejores producciones y comentó con los alumnos los errores comunes en los trabajos y los progresos obtenidos.

En cuanto a los grupos de trabajo, estos estaban conformados por entre dos y cuatro personas y, aquellos grupos que sobresalían, recibían un reconocimiento especial al finalizar el curso.

Por otro lado, para conocer la eficacia didáctica de la propuesta se han implementado diferentes métodos de investigación empírica. En primer lugar, se ha recurrido al método comparativo para evaluar la eficacia didáctica del doblaje en

relación al curso regular de Comprensión Audiovisual. Uno de los métodos empleados ha sido examinar al alumnado antes y después del curso del doblaje para conocer si los estudiantes de ambos grupos habían obtenido progreso en las habilidades de comprensión auditiva, traducción (directa) y *sight-translation* (directa) después de asistir a las clases. Además, se han aplicado encuestas estandarizadas que nos han permitido conocer si los alumnos de ambos grupos tenían conciencia de haber progresado en diferentes habilidades y competencias. En segundo lugar, una vez finalizado el proyecto, se invitó a los alumnos que habían participado en el curso del doblaje a contestar un formulario de preguntas abiertas para conocer su opinión, quejas y sugerencias sobre el curso. Por último, se realizó una investigación participativa sobre esta propuesta, pues el docente que impartió el curso tuvo que llevar un seguimiento de las sesiones anotando en un diario de investigación lo que observaba durante el curso para analizar mejor los procesos del doblaje y el comportamiento de los alumnos en las clases. Tras analizar los resultados, se ha concluido lo siguiente:

1) Según los resultados de los exámenes, el curso del doblaje ha mostrado una ventaja notable sobre los cursos regulares de Comprensión Audiovisual en las destrezas de traducción (directa) y *sight-translation* (directa), ya que durante el curso los participantes han practicado frecuentemente ambas habilidades. Sin embargo, ha resultado ser menos eficiente en la mejora de comprensión auditiva que la asignatura de Comprensión Audiovisual; este resultado podría deberse a diferentes motivos, pero el más importante consiste en la diferencia entre las formas de practicar y evaluar esta habilidad.

2) De acuerdo con los resultados de las encuestas estandarizadas, se puede confirmar que los estudiantes que han participado en el curso del doblaje han experimentado un progreso en todas las habilidades investigadas en esta parte del cuestionario. Según los resultados, los alumnos del curso del doblaje han experimentado mayor progreso que los del curso de Comprensión Audiovisual en la traducción (directa), la *sight-translation* (directa) y en la comprensión de expresiones coloquiales y términos específicos, siendo en otras habilidades menos evidente la ventaja del curso del doblaje. Este resultado también demuestra que, además de las destrezas relacionadas directamente con el doblaje, como la comprensión auditiva y la traducción, hay otras habilidades que también pueden beneficiarse de esta actividad de TAV.

3) De las respuestas a las preguntas abiertas se concluye que la mayoría de los alumnos que han participado en la actividad del doblaje tiene una opinión positiva sobre el curso. Las principales ventajas que han destacado de esta actividad son: a) la contribución al desarrollo de diferentes habilidades lingüísticas; b) la oportunidad de aprender y practicar la pronunciación del español de diferentes regiones; c) el conocimiento que ha ofrecido a los alumnos acerca de la vida y la cultura de los países hispanohablantes, sobre todo de los de América Latina; d) la transmisión de conocimientos útiles para sus futuras carreras profesionales; e) la motivación para aprender español.

No obstante, en las respuestas los participantes del curso también han planteado sus quejas y sugerencias, entre las que se encuentran: a) la presión que ha causado la

gran cantidad de trabajo, así como la repercusión que esta ha tenido en el aprendizaje de otras asignaturas; b) la dificultad del doblaje ha desmotivado a algunos alumnos; c) la baja eficacia didáctica en el fomento de la comprensión auditiva; d) los dificultad de trabajar en equipo; e) la monotonía de las actividades.

4) Ha habido cambios en el comportamiento de los alumnos, según quedó reflejado en el diario, pues a medida que avanzaba el curso, los estudiantes se iban acostumbrando a este modelo de trabajo. No obstante, también se ha podido ver que, a pesar de la autonomía y la libertad que disfrutaban en esta propuesta didáctica, seguían respetando mucho las instrucciones del docente.

En conclusión, en esta tesis se han podido conocer las características propias de la enseñanza de ELE en China a partir de una revisión bibliográfica que se ha tomado como punto de partida para el diseño de una propuesta didáctica adaptada a las necesidades del alumnado chino de los dos últimos cursos de Filología Hispánica que trata de dar respuesta a sus necesidades mediante el doblaje de anuncios siguiendo las líneas generales de la EBP.

A través de la investigación llevada a cabo se ha confirmado que esta propuesta puede contribuir al desarrollo de las habilidades lingüísticas requeridas en ese periodo de formación universitaria. Asimismo, se ha comprobado que ayuda a los estudiantes a desarrollar otro tipo de competencias y conocimientos de gran utilidad para su carrera profesional. Por lo tanto, el doblaje y esta propuesta didáctica basada en él sí pueden contribuir al desarrollo integral de los alumnos chinos del periodo superior de Filología Hispánica.

En investigaciones futuras, cabe la posibilidad de continuar explorando el potencial pedagógico del doblaje del chino al español, así como las combinaciones del doblaje con otras actividades curriculares chinas. Así pues, la aplicación didáctica del doblaje en la enseñanza de LE es un territorio fértil lleno de posibilidades que, con más investigaciones, podrá revelar nuevas sorpresas y progresos en los métodos de la enseñanza de LE.

Bibliografía

- Adderley, K. (1975). *Project methods in higher education*. London: Society for Research into Higher Education.
- Aditia, M. I. (2020). Improving pronunciation ability through dubbing scenes of a Film at the Eleventh Grade Students of Ma Nurulhidayah Bandung Barat in Academic Year 2018/2019. *Journal of Language Education Research*, 3(1), 1-10. doi: 10.22460/jler.v3i1.p1-10
- Alberty, H. B. (1927). *A study of the project method in education* (Vol. 2). Columbus: Ohio State University Press.
- Allan, M. (1985). *Teaching English with Video*. London: Longman.
- Alonso Pérez, R. y Sánchez Requena, A. (2018). Teaching foreign languages through audiovisual translation resources: teachers' perspectives. *Applied Language Learning*, 28(2), 1-24.
- Arjonilla Sampedro, A. y Sánchez López, I. (16-19 de septiembre, 2015). *¿Por qué una formación específica para enseñar español a sinohablantes?* [Comunicación en congreso]. XXVI Congreso Internacional ASELE, Granada. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0037.pdf
- Ávila Bello, A. (1997). *Historia del doblaje cinematográfico*. Barcelona: CIMS.
- Azpiroz Nuñez, M. D. C. (2013). El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE) Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 39-52. doi: 10.18861/cied.2013.4. 19.25
- Azpiroz Núñez, M. D. C. (2017). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios

chinos de español como lengua extranjera. *Cuadernos de investigación educativa*, 8(1), 13-29. doi: 10.18861/cied.2017.8.1.2636

Baccolini, R. y Gavioli, L. (1994). L'analisi di film doppiati nel curriculum di studenti di interpretazione/traduzione: Un esperimento didattico en R. Baccolini, R. M. Bollettieri Bosinelli y L. Gavioli (Eds.), *Il Doppiaggio: Trasposizioni Linguistiche e Culturali* (pp. 73-85). Bolonia: CLUEB.

Ballester Casado, A. R. (2000). *Traducción y nacionalismo: la recepción del cine americano en España a través del doblaje (desde los inicios del sonoro hasta los años cuarenta)* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/14561>

Baños Piñero, R. (2009). *La oralidad prefabricada en la traducción para el doblaje* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1454426/>.

Baños Piñero, R. y Díaz-Cintas, J. (2017). *Language and translation in film: dubbing and subtitling*. London: Routledge.

Baños Piñero, R., Marzà Ibáñez, A. y Torralba Miralles, G. (2021). Promoting plurilingual and pluricultural competence in language learning through audiovisual translation. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 7(1), 65-85. doi: 10.1075/ttmc.00063.ban

Bastian, J. y Gudjons, H. (1988). *Das projektbuch, band 1. Theorie - Praxisbeispiele - Erfahrungen*. Hamburg: Bergmann+Helbig Verlag.

Bech Tormo, A., Domínguez Marín, E. y Rodríguez-Olleros, M. S. (2010). *El*

- Cronómetro, Manual de Preparation del Dele, Nive A1*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Bech Tomo, A., Isa de los Santos, D. y Pérez Bernal, R. M. (2016). *El Cronómetro Manual de preparación del DELE Nivel C2*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Beckett, G. (2002). Teacher and student evaluations of project-based instruction. *TESL Canada journal*, 19(2), 52-66. doi: 10.18806/tesl.v19i2.929
- Beckett, G. H. y Slater, T. (2005). The project framework: A tool for language, content, and skills integration. *ELT journal*, 59(2), 108-116. Doi: 10.1093/eltj/cci024
- Bilbrough, N. (2007). *Dialogue activities: Exploring spoken interaction in the language class*. Cambridge: Cambridge university press.
- Blanco Pena, J. M. (25-28 de junio, 2014). *¿Qué español enseñar en China?: opinión de los alumnos sinohablantes sobre las variedades fonéticas del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula* [Comunicación en congreso]. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza, Cuenca. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:da5ccf2b-7cfa-4ef7-a035-7c11f397867d/6--que-espanol-ensenar-en-china--blancopenajosemiguel-pdf.pdf>
- Blau, E. K. (1982). The effect of syntax on readability for ESL students in Puerto Rico. *TESOL quarterly*, 16(4), 517-528. doi: 10.2307/3586469
- Breen, M. P. (1987). Learner contributions to task design. En C. N. Candlin y D. Murphy (Eds.), *Tasks in Language Learning* (pp. 333–356). Hoboken: Prentice Hall International.

- Breen, M. P. y Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied linguistics*, 1(2), 89-112. doi: 10.1093/ applin/1.2.89
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burston, J. (2005). Video dubbing projects in the foreign language curriculum. *Calico Journal*, 23(1), 79-92. doi: 10.1558/cj.v23i1.79-92
- Caimi, A. (2006). Audiovisual translation and language learning: The promotion of intralingual subtitles. *The Journal of Specialised Translation*, 6(1), 86.
- Candlin, C. N. y Murphy, D. (Eds.) (1987). *Language learning tasks*. (Vol. 7). Hoboken: Prentice Hall.
- Carvajal Sánchez, J. (2012). Doblaje y subtitulación del multilingüismo. [Tesis de licenciatura, Universidad de Pompeu Fabra]. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/16096/Carvajal_Sanchez_Julia_TA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cerezal Sierra, F. (1997). El aprendizaje de lenguas a través de tareas. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, (9), 55-78.
- Chang, F. L. (2012). *Las Pruebas auténticas y los análisis del Examen de Español como Especialidad Nivel 8* (高等学校西班牙语专业八级考试真题与解析). Shangai: Editorial de Educación de Lengua Extranjera de Shanghai.
- Chang, F. L. y Liu, Y. Q. (2015). La investigación sobre las situaciones de EEE 8 en las facultades de filología hispánica en los institutos superiores en China. En S.J. Zheng (Ed.), *La investigación sobre la enseñanza de español en los institutos*

superiores de China (pp. 193-280). Pekín: Editorial de enseñanza e investigación de lengua extranjeras.

Chaume Varela, F. (2012). *Audiovisual translation: dubbing*. London: Routledge.

Chaume Varela, F. (2012b). La traducción para el doblaje: visión retrospectiva y evolución en J. J. Martínez Sierra (Ed.), *Reflexiones sobre la traducción audiovisual: tres espectros, tres momentos* (pp. 25-37). Valencia: Universidad de Valencia.

Chiu, Y. H. (2012). Can film dubbing projects facilitate EFL learners' acquisition of English pronunciation?. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), E24-E27. doi: 10.1111/j.1467-8535.2011.01252.x

Chu, W. L. C. y Chow, K. C. (2017). *Using video dubbing activities in primary Chinese classroom for creative writing, a case study of students with multilingual background*. doi: 10.17239/L1ESLL-2017.17.03.03.

Cifuentes Heguy, I. (2007). *La enseñanza por proyectos en el aula de ELE: la experiencia de un grupo de alumnos de secundaria en Alemania* [Memoria de maestría, Universidad de León]. <https://www.educacionyfp.gob.es/en/dam/jcr:e69cbedb-593d-4489-a864-7a3b566cbce0/2007-bv-07-06inesfuentes-pdf.pdf>

Comisión Orientada de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades, Sección de Español (西班牙语专业教学大纲编写组)(1998), *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (高校西班牙语专业低年级教学大纲). Shanghai:

- Editorial de la enseñanza de lenguas extranjeras de Shanghái.
- Comisión Orientada de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades, Sección de Español (西班牙语专业教学大纲编写组)(2000). *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (高校西班牙语专业高年级教学大纲). Shanghái: Editorial de la enseñanza de lenguas extranjeras de Shanghái.
- Comité Nacional de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros de Institutos Nacionales (2012). *Examen de Español como Especialidad Nivel 8*.
- Comité Nacional de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros de Institutos Nacionales (2013). *Examen de Español como Especialidad Nivel 8*.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (1996). Cultures of learning: Language classrooms in China. *Society and the Language Classroom*, 169(206), 42.
- Cortés Moreno, M. (2010). Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación. *El español para sinohablantes. Estudios, Análisis y Propuestas para su Enseñanza y Aprendizaje*. (10), 11-48.
- Cui, Q. X. (2015). La primera exploración sobre la situación actual de las organizaciones de los cursos de Filología Hispánica en el grado. *La Revista académica del Instituto de Tecnología de Chifeng*, 35(12), 117-119.
- Danan, M. (2010). Dubbing projects for the language learner: a framework for integrating audiovisual translation into task-based instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 441-456. doi: 10.1080

/09588221.2010.522528

Davies, M. G. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects* (Vol. 54). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Derwing, T. M. (1996). Elaborative detail: help or hindrance to the NNS listener?. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(3), 283-297.
doi:10.1017/S0272263100015035

Di, Y. C. (2009). La aplicación de enfoques por tareas en la enseñanza de lengua extranjera. *El boletín del Universidad Normal de Mudanjiang (edición de Filosofía y Sociedad)*, (153): 96-98.

Diaz-Cintas, J. (1997). *Un ejemplo de explotación de los medios audiovisuales en la didáctica de lenguas extranjeras*. Valencia: Universidad de Valencia.

Diaz-Cintas, J. (1999). Modalidades traductoras en los medios de comunicación audiovisual en M. Aleza, M. Fuster y B. Lépinette (Eds.), *El contacto lingüístico en el desarrollo de las lenguas occidentales. Colección Quaderns de Filologia, Estudis Lingüístics* (Vol. 4, pp. 85-100). Valencia: Universidad de Valencia.

Diaz-Cintas, J. y Orero Clavero, P. (2010). Voiceover and dubbing en Y. Gambier y L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (Vol. 1, pp. 441-445). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Díaz Gutiérrez, E. y Suñén Bernal, M. D. (2016). El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. *Ибероамериканские тетради*, (2), 77-82. doi: 10.46272/2409-3416-2016-2-77-82.

Dong, Y. S. y Liu, J. (2008). *El español moderno*. (Vol. 1). Pekín: Editorial de

Enseñanza e Investigación de Lengua Extranjera.

Dong, Y. S. (21 de noviembre, 2009). *Elaboración de materiales didácticos en China* [Comunicación en congreso]. I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP), Manila. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/06_plenaria_03.pdf

Dong, Y. S. y Liu, J. (2014). *El nuevo español moderno*, (Vol. 1). Pekín: Editorial de Enseñanza e Investigación de Lengua Extranjera.

Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford university press.

Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. y Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Equipo eleDele. (2013). *Prepara y practica el DELE B1*. Barcelona: Octaedro.

Equipo eleDele. (2013). *Prepara y practica el DELE B2*. Barcelona: Octaedro

Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Zaragoza: FAEA.

Estaire, S., y Zanón Gómez, J. (1994). *Planning classwork: A task-based approach*. Portsmouth: Heinemann.

Estivill Perez, J. (1999). La industria española del cine y el impacto de la obligatoriedad del doblaje en 1941. *Hispania*, 59(202), 677-691. doi: 10.3989/hispania.1999.v59.i202.607

- Eyring, J. L. (1989). *Teacher experiences and student responses in ESL project work instruction: A case study* [Tesis de doctorado no publicada]. University of California.
- Fan, B. W. T. (2005). *Diferencias del nivel lingüístico y del sexo en el uso de estrategias de aprendizaje de español de los alumnos taiwaneses de la Universidad Providence* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Providence.
- Feez, S. y Joyce, H. D. S. (1998). *Text-based syllabus design*. Sidney: National Centre for English Language Teaching Research.
- Fernández Calventos, L. (2004). *Aproximación al método de adquisición de segundas lenguas en China*. http://hispanismo.cervantes.es/Hispanistas_ficha.asp?DOCN=13551
- Font, D. y Gubern, R. (1975). *Un cine para el cadalso: 40 años de censura cinematográfica en España*. Madrid: La Neurosis o Las Barricadas.
- Fodor, I. (1969). Linguistica and Psychological Problems of Film Synchronization (Part I). *Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 19(1/2), 69-106.
- Fragoulis, I. y Tsiplakides, I. (2009). Project-Based Learning in the Teaching of English as A Foreign Language in Greek Primary Schools: From Theory to Practice. *English Language Teaching*, 2(3), 113-119. Doi: 10.5539/elt.v2n3p113
- Fried-Booth, D. L. (2002). *Project work*. Oxford: Oxford University Press.
- Fried-Booth, D. L. (2013). *Project Work Second Edition-Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

- Frumuselu, A. D., De Maeyer, S., Donche, V. y Plana, M. D. M. G. C. (2015). Television series inside the EFL classroom: Bridging the gap between teaching and learning informal language through subtitles. *Linguistics and Education*, 32, 107-117. doi: 10.1016/j.linged.2015.10.001
- Fu, C. Y. (2014). *La Comprensión audiovisual de las películas del español*. Pekín: Universidad de Pekín.
- García, J. S. (1997). E/LE. Los manuales para la enseñanza del español en Rusia. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 3(13), 43-46.
- García del Río, C. y San Isidro Agrelo, F. X. (2016). *¿Cristóbal Colón usaba GPS?*. Barcelona: Difusión.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. y Simón, T. (1996). *Profesor en acción 3: las destrezas*. Ed. Madrid: Edelsa.
- Zanón Gómez, J. Z. y del Estal Villarino, M. G. (1999). Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español en J. Zanón Gómez (Ed.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp. 73-100). Madrid: Editorial Edinumen.
- Goris, O. (1993). The question of French dubbing: towards a frame for systematic investigation. *Target. International Journal of Translation Studies*, 5(2), 169-190. doi: 10.1075/target.5.2.04gor.
- Grupo de Experto de Análisis de Pruebas Auténticas de EEE 8. (2017). *Las Pruebas auténticas y los análisis del Examen de Español como Especialidad Nivel 8 (高等学校西班牙语专业八级考试真题与解析)*. Pekín: Editorial de Enseñanza e

Investigación de Lengua Extranjera.

Gutiérrez Lanza, M. C. (2000). *Proteccionismo y censura durante la etapa franquista:*

Cine nacional, cine traducido y control estatal. León: Universidad de León.

Handayani, R. (2019). *Using dubbing game to teach vocabulary at the second-grade*

students of SMAN 4 Palopo [Tesis de doctorado, State Islamic Institute].

<https://core.ac.uk/download/pdf/222823032.pdf>

Hayati, A. y Mohmedi, F. (2011). The effect of films with and without subtitles on

listening comprehension of EFL learners. *British Journal of Educational*

Technology, 42(1), 181-192. doi: 10.1111/j.1467-8535.2009.01004.x

He, P. y Wasuntarasophit, S. (2015). The effects of video dubbing tasks on reinforcing

oral proficiency for Chinese vocational college students. *Asian EFL*

Journal, 17(2), 106-133.

He, X. J. (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Linred: Lingüística*

en la Red, (6), 6.

Helle, L., Tynjälä, P. y Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary

education—theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51(2),

287-314. doi: 10.1007/s10734-004-6386-5

Huang, W. (25-28 de junio, 2014). *La enseñanza del español en China* [Comunicación

en congreso]. V Congreso Internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y

cómo? Variedades del español y su enseñanza, Cuenca. [https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6f62b6a3-1c90-486b-86e8-f64ed6c5ff74/](https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6f62b6a3-1c90-486b-86e8-f64ed6c5ff74/15--la-ensenanza-del-espanol-en-china--huangwei-pdf.pdf)

[15--la-ensenanza-del-espanol-en-china--huangwei-pdf.pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6f62b6a3-1c90-486b-86e8-f64ed6c5ff74/15--la-ensenanza-del-espanol-en-china--huangwei-pdf.pdf)

[15--la-ensenanza-del-espanol-en-china--huangwei-pdf.pdf](https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6f62b6a3-1c90-486b-86e8-f64ed6c5ff74/15--la-ensenanza-del-espanol-en-china--huangwei-pdf.pdf)

- Hui Oi Lin, I. (2017). *Teachers' perceptions of task-based language teaching: Impact on their teaching approaches*. Charleston: BiblioBazaar.
- Hutchinson, T. (1991). *Introduction to project work*. Oxford: Oxford University Press.
- Irwin, J. (2012). *Paulo Freire's philosophy of education: Origins, developments, impacts and legacies*. Bloomsbury: Bloomsbury Publishing.
- Jüngst, H. E. (2013). The potential of integrating dubbing activities in the translation classroom. *TRANS: Revista de Traductología*, (17), 103-114. doi: 10.24310/TRANS.2013.v0i17.3230
- Karimzadeh, P. y Ghahroudi, M. R. (2017). English animation dubbing based technique and Iranian intermediate EFL learners' nativelike pronunciation development. *International Journal of English Language Education*, 5(2), 1-12. doi: 10.5296/ijele.v5i2.11175
- Kilpatrick, W. (1918). The project method. *Teachers' College Record*, 19(4), 319-335.
- Koyama, N. (2016). Introduction to a Dubbing Activity for a College First-Year Japanese Language Course. *Applied Language Learning*, 26(2), 69-88.
- Kretschmer, C. (2011). Beyond subtitling: Audiovisual Translation in the 21st century. *The ATA Chronicle*, 6, 24-32.
- Kumai, W. (1996). Karaoke movies: Dubbing movies for pronunciation. *The Language Teacher Online*, 20(9).
- Laura Mosquera, M. (2011). Su fama lo precede: Uso del método Español Moderno en el contexto universitario en China en la actualidad. *Suplementos SinoELE*, 5, 9-30.

- Laurillard, D. (1993). Balancing the media. *Journal of Educational Television*, 19(2), 81-93. doi: 10.1080/0260741930190204
- Lee, D. (2017). *Competing discourses: Perspective and ideology in language*. London: Routledge.
- Legutke, M. y Thomas, H. (2014). *Process and experience in the language classroom*. London: Routledge.
- Lertola, J. (2019). *Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages*. Research-publishing.net. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED593736.pdf>
- Lertola, J. y Mariotti, C. (2017). Reverse dubbing and subtitling: Raising Pragmatic awareness in Italian English as a second language (ESL) Learners. *The Journal of Specialised Translation*, 28, 103-121.
- Li, P. S. (2016). La práctica del enfoque por tareas en la asignatura de Comprensión Lectora en Español. *Educación de Asia Pacífico*, (18), 93.
- Li, X.P. (2004). *An analysis of Chinese EFL learners' beliefs about the role of rote learning in vocabulary learning strategies*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sunderland]. http://www.asian-efl-journal.com/xiuping_11-05_thesis.pdf
- Li, Y. (2016). Using film-dubbing to teaching EFL freshmen English pronunciation in Chinese universities. <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/75103>
- Littlewood, W. (2009). Chinese Learners and Interactive Learning en T. Coverdale-Jones y P. Rastall (Eds.), *Internationalising the University* (pp. 206-222). London: Palgrave Macmillan.

- Liu, C (2018). El análisis del modelo del enfoque por tareas en las aulas universitarias. *Investigación de Cursos Nuevos*, (11), 66-67+70.
- Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory en S. M. Gass y C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377-393). Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Long, M. H. (7-8 de noviembre, 2010). *Español para fines específicos: ¿textos o tareas?* [Comunicación en congreso]. II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos, Ámsterdam. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0006.pdf
- Long, M. H. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Long, M. H. y Crookes, G. (1993). Units of analysis in syllabus design: The case for task. Multilingual Matters in G. Crookes y S. M. Gass (Eds.), *Tasks in a pedagogical context: integrating theory and practice* (pp. 9-54). Bristol: Multilingual Matters.
- Long, M. H. y Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207-228. doi: 10.2307/3586827
- Lou, Y. y Chen, Z. Y. (2017). *Informe sobre empleo y movimiento de profesionales que hablan español en China*. Comunidad de Estudios Chinos y Latinoamericanos (CECLA) e Instituto Centroamericano de Administración de Empresas (INCAE).
- Lu, J. S. (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del

- español en el contexto chino. *México y la Cuenca del Pacífico*, 11(32), 45-56.
- Lu, J. S. (17-20 de septiembre, 2014). *Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China* [Comunicación en congreso]. XXV Congreso Internacional de ASELE, Getafe. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0063.pdf
- Lucía Flórez, M. y Constanzo Inzunza, E. (17-20 de abril, 2011). *Aspectos teóricos de la interculturalidad a partir del enfoque por tareas* [Comunicación en congreso]. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural, Santiago de Compostela. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:45259440-ea7c-4c14-ac71-f4fd52a5bcb8/2012-esp-13-11florezinzunza-pdf.pdf>
- Luján García, C. I. (2010). Traducción de los títulos de las películas en los cines de España: ¿inglés y/o español?. *Odisea*, 11, 301-313. doi: 10.25115/odisea.v0i11.335
- Luo, D., Luo, R. y Wang, L. (8–12 de septiembre, 2016). *Naturalness Judgement of L2 English Through Dubbing Practice* [Comunicación en congreso], San Francisco. https://www.isca-speech.org/archive_v0/Interspeech_2016/pdfs/0623.PDF
- Macarro Maté, M. y Martínez Avidad, M. (2016). El componente cultural y los estereotipos en el manual chino para el estudio del español en contextos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (16). doi: 10.17561/reid.v0i16.2886
- Mai Hwai Min, A. (2003). *Grammar pedagogy and the task-based curriculum: Hong*

- Kong teachers' believes and practices* [Tesis de doctorado no publicada]. Hong Kong: Universidad de Hong Kong.
- Manurung, S. y Pohan, A. E. (2019). Students' Perception on the Implementation of Video Dubbing Project in Teaching Speaking. *ANGLO-SAXON: Journal of the English Language Education Study Program*, 10(2), 288-296. Doi: 10.33373/as.v10i2.1987
- Manurung, A. E. P. S., y Manurung, S. (2020). *Speaking Skill Based on Video Dubbing Project: Based On Video Dubbing Project*. Madrid: Ayra Luna.
- Martín Peris, E. (1999). L'educació per a l'autonomia: un nou paradigma docent?. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 18, 7-24.
- Martín Villa, L. (1994). Estudios de las diferentes fases del proceso del doblaje. *Literatura, cine, traducción*, (1): 323-330.
- Martínez Sierra, J. J. (2014). Dubbing or subtitling humour: Does it really make any difference en G. L. De Rosa, F. Bianchi, A. De Laurentiis y E. Perego (Eds.), *Translating humour in audiovisual texts* (pp. 311-331). Berna: Peter Lang.
- Marzà Ibáñez, A. y Torralba Miralles. (2013). Las normas profesionales de la traducción para el doblaje en España. *TRANS: Revista de Traductología*, (17), 35-50.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Miguel González, M. (2000). Cine de Hollywood y la censura franquista en la España de los 40: un cine bajo palio en R. Rabadán (Ed.), *Traducción y censura, inglés-*

- español 1939-1985: estudio preliminar* (pp. 61-86). León: Universidad de León.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *El mundo estudia español*. (Informe nº 20). Acción educativa exterior: Red ELE. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-mundo-estudia-espanol-2020/ensenanza-lengua-espanola/24945>
- Moss, D. y Van Duzer, C. (1998). *Project-Based Learning for Adult English Language Learners*. Washington, DC: ERIC Digest.
- Navarrete, M. (2013). El doblaje como herramienta en el aula de español y desde el entorno ClipFlair. *MarcoELE*, 16, 75-87.
- Nord, C. (12-16 de diciembre, 1988). *Funcionalismo y lealtad: algunas consideraciones en torno a la traducción de títulos* [Comunicación en congreso]. II Encuentros Complutenses en torno a la Traducción, Madrid. https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/encuentros_ii/21_nord.pdf
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge university press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies-What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Ozanne, J. L. y Anderson, L. (2010). Community action research. *Journal of Public Policy & Marketing*, 29(1), 123-137. doi: 10.1509/jppm.29.1.123
- Pamungkas, F. D. (2019). How video dubbing can improve students' speaking pronunciation. *Eternal: English, Teaching, Learning, and Research*

- Journal*), 5(1), 41-53. doi: 10.24252/Eternal.V51.2019.A4
- Pastor Cesteros, S. P. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Pavesi, M. (1996). L'allocuzione nel doppiaggio dall'inglese all'italiano en M, Pavesi (Ed.), *L'allocuzione nel doppiaggio dall'inglese all'italiano* (pp. 117-130). Bologna: CLUEB.
- Pérez Bernal, R. M. y Quintana Mendaza, L. (2012). *Preparación al diploma de español Nivel C1*. Madrid: Edelsa.
- Poonpon, K. (2017). Enhancing English skills through project-based learning. *The English Teacher*, 40, 1-10. doi: 10.31851/esteem.v2i2.2423
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. (Vol. 20). Oxford: Oxford University Press.
- Putra, I. G. Y. A., Padmadewi, N. N. y Suprianti, G. A. P. (2018). Implementing Dubbing Muted Video in Speaking Class. *International Journal of Language and Literature*, 2(2), 66-71. doi: 10.23887/ijll.v2i2.16095
- Qasim, A. y Yahiaoui, R. (2019). The role of subtitling and dubbing in Arabic vocabulary acquisition: A contrastive study. *AWEJ for Translation & Literary Studies*, 3(1), 74-86. doi: 10.2139/ssrn.3337241
- Querol Bataller, M. (2014). La especialidad de español como carrera universitaria en China. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (18), 1-12.
- Qiang, N., Hai, T. y Wolff, M. (2007). China EFL: Teaching with movies. *English Today*, 23(2), 39-46. doi: 10.46583/edetania_2020.58.686

- Ramón Armas, A. y Cáceres Lorenzo, M. T. (2019). Estrategias de aprendizaje de universitarios sinohablantes que aprenden español: diagnóstico a través de un estudio de caso. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (37), 1-33.
- Rao, Z. H. (2007). *Individual Differences and Cultural Factors in English Learning Strategies*. Shanghai Foreign Language Education Press.
- Ribé, R. y Vidal, N. (1993). *Project work step by step*. Portsmouth: Heinemann.
- Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Richards, K. (2006). *Language and professional identity: Aspects of collaborative interaction*. Springer: Berlín.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez Griñán, A. S. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China: Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/2055>
- Sánchez Griñán, A. S. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *marcoELE, Revista de Didáctica ELE*, 8, 1-38.
- Sánchez Griñán, A. S., Blanco, J. M., Arriaga, N., Chen, L., Deza, P. y Vazquez Vazquez, M. (2011). Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante. *SinoELE journal*. <http://www.sinoele.org/images/Proyectos/Contextos/memoria.pdf>

- Sánchez-Requena, A. (2015). Audiovisual Translation in Teaching Foreign Languages; Contributions of Dubbing to Develop Fluency and Pronunciation in Spontaneous Conversations. *Porta Linguarum*, (26), 9-21. doi: 10.30827/Digibug.53920
- Sánchez-Requena, A. (2018). Intralingual dubbing as a tool for developing speaking skills. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1), 101-128. doi: 10.1075/ttmc.00006.san
- Santos Rovira, J. M. (2011). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Lugo: Editorial Axac.
- Seedhouse, P. (1997). The case of the missing “no”: The relationship between pedagogy and interaction. *Language Learning*, 47(3), 547-583. doi: 10.1111 /0023-8333.00019
- Shevchenko, M. V. (2017). The role of subtitles in teaching English with videos at technical universities. *Молодий вчений*, (12), 480-483.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62. doi: 10.1093/ applin/17.1.38
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Song, S. Y. (2015). La práctica del enfoque por tareas en la asignatura de Comprensión y Expresión Oral en Español. *Inteligencia*, (26): 186-188.
- Sun, X. (2016). La viabilidad del enfoque por tareas en la enseñanza de español. *Colección Ciencia, Educación y Literatura (Emisión tardía)*, (10): 42-43.

- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development en S. Gass y C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Talaván Zanón, N. (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (6), 41-52. <http://hdl.handle.net/10481/30659>
- Talaván Zanón, N. (2007). Learning vocabulary through authentic video and subtitles. *Tesol-Spain Newsletter*, 31, 5-8.
- Talaván Zanón, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Talaván Zanón, N., y Ávila Cabrera, J. J. (2015). First insights into the combination of dubbing and subtitling as L2 didactic tools en Y. Gambier, A. Caimi, y C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and language learning* (pp. 149-172). Berna: Peter Lang
- Talaván Zanón, N. y Costal Criado, T. (2017). iDub-The potential of intralingual dubbing in foreign language learning: How to assess the task. *Language Value*, 9(1), 62-88. doi: 10.6035/LanguageV.2017.9.4
- Tarrés Chamorro, I., Rodríguez-Olleros, M. S., Domínguez Marín, E. y Salvador García, C. (2011). *El Cronometro, Manual de Preparation del Dele, Nivel A2*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Toya, M. (1992). *Form and explanation in modification of listening input in L2*

- vocabulary learning* [Tesis de maestría no publicada]. University of Hawái at Manoa.
- Tsang, W. K. (1987). Text modifications in ESL reading comprehension. *RELC Journal*, 18(2), 31-44. doi: 10.1177/003368828701800203
- Urano, K. (2000). *Lexical simplification and elaboration: Sentence comprehension and incidental vocabulary acquisition* [Tesis de maestría no publicada]. University of Hawái at Manoa.
- Van Avermaet, P. y Gysen, S. (2006). From needs to tasks: Language learning needs in a task-based approach. Task-based language education: From theory to practice en K. Van den Branden, Ma. Bygate y J. M. Norris (Eds.), *Task-Based Language Teaching: A reader* (pp. 46-61). London: Routledge.
- Van Den Branden, K. (2006). *Task-based Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272-281. doi: 10.1016/S0346-251X(00)00008-7
- Vázquez Torronteras, A., y Moreno-Arrones Delgado, J. C. (30 de noviembre, 2017). *Análisis y comparación de las distintas opciones de certificación de nivel en China* [Comunicación en congreso]. VII Encuentro Práctico de Profesores de Español como Lengua Extranjera en la India, Nueva Delhi. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2017/03_vazquez_moreno.pdf
- Wagener, D. (2006). Promoting independent learning skills using video on digital

- language laboratories. *Computer Assisted Language Learning*, 19(4-5), 279-286. doi: 10.1080/09588220601043180
- Wakefield, J. C. (2014). Dubbing as a method for language practice and learning en C. De Coursey *Language* (Ed.), *Arts in Asia 2: English and Chinese through Literature, Drama and Popular Culture* (pp. 160-166). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Wang, M. M. y Zheng, S. J. (2015). La investigación sobre las situaciones de los alumnos de la especialidad española en los institutos superiores en S. J. Zheng (Ed.), *La investigación sobre la enseñanza de español en los institutos superiores de China* (pp. 281-259). Pekín: Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Boston: Harvard University Press.
- Whitman-Linsen, C. (1992). *Through the dubbing glass: the synchronization of American motion pictures into German, French, and Spanish*. Berna: Peter Lang.
- Willis, J. (1996). *A framework for Task-Based Learning*. London: Longman.
- Wright, T. (1987). *Roles of teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press
- Wrigley, H. S. (1998). Knowledge in action: The promise of project-based learning. *Focus on Basics*, 2(D), 13-17.
- Xu, G. Y. (2018). La práctica del enfoque por tareas en la asignatura de Comprensión y Expresión Oral en Español. *Ensayos de Docencia e Investigación Contemporánea*, (4), 117-118.

- Yachi, M., y Karimata, E. (17 de noviembre, 2008). *Online video dubbing system for language education* [Comunicación en congreso]. E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, Las Vegas. <https://www.learntechlib.org/noaccess/30250/>
- Yang, T. D. (2013). Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. *Sinoele: Revista de enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, 9(2), 17-41.
- Yi, C. (2018). La investigación inicial sobre la aplicación de enfoque por tareas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista de la Universidad Normal de Changchun*, (3), 195-196.
- Yu, P. (2019). *Viabilidad del enfoque por tareas en la enseñanza de español de negocios en el ámbito universitario en China* [Tesis de maestría, Nombre de la universidad de Alcalá]. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/40229>
- Zabalbeascoa Terran, P. (1997). Dubbing and the nonverbal dimension of translation. *Benjamins Translation Library*, 17, 327-342. doi: 10.1075/btl.17.26zab
- Zabalbeascoa Terran, P. (2005). Humor and translation—an interdiscipline. *Humor*, 18(2), doi: 185–207. 10.1515/humr.2005.18.2.185
- Zanón Gómez, J. (1995). La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 14(6), 52-67.
- Zhang, B. (12-14 de febrero, 2018). *Research on Spoken English Assisted by Dubbing APP* [Comunicación en congreso]. III PIL International Conference on

Education and Management Innovation, Hong Kong.

https://www.researchgate.net/profile/Celia-Dyduck/publication/337103586_The_Middle_Eastern_Studies_at_Russian_Universities_Case_of_RUDN_University/links/5dc5499992851c818037671c/The-Middle-Eastern-Studies-at-Russian-Universities-Case-of-RUDN-University.pdf#page=267

Zheng, S. J. (2015). Introducción: Las oportunidades, desafíos y estrategias de la enseñanza del español como lengua extranjera en los institutos superiores en S. J. Zheng (Ed.), *La investigación sobre las enseñanzas de español en los institutos superiores de China* (pp. 1-6). Pekín: Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras.

Zohrevandi, Z. (1994). Translation as a resource for teaching en R. de Beaugrande, A. Shunnaq y M. H. Heliel (Eds.), *Language, discourse, and translation in the West and Middle East* (PP. 181-188). Amsterdam: John Benjamins.

**Apéndice I. Lista de anuncios publicitarios de cada unidad didáctica del curso
del doblaje**

Tabla 46. *Anuncios publicitarios de la 1º UD.* Fuente: Creación propia

Título	Duración neta(10s)	Procedencia	Tema	Nivel
Spot 48" Campaña 2017_ Vuelve al paraíso". Venta Asturias	2,1	España	Turismo	A2
Perú. Imperio de Tesoros Escondidos-El principio (español)	6,2	Perú	Turismo	B1
Spot turismo Cantabria	5,1	España	Turismo	B2
Chile Spots de Turismo_Chile, Naturaleza Abierta I	2,2	Chile	Turismo	B1
Diana Aluort en Spot Turismo Jalisco es México	3,1	México	Turismo	A2
Spot Crece el turismo, crece el Perú	5,4	Perú	Turismo	B2
Turismo de Galicia, verano 2014, Galicia, el buen camino	4,1		Turismo	B1
Spot Turismo en Quinches_Yauyos	3,6	Perú	Turismo	B2
Spot Oficial de la Feria de Turismo de Cuba FIT Cuba 2017	6,3	Cuba	Turismo	B1
Spot Turismo 2017 Capilla de Monte	8	Argentina	Turismo	B2
Video Turístico de la provincia de Napo	11,3	Ecuador	Turismo	B1
Huelva, Spot de turismo de Huelva	3,7	España	Turismo	B1
Spot Turismo Tandil 2014	1,1	Argentina	Turismo	A2
Bap & Conole para Turismo de Galicia_Dame Galicia, Spot de gastronomía	1,5	España	Turismo	A2
Spot Comunidad de Madrid Turismo 2014	2,3	España	Turismo	A1
Spot turismo encuentra tu destino Chiapa	2,2	México	Turismo	B2

Anuncio Spot Turismo de Catalunya_Soy Fan de Catalunya	1,5	España	Turismo	A1
Spot de Salta Turismo 2011	2,4	Argentina	Turismo	A2
Spot_Celebra el Día Mundial del Turismo 2012	2,9	Perú	Turismo	A2
Michelin	2.8	España	servicio	B2
Encuentra la energía que necesitas_Repsol	4,3	España	Vehículo	B2
Anuncio Peugeot 308 G7 2015	1,1	España	Vehículo	C1
Niro_KIA	1,6	España	Vehículo	B1
Nuevo Hyundai: 30 2017	1,2	España	Vehículo	B1
Toyota Yaris Hybrid#Conduce cómo piensas	2,3	España	vehículo	C1
Peugeot 2008 No necesitas exusas para conducirlo	1,8	España	Vehículo	B2
Cortacesped_Dacio Sandero	1,4	España	Vehículo	B2
Anuncio Mercedes Benz Clase E 2018	1,5	España	Vehículo	B2
Toyota Hybrid #Conduce como piensas	6,7	España	Vehículo	C1
Roombo Robot	12.2	España	Electrodoméstico	B2
Anuncio Spot Mercedes-Benz 2010-Gottlieb Daimler-Tengo un sueño que cumplir (versión española)	3,8	España	Vehículo	B1
Publicidad comercial España 2017	1,8	España	Electrodoméstico	B2
Nuevo OLED 4K LG Argentina	2,1	Argentina	Electrodoméstico	B1
Canción anuncio LG OLED TV	1,4	España	Electrodoméstico	B1
SomfyOne_cámara y alarma, todo en uno	2,8	España	cámara y alarma	B2
Somfy cámara y alarma, todo en uno	1,5	España	alarma	C1
LiebherrSpot Niños 2018	1,7	España	Electrodoméstico	C1
¿Cómo compartir coche con BlaBlaCar?	12	España	transporte	B2
Anuncio Trivago en España	5,7	España	Página web	B2

¿Cómo funciona BlaBlaCar?	4,2	España	Viaje	B2
Hoteles. Com comercial	1,5	España	Turismo	C1
Hoteles.com_ Más sorprendente que un tritón	1,9	México	Página web	B2
"Churriana Bizum", de Grey para Bizum	8,6	España	Aplicación	C1
Solvía Price Indez R	3,2	España	Agencia	B2
Presentamos el control parental de Nitendo Switch	10,4	España	aplicación	B2

Tabla 47. Anuncios publicitarios de la 2º UD. Fuente: Creación propia

Título	Duración neta(10s)	Procedencia	Tema	Nivel
Anuncio Supermercado DIA	1.7	España	supermercado	B1
Spot Anuncio DIA hacemos esfuerzos por ti	1.1	España	Supermercado	B1
Spot Anuncio DIA 2012	1.6	España	supermercado	B1
Spot Anuncio DIA hacemos esfuerzos por ti	2	España	supermercado	B1
Levantarse y andar, Anuncio Aldi	1.7	España	supermercado	B1
Sí nos importan. Anuncio Aldi	2.4	España	supermercado	C1
Los Algo de Aldi_ contar algo, Anuncio Aldi	1.4	España	supermercado	B1
Camisa_ PoloPolo KFC Kentucky pip	4.2	España	camisa	C1
Anuncio Burger King-Me gusta comer con mi mejor amigo-Publicidad comercial Spot 2017	1.8	España	comida rápida	C1
Estoy probando cosas nuevas_ Publicidad Comercial spot 2017	2	España	comida rápida	B2
Anuncio Pollo Burger King (Padre)	1.9	España	comida rápida	C1
Cacalot-Irresistible-Verano	2	España	Bebida	C1
ola Marzo-pareja	1.8	España	Bebida	B2
Ola-Marzo-Trabajo	1.8	España	Bebida	B1
Spot Cola Cao Avenacao	1.9	España	Bebida	B1
Hendrick Gin Something different	2	España	Bebida	B1

Bitter Kas	3.3	España	Bebida	C1
Spot PULEVA A+D (monte 2016)	1.2	España	Bebida	B2
Arcilla, El aroma que nos une	1.9	España	Bebida	B2
Master Chefi 2a edición (Colacao)	2	España	Bebida	B1
Marcilla Gran Aroma. El aroma que nos une, "allí donde estés"	2.3	España	Bebida	B2
Colacao	3.2	España	Bebida	C1
Spot de Vichy Catalán_ Ovejahete	3.7	Argentina	Bebida	B2
Anuncio PULEVA mañana ligeras	2	España	bebida	B2
El Skatepark de mis sueños, con David Parilla	2.1	España	Bebida	C1
Nutrición-Leches equilibrio Nutricional	1.6	España	Leche	B2
Martin Coday, Fillo do Atlántico	4.8	España	Alcohol	B2
Hendrick's Gin Talent Show	1.6	España	alcohol	B1
Sandía FashionR - Spot Campaña 2016	1.9	España	Fruta	B2
Sandía Fashion	1.5	España	Fruta	B2
Florette-Cultivadas sin prisas saber mejor-loseg	0.9	España	comida	B2
Cultivadas sin prisas. Saben mejor_ Florette España	1.7	España	comida	B2
Es de Lidl	0.8	España	comida	B1
Te cuides como te cuides...Atún claro Calvo Ligero	1.6	España	comida	B2
-Volver-Almendro	2.9	España	comida	B2
Gazpacho Alvalle-#El sabor de siempre 2018	1.8	España	comida	B2
#Made To Be Unique de Maxibon_ 100% único	2	España	comida	B2
Ya es temporada de Partata Nueva	5.2	España	comida	B2
Yaketomo Lo Komía	2	España	Comida	B1
Anuncio Casa Tarradellas	5.5	España	comida	C1
Vecineando-Spot Pizza Casa Tarradellas	3.4	España	Comida	B2

Yoísmo	2.7	España	comida	B2
Pase lo que pase yo estoy a tu lado-Spot Pizza Casa Tarradellas	5.2	España	comida	C2
Algo para picar-Espetec Casa Tarradellas	6.5	España	comida	C1
Spot Anuncio Casa Tarradellas Momentos Pizza	7.7	España	Comida	C1
Pizza	1	España	Comida	B1

Tabla 48. Anuncios publicitarios de la 3º UD. Fuente: Creación propia

Título	Duración neta(10s)	Procedencia	Tema	Nivel
Anuncios Vispring Fiesta	2.7	España	Medicina	B2
Compeed	1.8	España	medicina	B1
Vispring Ojos Rojos	1.7	España	medicina	B1
Vispring Anuncios Ordenador 2012	2	España	medicina (ojos)	B2
Alivia los ojos rojos y picores...	2.6	España	medicina	B2
¿Quieres?-Fisioem, Puedes, de Microcobio Gentleman para fisocream	1.6	España	medicina	B2
Aquilea Pieras Lígeras	2	España	medicina	B1
Anuncio Fisiocream	1.2	España	medicina	B2
Demo anuncio Fortasec	1.6	España	Medicina	B2
[Diarrea]-Fortasec-Anuncio TV	2	España	Medicina	B2
Spot producto farmacéutico Anuncio Ad Beroca				
Boostcon Guarana de Bayer. Un pequeño empujón cuando lo necesitas...	1.1	España	paramedicina	B2
-bio 3-Anuncio TV-Control Línea	1.7	España	paramedicina	B1
Spot Bonlex 2014	1.4	España	paramedicina	A2
Aquilea Sueño Spot Publicitario	2.2	España	Paramedicina	B2
Bienvenida al centro de investigación Aquilea	6.2	España	Paramedicina	B2

Reto solidario Jorge Crivillés_Canal del Norte 2018	23.4	España	sanitario	C1
Asisa sabe cómo cuidarte_ sonreir	1.6	España	sanitario	B2
Anuncios Spot General Óptica	1.8	España	óptica	B1
Alégrate la vista con Carmen-General Óptica	7.1	España(dialectal)	óptica	C1
Alégrate la vista con Chus-General Óptica	6	España	óptica	C1
General Optica-Alégrate la vista	1.8	España	Óptica	B2
Este verano con Tchín Tchín no tienes una, ¡sino dis pares de gafas mñas por 1!	2	España	gafas	B1
"Tchín Tchín"Verano con Saron Stone	1.7	España	óptica	B2
Mis primeras lentillas_Dailes R	1.8	México	Lentilla	B2
Listerine	1.7	España	Liempieza corporal	C1
Oral B	3.9	España	cepillo, electrónico	B2
Modelo de cuerpo y Mano Judith Petit-Spot de Norit Con Eugenia Silvia	2.4	España	para lavar la ropa	B1
Listerine	2.7	España	lavar dientes	C1
Pantene-Selena Gómez-Comercial Pantene	2.6	México	condicionador	B2
Cuidado del cabello contra la contaminación_H&S LA	1.3	España	Chanpú	B2
Nuevo Herbal Essences Bio-Renew	1.7	España	champú	B1
¿Casma en el cabello?_usa el nuevo shampoo cpn caféina de H&S_H&S_LA	2.7	España	champú	B2
Pantene	1.9	España	champú	B2
Comercial Pantene	2.5	España	Champú	C1
Comercial Messi_Cabeza Fría (Head & Shoulders)	1.8	España	Champú	B2
Selena Gómez-Comercial	2.6	Argentina	Chanpú	B1

Pantene(Argentina)				
¿Estás totalmente listo para la vida?	2.2	España	Pastilla	C1
Oral-B 3D White pasta blanquante-Shakira-...2017	2	España	Pastilla	B2
Colgate Total	2.3	Chile	Pastilla	C1
Lorena Franco Imagen de Oral B	2	España	cepillo, electrónico	C1
Ecran sistema protege y repara	2	España	crema antisol	B2
Anuncio Piz Buim	1.9	España	crema antisol	B2
Biz Buin				
Bronceador_¿Dónde has estado?	1.4	España	Bronceador	B1
Nueva Crema Bálsamo Mustela Triple Eficacia	8.5	España	para bebé	C1
Liftacir supreme de Vichy	1.7	España	maquillaje	B2
2018 Lista en 5 minutos	1.5	España	uso diario	B2
2001. Descubre la diosa que hay en ti. Publicidad España Anuncio Comercial	2.4	España	Gillete	B2

Tabla 49. Anuncios publicitarios de la 4º UD. Fuente: Creación propia

Título	Duración neta(10s)	Procedencia	Tema	Nivel
Spot Medicina	1.3	Argentina	universidad	B2
Spot Medicina humana-USS	2.2	Perú	educación universitaria	B1
Spot Univerisdad Los Leones-completo	5.7	Chile	educación universitaria	B2
Publicidad Universidad Anahuac	1.4	México	educación universitaria	A2
Spot Publicitario 2017_ Universidad Estatal Amazónica	6.5	Ecuador	educación universitaria	B2
Spot Publicitario de la Universidad Ricardo Palma	2.9	Perú	educación universitaria	C1
Spot de Radio para Universidad ña Salle Oaxaca-examen bachillerato	2.9	México	educación universitaria	B2
Spot TV Universidad Las	2.9	Perú	educación	B1

Américas-Admisión 2018-I			universitaria	
SPOT UTESA escuela graduados	3.3	Dominica	educación universitaria	B2
Spot Universidad Alfonso X el sabio 2012_ Nuestrs profesores...	2.9	España	educación universitaria	B2
Spot Escuela de Conductor Divino Niño	5.3	Perú	formación	B2
Spot Escuela de Futbol OK	2.6	Ecuador	formación	B1
¿Preparado para lider el cambio?_ Impulsamos tus desafios	2.8	España	Formación	B2
Spot Escuela de Animador	3.4	Cuba	formación	B2
Spot Admisión 2016 Escuela de Investigaciones policiles_ Presidente Arturo...	2.7	México	Formación	C1
SPOT Escuela de música la artística de Novedad	2	España	formación	B2
Escuela de Profetas Spot 09	5.2	España	Formación	B2
Spot Escuela de Peluqueros & Estilitstas Mario Mezza_ 2017	2.9	Colombia	Formación	B2
Spot Escuela La cocina de los chefs	3.4	Colombia	Formación	C1
Escuela de Música Colegio San José SPOT	3.5	España	Formación	B2
Spot Escuela Internacional de Cortador de Jamón	5.8	España	Formación	C1
Spot escuela de sargentos	4.4	Bolivia	educación	B2
TV-Spot Colegio San José Hermanos Maristas- Haucho-Admisión 2017	3.7	Perú	Educación	A2
Spot Escuela de Ministros Dr. Alberto Santana	12	Perú	Educación	B1
SPOT Escuela de mi barrio	1.4	Argentina	Educación	A1
Spot Ingeniera-Haz de tu hijo un triunfador	2.7	Perú	Educación	C1
Spot Escuela San José	4.2	España	Educación	B2
Spot UCV Universidad César Vallejo_ Aptitud	4.1	Perú	Educación	B2
Spot Ministerio de Educación	4.4	Argentina	Educación	B2

Spot_ Su educación la eliges tú_(Comunidad de Madrid) 2015	2.9	España	Educación	B2
Spot 80 años Escuela en enfermería de la Universidad de Valparaiso	1.5	Chile	Educación	A2
De understood_ Los dos caras del conflicto con la tarea escolar	4.8	España	servicio público	B2
Spot de SIGRE reciclar medicamentos una costumbre muy sana	1.6	España	servicio público	B2
CDC. Detengamos juntos el HIV	2.8	EE.UU.	servicio público	B1
Soselyn Sánchez Pet SOS PR-Abuso	2.8	Puerto Rico	servicio público	B2
SPOT MEDICAMENTOS	2.1	España	servicio público	B2
Haga la llamada ¡No pierde tiempo!	5.8	EE.UU.	servicio público	B2
Spot Servicio Público	8.4	México	servicio público	C1
Contigo. Anuncio de servicio público	2.1	México	servicio público	C1
Mejor Anuncio TVCINE Servicios Públicos con Ánimo de Lucro Mucho mejor	1.8	España	servicio público	B2
Qué es y cómo funciona el servicio público con empleo	16.6	Colombia	servicio público	B2
Jardin Comunitario	5	EE.UU	servicio público	B2
Spot de Turismo Perú	4.1	Perú	Bienestar social	B1
DentaStix de Pedigree comercial_ spanish	1.9	México	Para mascota	C1
Anuncio Pedigree Dentastix (Con la locución más extraña que todas	1.9	España	Para mascota	B2
Anuncio Ultima perro mini-Práctica de locución...	1.6	España	para mascota	C1
Affinity Ultima-Neko	6.1	España	Para mascota	B2
Ultima Affinity	2.2	España	Para mascota	C1

Tabla 50. Anuncios publicitarios de la 5° UD. Fuente: Creación propia

Título	Duración neta(10s)	Procedencia	Tema	Nivel
Fondo de Inversión Conservador Renta 4 Pegasus FI-Estrategia Defensiva	2.9	España	Inversión	C1
Fondo de Inversión Mixto Dinámico Renta 4 Nesus FI-Gestión Flexible	3.3	España	Inversión	B2
Super Banco Ecuador	5	Ecuador	servicio financiero	B2
Spot1-Día de la educación Financiera 2017	2.4	España	financiero	C1
Financiera Interfisa	2.2	Paraguay	Financiero	B1
Día de la Educación Financiera 2017	2.5	España	financiero	C1
Operación de factoring con Gedesco	6.2	España	servicio financiero	B2
Spot Gedesco, todo un mundo de servicios financieros in peros	1.6	España	servicio financiero	B1
Video publicitario comercial para bancos y financieros	2.9	Bolivia	servicio financiero	C1
Spot Libertad Servicios Financieros	2.3	México	servicio financiero	B2
Spot 2-Día de la Educación Financiera	2.7	España	servicio financiero	C1
Centre-Fiance	2.6	España	servicio financiero	B2
Sernac matemátic	3.5	Chile	servicio financiero	C2
Brokers Financieros	6.8	México	crédito	B1
Brokers Financieros	6	México	crédito	B1
Direct Seguros-hemos cambiado	6.9	España	Seguro	B2
Spot Anuncio Direct Seguros Padres Responsables	3.8	España	Seguro	B2
Anuncio Generali Hogar 2017	0.8	España	Seguro	A2
spot mexicano Seguros de Vida	4.3	México	seguro	C1

Spot Reale Seguros_Sabios de lo cotidiano (versión 1)	2.3	España	Seguro	B2
Nuevo Anuncio Ocaso Seguro 2016-El Laberinto de la vida	2.4	España	seguro	B1
The Last of us_Anuncio para Televisión español [HD 1080p]_Playstation 3	3.2	España	Video Juego	B1
Escuela de Ciencia...Spot Presentación	3.9	España	Juego	B2
Spot Turismo & Radio Lgiht	2.5	España	Radio	B1
Nuevo anuncio de Bankia 2015_SIGAMOS TRABAJANDO	2.7	España	Banco	C1
Nueva Bankia Online	6	España	Banco	C1
Spot campaña Bankia Fácil	1.4	España	Banco	A2
Activa el modo serie 25_- Cuenta 123 Smart	1.3	España	Banco	C1
Spot BDP Banco de Desarrollo Productivo Bolivia	3.9	Bolivia	Banco	B2
Banco Azteca Navidad 2015	4.2	México	Banco	B2
Banco Santander y Ferrari	7.3	España	Banco	C1
Spot Publicitario de Banco Sabadell y BricMania. Com	7.4	España	Banco	C1
Banco Mediolanum_¿Cuáles son tus metas_Spot 20_	1.8	España	Banco	B2
Spot Contento con tu banco	0.8	España	Banco	B1
Banco de Nación	2.6	Perú	Banco	B1
Spot Banco Azteca-Hagámoslo Juntos	2.6	México	Banco	B1
Anuncio Spot BBVA directores de banco Estadios Liga BBVA	1.7	España	Banco	C1
Banco Económico_Spot Cuenta Premium 100,000_Papá	3	Bolivia	Banco	C1
Banco Bital Spot Radio	2.5	México	Banco	B2
Banco Santander cuenta smart 123	3.7	España	Banco	C1
Banco Santander	4.4	España	Banco	B2
Banco crédito de Perú	1.7	Perú	banco	A1
Spot TV Servicios Financieros Libertad	6	México	Banco	B1
Cooperativa Mixta Spot	6.4	Honduras	banco	B2

Publicidad Banco ITAÚ Año nuevo 2017-Yo soy el tiempo	4.2	Chile	Banco	B2
---	-----	-------	-------	----

Tabla 51. Anuncios publicitarios de la 6° UD. Fuente: Creación propia

Título	Duración neta(10s)	Procedencia	Tema	Nivel
<i>Hoteles para perros</i>	6.9	España	Tráiler de Película	B1
<i>Si solo pudiera imaginar-</i> Segundo trailer oficial doblado al español-Estreno 2018	7.6	España	trailer	B1
<i>La Tribu</i> (2018) Primer tráiler oficial español	9	España	Tráiler	C2
<i>Ready Player One</i> -Trailer Oficial 1-castellano HD	7.2	España	Tráiler	B2
<i>El Mesía</i> -Tráiler en Español	5.3	España	Tráiler	B1
<i>Vacaciones</i> -Tráiler Oficial HD	7.1	España	Tráiler	C1
<i>Alita-Ángel de combate</i>	5.8	España	Tráiler	B2
<i>Noches de Juego</i> -Tráiler Oficial-Castellano HD	10	España	Tráiler	C1
<i>Extinción</i> (2015) Tráiler Oficial Español	4.4	España	Tráiler	B2
<i>Sin Rodeos</i> -Tráiler Español (2018) Comedia, Maribel Verdú	5.4	España	Tráiler	C2
<i>La Bruja</i> -Tráiler	3.5	España	Tráiler	B2
<i>Las Apariencias engañan</i> (2016) Primer Tráiler Oficial Español	9.9	España	Tráiler	B2
<i>Es la Jefa</i> (2016) Tráiler Oficial #2 (Melissa McCathy) Español	11.9	España	Tráiler	C2
<i>Lo que de verdad importa</i> -Estreno 17 febrero 2017	11.2	España	Tráiler	C1
<i>Un Mar enredo</i> -Tráiler Español (2018)	9.5	España	Tráiler	C2
<i>Los Busca novias</i> (2016)Primer tráiler (Zac. Ecfrom. Adam Devine) Español	7.9	España	Tráiler	C1

<i>No dormirás</i> -Tráiler Final	4.9	España	Tráiler	C1
<i>Wonder</i> (2017) Primer Tráiler Oficial Español	9.1	España	Tráiler	C1
<i>Aquaman</i> Tráiler Oficial 1	6	España	Tráiler	B2
<i>Lucanamarca</i>	7.4	Perú	documental-historia	C2
<i>Inextinguible</i> -documental	9.8	Colombia	documental-sociedad	C2
<i>Whitney Houston</i> -Documental-Tráiler español-StyleFee'Free	5.5	España	Documental-personaje	B2
<i>Sueño de sal</i> -Trailer documental	5.4	España	documental-cultura	B1
<i>La puerta Azul</i> (documental)-Trailer	11.7	España-África	documental-sociedad	C2
<i>La Máquina</i> -Documental [Official Trailer]	9.1	Colombia	documental-música	C2
<i>Las educadoras</i> , Documental de Mercedes Sánchez Vico	14.4	España	Documental educación	C1
<i>Empatía</i>	10.5	España	Documental-protección de animal	C2
<i>Barcelona de Ecuador</i>	12	Ecuador	Documental-deporte	C2
<i>Cemento</i> -El documental-Trailer Oficial	15.6	Argentina	Documental-música	C2
<i>Cemento</i> -El documental-Trailer Oficial 2	12	Argentina	documental-música	C2
<i>Erosión</i> -Documental	12.7	México	Documental-medio ambiente	C2
<i>Desde el otro lado del charco</i>	11.6	España-Argentina	documental-historia	C2
<i>Fuera de juego</i>	12.2	España	Documental-deporte	C2
<i>Canción de Barrio</i>	5.5	Cuba	Documental-música, sociedad	C2
<i>Historias de Agua</i>	10	Perú	Documental-sociedad	C2
<i>Di _capacitado</i>	10.5	España	Documental-enfermedad	C1
<i>Pacificum, el retorno al</i>	2.3	Perú	documental-	A2

<i>océano</i>			naturaleza	
Simpre ·# Me encanta lo que tienes puesto	6.1	Chile	Actividad	C1
Vuelve a casa por Navidad	8.5	España	Proyecto	B2
Experiencia campamentos Masterchef	1.8	España	actividad	B2
Experiencia Campamentos Masterchef 2018	11.8	España	Actividad	C1
"¿Comer o Mediocre "_ Banco Farmacéutico Spot Campaña	1.8	España	Actividad	B2
Un minuto para dar banco alimento	6.9	Argentina	Proyecto social	B2
T.V. Banco de Alimentos	1.4	España	Proyecto social	C1
Banco de alimento-Castillas la mancha	2.5	España	Proyecto social	B2
SPOT_BANCO DE ALIMENTOS, PVEM, MARZO 2018	2.6	México	Proyecto social	C1

Apéndice II. Los exámenes de evaluación de la comprensión auditiva, la traducción

2.2 Examen inicial celebrado antes de empezar el curso del doblaje

西班牙语本科学生高年级听力、翻译、口译水平测试

(Evaluación de nivel de comprensión auditiva, traducción y sight-translation de los alumnos de periodo superior de Filología Hispánica)

姓名(Apellido y nombre): _____

班级(Clase): _____

考试时量(Tiempo del examen): 100 分钟(minutos)

试卷类型(Código del papel de pregunta): A

听力部分 Comprensión auditiva	题 号 Número	一	二	三	四	五	六	合计
	满分 Puntuación total	8	6	6	6	6	6	38
	应得分 Puntuación obtenida							

笔译部分 Traducción	题 号 Número	—
	满分 Puntuación total	31
	应得分 Puntuación obtenida	

口译部分 Interpretación	题 号 Número	—
	满分 Puntuación total	31
	应得分 Puntuación obtenida	

Parte de comprensión auditiva

Prueba 1

Va a escuchar a Federico. Federico habla de los países que quiere visitar. Las frases se repiten dos veces. A la izquierda, están los nombres de los países. A la derecha, las razones de las visitas. Usted debe relacionar los números con las letras.

Ejemplo: 1. Egipto E A. Le gusta el idioma

2. Francia B. No sabe nada del país.

- | | |
|---------------|-------------------------------------|
| 3. Inglaterra | C. Le interesan los museos. |
| 4. Alemania | D. Tiene un amigo. |
| 5. Italia | E. Quiere ir al mar Rojo. |
| 6. Japón | F. Quiere visitar las islas. |
| 7. China | G. Le gusta el clima. |
| 8. Rusia | H. Tiene amigos. |
| 9. Grecia | I. Quiere visitar las catedrales. |
| | J. Le interesa el arte del país. |
| | K. Le interesa la comida. |
| | L. Le interesa su aire de misterio. |

(Adaptada de Bech et al. 2010, p. 67)

Prueba 2

Usted va a escuchar una conversación telefónica entre un cliente y una dependiente de una tienda. Escuchará la conversación dos veces. Lea las preguntas (20-25) y seleccione la opción correcta (A, B o C) para cada pregunta. Marque las opciones elegidas.

10. El cliente ha hablado con la dependiente de.

- a) instalar la lavadora.
- b) comprar una lavadora.
- c) arreglar una lavadora.

11. La persona que llama...

- a) compra poco.
- b) está en el trabajo.
- c) no comparte piso.

12. La Pólux 30...

- a) no necesita tanta agua.

b) es más grande.

c) es más barato.

13. Por la tarde...

a) el cliente va a visitar la tienda.

b) un técnico va a visitar al cliente.

c) no tiene tiempo para ir a la tienda.

14. Merche es el nombre de...

a) la tienda.

b) la persona que instala el aparato.

c) la dependienta.

15. El cliente ha llamado...

a) para comprar un producto.

b) porque ha visto un anuncio en la televisión.

c) porque tiene un problema con un producto.

(Adaptada de Tarrés et al. 2010, p. 41)

Prueba 3

Usted va a escuchar a Cécile, una chica francesa de padres españoles, que cuenta su vida como estudiante universitaria en Madrid. La escuchará dos veces. Después debe contestar a las preguntas (7-12). Seleccione la respuesta correcta (a/b/c).

16. Cuando Cécile llegó a e España...

a) no sabía hablar español.

b) tuvo dificultades para conocer gente.

c) le costó seguir los nuevos horarios.

17. Cécile dice que los españoles...

a) comen a las doce y media.

- b) toman un aperitivo a las doce y media.
 - c) cenan a las seis y media.
18. Cécile cuenta que...
- a) en Francia se tutea a los profesores.
 - b) en España nadie se tutea.
 - c) cenan a las seis y media.
19. Cécile dice de Madrid que...
- a) le gusta el clima.
 - b) hay poca luz.
 - c) es una ciudad aburrida.
20. Algunos fines de semana, Cécile...
- a) va a visitar a sus amigos en Toledo.
 - b) hace excursiones con sus compañeros.
 - c) se queda en casa estudiando.
21. Cécile cuenta que en el futuro...
- a) le gustaría vivir en España
 - b) le gustaría vivir en Francia.
 - c) le gustaría cambiar de novio.

(Adaptada de Equipo ele Dele, 2013, p. 53)

Prueba 4

Usted va a escuchar parte de una entrevista a una directora de cine española. Escuchará la entrevista dos veces. Después debe contestar a las preguntas (13-18), seleccione la respuesta correcta (a/b/c).

Tiene 30 segundos para leer las preguntas.

22. En la entrevista la directora dice que el guión de su última película...

- a) lo escribió Pablo Laperdi para ella.
 - b) es una versión actual de un guión anterior.
 - c) fue escrito en el año 2000 en Cochabamba.
23. La directora cuenta que la película...
- a) es la quinta de su carrera.
 - b) la ha rodado porque estaba al inicio de su carrera.
 - c) la aceptó rodarla a pesar de que no estaba en su mejor momento.
24. Le entrevistada considera que su actuación como actriz...
- a) le recuerda cómo es el trabajo delante de la cámara.
 - b) le gusta más que su trabajo como directora.
 - c) ha ido aumentando con el tiempo.
25. La directora opina que cuando una mujer se pone detrás de la cámara...
- a) goza de poca confianza.
 - b) es una maravilla
 - c) completa la mirada de la realidad masculina.
26. Con respecto al cuidado y atención de sus hijos afirma que...
- a) corre a cuenta de su marido.
 - b) es una responsabilidad al 50% con su marido.
 - c) se reparte entre su marido y su madre.
27. En la entrevista la directora afirma que...
- a) consigue desconectar completamente cuando está con sus hijos.
 - b) tiene suerte porque su horario de trabajo es de nueve a cinco.
 - c) trabaja mientras sus hijos están en la escuela.

(Adaptada de Equipo eleDele, 2013, p. 47)

Prueba 5

A continuación, escuchará una entrevista con un famoso cantante de ópera. La oirá dos veces. Después seleccione la opción correcta, a), b) o c), para cada pregunta, 15-20.

Pregunta:

28, Roberto Feltri

Desde muy pequeño sabía que su objetivo era cantar ópera.

Desarrolló una actividad artística diferente a la música durante una época de su vida

Al principio tenía dudas sobre si ser pianista o violinista

29. En opinión de este barítono, la música:

- a) En las personas tiene un influjo totalmente efímero
- b) No influye tanto a los adultos como a los niños.
- c) Es el arte que más influye en las emociones y estado de ánimo.

30. Feltri decidió dedicarse al canto:

- a) Porque sentía que estaba capacitado para ello.
- b) Desde que vio una representación de Rigoletto.
- c) Porque así podía decidir qué personaje representar.

31. Los personajes que ha representado en su carrera:

- a) Siempre los ha elegido él mismo.
- b) No han sido cómicos sino dramáticos.
- c) Hacen que se identifique tanto con ellos que casi lo llevan a la locura.

32. Según Feltri las autoridades deberían apoyar la ópera:

- a) Como inversión para contrarrestar los efectos de una economía en crisis
- b) Para que no solo las compañías discográficas obtengan beneficios.
- c) Para atender a una parte de la población que no se contenta con la mediocridad.

33. Según Feltri, el mayor problema para la ópera es que:

- a) No seduce a un público joven.

- b) Existe el interés de que la cultura no llegue a todos los sectores
- c) Los grandes talentos deciden buscar futuro económico en otros países.

(Adaptada de Pérez y Quitina, 2012, p. 99)

Prueba 6

Usted va a escuchar un fragmento de una tertulia. Después debe contestar a las preguntas (47-52). Seleccione la opción correcta (A, B o C). Escuchará la tertulia dos veces. Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

34. La primera cuestión que se plantea se refiere a...

- a) el uso correcto de las nuevas tecnologías.
- b) la influencia en la lengua del uso de las nuevas tecnologías.
- c) el estado de salud de la lengua.

35. El primer hombre opina, en relación con el idioma, que...

- a) el nuevo uso del lenguaje abreviado resulta inaceptable.
- b) el lenguaje de las nuevas tecnologías es menos vivo que el de otros contextos.
- c) las nuevas tecnologías lo empobrecen.

36. En relación con el lenguaje abreviado, la primera mujer cree que...

- a) los apuntes son los precursores del lenguaje de los móviles.
- b) hay que saber adecuarse al registro necesario en cada caso.
- c) las nuevas tecnologías responden a necesidades comunicativas.

37. La segunda mujer declara que el lenguaje empleado en redes sociales...

- a) permite desarrollar estrategias nuevas de comunicación.
- b) restringe los mensajes.
- c) limita las posibilidades comunicativas de los usuarios.

38. El segundo hombre, por su parte, dice que...

- a) las nuevas tecnologías han limitado la escritura.

- b) la literatura se está adentrando en la Red.
- c) se es más pacífico escribiendo que hablando.

39. Según el tercer hombre, un nuevo código gráfico abreviado...

- a) implica cambios que pueden perjudicar la salud...
- b) proporciona agilidad mental a los traductores.
- c) no debe influir en el código normal.

(Adaptada de Bech Tomo, 2016, p. 204)

Parte de traducción

Traduce al chino el siguiente texto. (15/100)

Vivir sin máscaras

La sociedad contemporánea se ha convertido en un gran teatro. Al haber sido *educados* para comportarnos y actuar de una determinada manera, en vez de mostrarnos auténticos, honestos y libres, solemos llevar una máscara puesta y con ella interpretamos a un *personaje* que es del agrado de los demás. Si bien vivir bajo una máscara nos permite sentirnos más cómodos y seguros, con el tiempo conlleva un precio muy alto: la desconexión con nuestra verdadera esencia. Y en algunos casos, de tanto llevar una máscara, nos olvidamos de quiénes éramos antes de ponérsela.

En nuestra sociedad ha triunfado el denominado “pensamiento único”. Es decir, se cree que lo que la sociedad considera “normal” es lo “bueno” y lo “correcto” para cada uno de nosotros, por más que vaya en contra de nuestra naturaleza. Así que, a pesar del malestar generalizado, solemos priorizar el “cómo nos ven” al “cómo nos sentimos”. Algunos individuos ocultan sus frustraciones tras una fachada artificial que seduzca a los demás. El problema es que, cuanto más intentamos aparentar, más

revelamos nuestras carencias. Dime de qué presumes y te diré de qué careces. De hecho, la vanidad no es más que una capa falsa que utilizamos para proyectar una imagen de triunfo. El llamado “prestigio” no es, en el fondo, más que etiquetas con las que cubrir la desnudez que sentimos cuando no nos valoramos por lo que somos.

Es necesario comunicarnos con nosotros mismos a través de nuestros pensamientos. Eso sí, debido a los múltiples elementos con los que hemos sido condicionados, hoy día ser uno mismo es un acto revolucionario.

(Comité Nacional de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros de
Institutos Nacionales, 2012, p, 13)

Parte de interpretación:

Leer este fragmento y interpretarlo después de 5 minutos de preparación.

Gracias a la intensificación de la globalización, los vínculos económicos entre países se vuelven cada vez más estrechos. Millones de habitantes de los países menos desarrollados se trasladan a los desarrollados en busca de trabajos mejor pagados y oportunidades de realizarse. El que gran cantidad de emigrantes se instalen en el extranjero supone una oportunidad para (hace posible) el mestizaje cultural. Sin embargo, también hay académicos que se muestran dudosos al respecto.

En abril de 2004, Samuel P. Huntington, catedrático de la Universidad Harvard, publicó su nueva obra titulada *Quiénes somos: los desafíos a la identidad nacional americana*. Cree que a lo largo de su historia, Estados Unidos nunca ha conocido un oleaje migratorio como el que protagoniza la población de habla hispana, con los mexicanos como representantes. Son muchos en número, viven concentrados (reunidos) en sus propios barrios, carecen de interés en / por integrarse en / a la comunidad local,

y rechazan la creencia angloprotestante de la nación estadounidense. No sólo están cambiando el aspecto y la composición demográficos de Estados Unidos, sino también su cultura y sus conceptos de valor. Huntington advierte que los inmigrantes de origen latinoamericano, que llegan sin cesar, han creado sus propios enclaves político y lingüístico, lo cual amenaza con dividir Norteamérica en dos naciones de / con dos culturas y dos lenguas.

La obra de Huntington ha provocado un gran debate en el círculo académico norteamericano. No pocos estudiosos consideran que su punto de vista es exagerado y que muestra una obvia inclinación de / a la xenofobia. Han señalado que la integración de los inmigrantes en la sociedad local es algo muy complicado, por lo que resulta muy difícil sacar conclusiones adecuadas partiendo de fenómenos aparentes y de corto plazo.

(Chang, 2012, pp. 138-139)

- | | |
|------------|-------------------------------------|
| 6. Concha | F. Es muy caro. |
| 7. Carmen | G. Es ama de casa. |
| 8. Beatriz | H. Siempre le ayuda. |
| 9. Teresa | I. Tiene una gata. |
| | J. Está divorciada. |
| | K. Es el portero. Trabaja con María |
| | L. Es muy rara. |

(Adaptada de Bech et al. 2010, p. 85)

Prueba 2

Usted va a escuchar una conversación telefónica entre una recepcionista y un cliente. Escuchará la conversación dos veces. Lea las preguntas (20-25) y seleccione la opción correcta (A, B o C) para cada pregunta. Marque las opciones elegidas.

10. El cliente del hotel quiere...
- a) resolver un problema de su habitación
 - b) cambiar de habitación.
 - c) dejar el hotel.
11. La persona que recibe la llamada...
- a) se llama Alcázar de apellido.
 - b) se llama Galván de nombre.
 - c) se llama Lara de apellido.
12. La nueva habitación...
- a) cuesta lo mismo.
 - b) tiene Internet.
 - c) no tiene aire acondicionado.
13. Fumar...

- a) está prohibido en todo el hotel.
- b) es posible en todos los pisos.
- c) solo es posible en la planta baja.

14. El cliente...

- a) va a cambiar de habitación el mismo día de la llamada.
- b) no va a cambiar de habitación.
- c) va a cambiar de habitación un día después.

15. El cliente ha llamado...

- a) porque en el hotel hay mucho ruido.
- b) porque con el calor, su mujer y él no pueden dormir.
- c) porque la habitación no tiene aire acondicionado.

(Adaptada de Tarrés et al. 2010, pp. 17-18)

Prueba 3

Usted va a escuchar a Isabel, una chica española que habla de su vida en México en el programa «Españoles viajeros». La escuchará dos veces. Después debe contestar a las preguntas (7-12). Seleccione la respuesta correcta (a/b/c).

Tiene 30 segundos para leer las preguntas.

16. Isabel...

- a) ha tenido siempre claro que quería vivir en México.
- b) no le gusta vivir en México.
- c) está casada con un mexicano.

17. A Isabel le gusta mucho...

- a) la simpatía de los mexicanos.
- b) los papeles decorados.

- c) recibir regalos sorpresa.
18. En la fiesta del *Día de los Muertos*...
- a) los mexicanos se pintan con colores oscuros y tristes.
 - b) se preparan recetas dulces.
 - c) se comen los *huesos de Santo*.
19. A Isabel...
- a) le encanta la comida picante.
 - b) tienen siempre que prepararle comida picante.
 - c) le da pena que no le gusta la comida picante.
20. Monterrey...
- a) está en el Sudeste del país.
 - b) es una ciudad muy moderna, sin historia.
 - c) es una ciudad muy interesante para un arquitecto.
21. Isabel y su novio...
- a) van cuando pueden a Yucatán
 - b) van todos los fines de semana a Yucatán.
 - c) viven en la Costa Maya.

(Adaptada de Equipo eleDele, 2013, p. 52)

Prueba 4

Usted va a escuchar parte de una entrevista a un famoso cantante latinoamericano. Escuchará la entrevista dos veces. Después debe contestar a las preguntas (13-18), seleccione la respuesta correcta (a/b/c).

Tiene 30 segundos para leer las preguntas.

22. La entrevistadora dice que Ricky Martin...

- a) ha cumplido tres décadas de edad.
- b) lleva más de treinta años de vida profesional.
- c) tiene menos de 40 años.

23. Ricky Martin dice que su música...

- a) contagia fuerza a todo tipo de público
- b) hace bailar a quienes se acercan a ella.
- c) le obsesiona debido al ridículo que puede hacer sobre el escenario.

24. La entrevistadora le pregunta a Ricky Martin si su público...

- a) se adapta al repertorio que les ofrece.
- b) responde igual sin tener en cuenta su origen.
- c) es fundamentalmente hispanohablante.

25. Para Ricky Martin viajar a los países pobres significa...

- a) entrevistar con los responsables de ayuda a las víctimas de la pobreza.
- b) no guardar silencio ante el sufrimiento de los débiles.
- c) tener menos oportunidades para estar con su familia.

26. Según Ricky Martin, su colaboración con UNICEF le sirvió para...

- a) hacer publicidad de su música entre los niños pobres de Brasil
- b) viajar a lugares donde hay mucho sufrimiento.
- c) abandonar momentáneamente su vida de cantante rico y compartir un poco de

tiempo con los pobres.

27. Ricky Martin dice que en su profesión...

- a) solo quiere estar tranquilo con su conciencia (良心) .
- b) también se sufre mucho y se pasan malos momentos.
- c) es necesario que alguien te dé buenos consejos para triunfar.

(Adaptada de Equipo eleDele, 2013, p. 59)

Prueba 5

A continuación, escuchará una entrevista con Edurne Pasaban. La oirá dos veces.

Después seleccione la opción correcta, a), b) o c), para cada pregunta, 15-20

28. Edurne Pasaban es la primera mujer:

- a) Española en el Himalaya.
- b) Víctima de una maldición (诅咒) .
- c) Que ha escalado (登上) el K2 y sigue viva.

29. El peor recuerdo de Edurne fue:

- a) Su frustración (失败) profesional.
- b) El descenso (下山) del K2.
- c) La muerte de su mejor amigo.

30. ¿Qué es lo que más valora Edurne del CAR?

- a) La preparación física.
- b) La atención física y de los fisioterapeutas (理疗师) .
- c) La larga duración de los entrenamientos.

31. Al escribir el premio a la mejor deportista del año, Edurne se sintió satisfecha por:

- a) El reconocimiento del COE a la figura del alpinista (登山运动员) .

- b) Ser la primera mujer en conseguirlo.
- c) Haber superado sus problemas de salud.

32. Durante el descenso del K2, Edurne:

- a) Fue muy disciplinada.
- b) Mantuvo la moral (士气) alta.
- c) Descuidó su alimentación.

33. Las dos últimas expediciones de Edurne:

- a) Han sido las más duras de su carrera.
- b) Se complican por el tiempo y la falta de porteadores (搬运工) .
- c) Se han conseguido con un mes de diferencia.

(Adaptada de Pérez y Quitana, 2012, p. 119)

Prueba 6

Usted va a escuchar un fragmento de una de las entrevistas. Después debe contestar a las preguntas (47-52). Seleccione la opción correcta (A, B o C). Escuchará la entrevista dos veces. Marque las opciones elegidas en la Hoja de respuestas.

34. La comunidad científica, en relación con la última oleada de huracanes, opina que...

- a) disminuyó en intensidad en 1995.
- b) no hay cambio climático en el Pacífico.
- c) no está clara su relación con el cambio científico

35. Luis Gómez, al hablar de la relación del cambio climático y los huracanes...

- a) no se aventura (冒险) a dar una respuesta definitiva.
- b) cree que como fenómeno se inició en el año 98.

- c) considera que ha sido provocado por el fenómeno El Niño.
36. En entrevistado explica la sequía en España como...
- a) el resultado de la influencia de los anticiclones (反气旋) .
 - b) el descenso de los frentes (冷锋) .
 - c) casos aislados sin datos definitivos.
37. El meteorólogo afirma que...
- a) en los últimos diez años se ha observado un aumento importante de las precipitaciones (降雨) .
 - b) las lluvias de los últimos años se deben al cambio climático.
 - c) las precipitaciones se relacionan con el calentamiento.
38. El Sr. Gómez NO tiene ninguna duda sobre...
- a) el aumento de las precipitaciones en España en un futuro próximo.
 - b) el calentamiento de la Tierra.
 - c) el rápido aumento de la sequía en España.
39. Según el entrevistado, lo que debe hacer la administración es...
- a) considerar las pérdidas.
 - b) reducir gastos materiales.
 - c) realizar una buena planificación.

(Adaptada de Bech Tomo, 2016, p. 38)

Parte de traducción

Traduce al chino el siguiente texto.(15/100)

“Eres demasiado impulsivo (冲动的) . Has de aprender a controlarte...”. Cuando mi antiguo jefe me dijo esas palabras, lejos de reflexionar sobre ellas, lo que hice fue fantasear (想象) sobre cómo estrangularlo (掐死) en el acto. Esto demuestra dos cosas: que, en efecto, soy impulsivo, y que aquella crítica no la estaba recibiendo nada bien. El punto álgido (顶点) de mi ira fue cuando añadió: “Te lo digo por tu bien...”. No todos reaccionamos igual ante la crítica. La mayoría de nosotros la llevamos mal. Ante un comentario negativo, un 70% de la gente se sentirá herida. Un 20% la rechazará negándola. Tan sólo un 10% la interiorizará y decidirá si debe o no cambiar alguna conducta. Tampoco todas las críticas producen el mismo efecto: si se trata de una observación (看法) , las posibilidades de que sea bien recibida aumentan. Si la crítica implica un juicio, sentará mal. En cualquier caso, el motivo de que nos afecte tanto no es otro que nuestra inseguridad. Cuanto menos seguros estemos internamente, más vulnerables seremos a la crítica.

La pregunta que nos formulamos (提出) es: ¿ayuda la crítica? Hay opiniones para todos los gustos. Desde sus acérrimos (非常坚定的) defensores, que la consideran la única forma posible de progreso, hasta los más firmes detractores (反对者) , que le niegan bondad alguna. En mi opinión, cuando la crítica implica un juicio, no ayuda. Es que recibimos los juicios como un ataque, y ante un ataque, o huimos o contraatacamos. Cuando la crítica se limita a una observación, sí puede ayudar.

Se ha inventado un término que permite ser críticos teniendo una buena excusa: la “crítica constructiva”. He de decir que desde el punto de vista literal, el término “crítica constructiva” simplemente no existe. Las palabras “crítica” y “constructiva” son antagónicas (相对抗的) . Las críticas, entendidas como tales, no construyen nada. Utilizamos el término “crítica constructiva” para nombrar a las “observaciones”, o sea,

a las impresiones personales respecto a un hecho que realizo sin juicio alguno a la persona. Y las observaciones sí ayudan, y mucho.

(Comité Nacional de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros de

Institutos Nacionales, 2014, p, 13)

Parte de interpretación:

Leer este fragmento y interpretarlo después de 5 minutos de preparación.

En 2010 un fuerte terremoto tuvo lugar en la zona de Yushu de la provincia Qinghai de China, y dejó casi 3000 muertos. En el mismo año, México sufrió una de las lluvias torrenciales más intensas de la historia. En algunas regiones la precipitación incluso llegó al doble del récord histórico que se había registrado. En 2011 la tormenta azotó (袭击) el sureste de Brasil y causó inundaciones y colada de fango y racas (泥石流) a gran escala, mientras que el sur de los Estados Unidos sufrió graves sequías. La aparición frecuente de los eventos climáticos extremos nos demuestra que el cambio climático ya es una realidad y está produciendo graves consecuencias en todo el planeta. El ser humano está pagando alto precio por su destrucción del medio ambiente.

Afortunadamente los distintos países del mundo ya están conscientes de (意识到) este problema y empiezan a tomar medidas. *La Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático* (《联合国气候变化框架公约》) y el *Protocolo de Kyoto* (《京都议定书》) demuestran precisamente la voluntad y la determinación del ser humano de hacer frente al cambio climático. Pero también debemos tener en cuenta que es muy difícil que más de doscientos países hagan negociaciones y lleguen a acuerdos.

El cambio climático afecta tanto a la supervivencia de la humanidad como al

desarrollo de todos los países, lo que supone uno de los mayores desafíos para el planeta en el siglo XXI. Esto requiere de la comunidad internacional una colaboración codo con codo (齐心协力) y un esfuerzo conjunto. Sería una tragedia, si fracasáramos frente a este desafío debido a no poder sobrepasar los intereses personales e incluso nacionales.

(Comité Nacional de Orientación para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros
de Institutos Nacionales, 2013, p. 15)

Apéndice III Los cuestionarios

3.1 Cuestionario de preguntas estándares

Versión en chino

关于西班牙语配音课程在西班牙语教学中应用效果的反馈

同学，你好！这份问卷旨在了解本期配音课程的教学效果。本问卷搜集的所有数据将仅用于研究，你的个人信息将不会公布。

请根据你的实际情况回答一下问题。感谢你的支持和配合！

1. 姓名
2. 班级
3. 根据你的体验，这次课程对提高一下能力有帮助吗？请根据你的情况在 1（完全不同意）至 5（完全同意）之间打勾。

	1	2	3	4	5
听力理解能力					
口语表达能力					
阅读能力					
写作能力					
口译能力（西译中）					
笔译能力（西译中）					
理解西班牙语国家本土、特有的表达方式、甚至俚语的能力					
理解来自不同地区、国家西班牙语的能力					
通过上下文理解之前不认识的专业词汇的能力					

理解、欣赏、尊重不同文化的能力					
团队合作的能力					
自主学习能力					

Versión en español

La eficacia didáctica del curso del doblaje en la ELE

Estimado estudiante. Este cuestionario tiene como objetivo averiguar la eficacia didáctica del curso del doblaje. Todos los datos recolectados en este cuestionario se utilizan exclusivamente para la investigación, y no se publicará su información personal.

Contesta a las siguientes preguntas según su situación personal. ¡Muchas gracias por su ayuda!

1. Apellido y nombre
2. Clase
3. Según su experiencia, ¿este curso le ha ayudado en el desarrollo de las siguientes habilidades y competencias? Marca entre 1 (no estoy de acuerdo absolutamente) hasta 5 (estoy de acuerdo completamente).

	1	2	3	4	5
Comprensión auditiva					
Expresión oral					
Lectura					
Redacción					
Interpretación (directa)					
Traducción (directa)					

Comprender las expresiones nativas, propias e incluso coloquiales de los países hispanohablantes					
Comprender los castellanos de diferentes regiones y países					
Comprender los términos específicos según el contexto					
Comprender, apreciar y respetar culturas diferentes					
Trabajar en grupo					
Autoaprendizaje					

3.2 Cuestionario de preguntas abiertas

Versión en chino

同学，你好！这份问卷旨在了解你对本期配音课程的看法和建议。本问卷搜集的所有数据将仅用于研究，你的个人信息将不会公布。

姓名：

1. 你认为这期西班牙语配音课程有哪些优点？
2. 你认为这期西班牙语配音客场有哪些缺点？
3. 关于这期配音课程，你有其它的想法或意见吗？
4. 你愿意再次参加类似的活动进行学习吗？

是

否 原因 _____

Versión en español

Estimado estudiante. Este cuestionario tiene como objetivo conocer sus opiniones y sugerencias sobre este curso del doblaje. Todos los datos recogidos en este cuestionario se utilizan exclusivamente para la investigación, y no se publicará su información personal.

Apellido y nombre:

1. Según su opinión, ¿cuáles son las ventajas de este curso del doblaje?

2. Según su opinión, ¿cuáles son los aspectos mejorables de este curso del doblaje?

4. ¿Tiene otras opiniones y sugerencias sobre este curso del doblaje?

5. ¿Quiere asistir a cursos semejantes en el futuro?

Sí

No La causa _____

Apéndice IV. Evaluaciones de los alumnos en los exámenes antes y después del curso⁴⁵

Tabla 52. *Cualificaciones de los alumnos de grupo experimental en los exámenes antes y después del curso del doblaje.* Fuente: Creación propia

	Examen antes del curso			Examen después del curso		
	Comprensión auditiva	Traducción	Sight-translation	Comprensión auditiva	Traducción	Sight-translation
Alumno 1	25	23	16	21	17.5	23.5
Alumno 2	19	12.5	7.5	13	9	14
Alumno 3	21	0	0	22	2.5	16.5
Alumno 4	25	16.5	17	30	19	22
Alumno 5	17	2.5	-	23	13	21.5
Alumno 6	18	8	-	23	13.5	23
Alumno 7	16	1.5	0	22	4	10
Alumno 8	20	0	0	24	15	10.5
Alumno 9	23	5	4	29	13.5	-
Alumno 10	18	13	2	20	7.5	5
Alumno 11	17	17	16	21	15	21
Alumno 12	23	7.5	9.5	21	18	18.5
Alumno 13	25	23	22.5	26	18.5	26.5
Alumno 14	21	25.5	10	29	15.5	20.5
Alumno 15	17	0	0	29	11	18.5
Alumno 16	19	1	4.5	21	10	25
Alumno 17	22	20	5.5	21	20	18
Alumno 18	21	18.5	9.5	22	24	26
Alumno 19	25	2	1	24	11.5	25
Alumno 20	22	17	-	27	23	28.5
Alumno 21	20	6	-	25	26	18
Alumno 22	19	0.5	10.5	19	9	15.5
Alumno 23	15	0	7.5	27	2.5	18.5
Alumno 24	18	0	16.5	19	4	18.5
Alumno 25	20	4	12	15	2	-
Alumno 26	16	13	4.5	17	10.5	17
Alumno 27	22	6	0	20	19	16
Alumno 28	21	18	12.5	27	16	27
Alumno 29	26	26.5	-	32	19.5	-

⁴⁵ Debido a un accidente técnico durante la investigación, se ha perdido varias grabaciones de *sight-translations* de los alumnos, de manera que no se pudo evaluar los resultados de esta parte de estos alumnos. En la Tabla 52 y 53, los datos perdidos se muestra con “-”, y los resultados de este alumno en *sight-translation* en el examen inicial y final no se contarán en la calculación de notas de media.

Alumno 30	22	3	0	26	20.5	18.5
Alumno 31	19	16	-	23	13	-
Alumno 32	28	11.5	1.5	27	10.5	19

Tabla 53. *Cualificaciones de los alumnos de grupo de control en los exámenes antes y después del curso de Comprensión Audiovisual.* Fuente: Creación propia

	Examen antes del curso			Examen después del curso		
	Comprensión auditiva	Traducción	Sight-translation	Comprensión auditiva	Traducción	Sight-translation
Alumno 33	18	0	-	21	2	20
Alumno 34	21	0	-	20	8.5	13
Alumno 35	22	1	-	24	4	16.5
Alumno 36	26	3	1.5	24	14	15
Alumno 37	27	8	8	24	8	-
Alumno 38	18	15.5	15.5	23	2.5	15
Alumno 39	19	16	16	23	6.5	19
Alumno 40	21	25.5	28	25	17	22
Alumno 41	27	17.5	13	26	16.5	19
Alumno 42	24	19	9.5	27	12.5	21
Alumno 43	17	15.5	17.5	29	11.5	16
Alumno 44	17	1	21.5	21	4	17.5
Alumno 45	15	0	14	24	0.5	19
Alumno 46	18	1	8	17	3.5	14.5
Alumno 47	20	5	0	25	8.5	7
Alumno 48	21	1	1	28	3.5	8.5
Alumno 49	15	3.5	0	21	10.5	11.5
Alumno 50	12	1	0	11	0	14
Alumno 51	19	14.5	4	28	10.5	13
Alumno 52	17	26	21	28	9.5	26
Alumno 53	18	21	19	21	7.5	16
Alumno 54	23	10	10	25	6.5	3.5
Alumno 55	19	13	7.5	29	10.5	21
Alumno 56	18	15.5	0	23	1	7.5
Alumno 57	24	2	7	22	6	12
Alumno 58	23	8	0	22	7.5	6
Alumno 59	21	3	0	23	10.5	8.5
Alumno 60	18	0	-	18	6	15
Alumno 61	16	2.5	0	25	0	5
Alumno 62	13	10	12	18	2	15.5
Alumno 63	21	3.5	11	26	9	-
Alumno 64	23	10.5	10.5	19	4.5	17