CULTUREMAS Y SUBTÍTULOS COMO INSTRUMENTOS PARA LA ENSEÑANZA DE ELE EN CHINA

Xiaoran Liu
Universidad Carlos III de Madrid, España

INTRODUCCIÓN

Los recursos audiovisuales ofrecen múltiples posibilidades de uso en la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros. Su potencial didáctico resulta especialmente relevante para tratar los aspectos culturales de la lengua original ya que, gracias a la información visual y sonora que incluyen, constituyen un instrumento idóneo para la observación, familiarización y comprensión de dichos aspectos.

Partiendo de la observación anterior, y dentro del marco de la enseñanza de ELE en China, este trabajo comenzará por tratar el tema de la competencia intercultural, no separable de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, teniendo en cuenta que la lengua extranjera y la lengua materna pertenecen a dos culturas notablemente diferentes. Debido a esta consideración, nos propondremos identificar los culturemas (Nord, 1997) en la película *El laberinto del fauno* (2006) para usarlos en el diseño de actividades. En la tercera parte del presente trabajo, analizaremos las características de los subtítulos y haremos una breve revisión de las teorías básicas que defienden su uso didáctico. En la cuarta parte, presentaremos las características de la enseñanza de ELE en China, conoceremos la situación y las necesidades de los alumnos chinos. En la quinta parte introduciremos el uso de los subtítulos de *El laberinto del fauno* (2006) en la enseñanza de ELE y propondremos un diseño de actividades. Nuestro objetivo último consiste en crear una metodología de enseñanza que fomente el interés del alumnado chino por los aspectos culturales de la lengua española y que refuerce la competencia lingüística de forma solvente, satisfactoria y práctica.

1. CULTURA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Ya no es novedoso que el aprendizaje de lenguas extranjeras no solo consista en la parte gramatical sino también en la parte cultural. El uso de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras es con la idea de ofrecer más aspectos para que los alumnos avancen mucho más en el manejo de lenguas extranjeras.

1.1. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Debido a la relación existente entre la cultura y la lengua, estudiada por autores como Boas (1986) y Malinowski (1923/1938), entre otros, el aprendizaje de una lengua es inseparable del aprendizaje de la cultura con la que se vincula dicha lengua. Por ello, en el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera, los alumnos necesitan disponer de competencia intercultural, la cual se incorpora en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) en las competencias generales, menos relacionadas directamente con aspectos lingüísticos, pero con las que se pueden crear actividades comunicativas. El *Diccionario de términos clave de ELE* (2008) define el concepto de la competencia intercultural de la siguiente manera:

> Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad (Atienza Cerezo et al., 2008).

Para conseguir una consecución satisfactoria, es necesario que el aprendiente conozca situaciones en las que se da esta comunicación intercultural. Cabe mencionar que los elementos culturales forman parte de dichas situaciones. Por tanto, para el alumnado, es importante conocer la sociedad en la que se habla la lengua y no guiarse durante este aprendizaje únicamente por su experiencia previa.

1.2. EL CONCEPTO DE CULTUREMA

Para identificar los elementos vinculados con la cultura, hay una gran variedad de denominaciones (Vlakhof y Florin, 1970; Newmark, 1981/2001; Nord, 1997; Leppihalme, 1997; Pedersen, 2005, etc.), tales como *realia*, *cultural terms*, *extralinguistic cultural reference*, etc. Según Mayoral (2001), las diversas denominaciones manifiestan que los estudiosos en la traductología no han llegado a un consenso para definir este concepto. En el presente trabajo, recurrimos a los culturemas para identificar aspectos culturales propios de la lengua española.

El término culturema es definido por Nord (1997) de la siguiente manera:

> Un culturema es un fenómeno social de una cultura X que se considera relevante por los miembros de la cultura, y, cuando se compara con un fenómeno correspondiente en una cultura Y, se encuentra que es específico de la cultura X (1997, p. 34).

Más tarde, el autor añade, para completar la definición de este concepto, el aspecto paraverbal de dicho fenómeno.

En Molina (2006), se considera que un culturema es un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta. Para esta autora, es importante señalar dos aspectos con respecto a los culturemas: estos elementos son la consecuencia de un trasvase cultural entre dos culturas concretas, así que no se debe plantear su origen cultural; por otro lado, la actuación de un culturema como tal depende del contexto en que aparezca. Por su parte, Luque (2009) afirma que un culturema es cualquier elemento específico cultural que corresponda a un objeto, idea, actividad o hecho, que sea suficientemente conocido entre los miembros de una sociedad, que tenga valor simbólico y sirva de guía o modelo de interpretación o acción para los miembros de la sociedad. Por lo cual, se puede usar como medio comunicativo y expresivo en la interacción comunicativa de los miembros de esa cultura.

En definitiva, de acuerdo con las definiciones dadas, podemos entender el culturema como aquellos elementos de índole cultural (objetos, ideas, actividades, entre otros) que son específicos y conocidos en una cultura, que se pueden utilizar en la interacción comunicativa de todos los miembros de una sociedad y que, al transferirse a otra cultura, se produce algún problema de expresión.

La clasificación de los culturemas se puede realizar según distintos factores. En este trabajo nos centramos en la propuesta señalada por Molina (2006), en la cual distingue cuatro áreas principales que pueden producir problemas culturales: medio natural (flora, fauna, fenómenos atmosféricos, etc.); patrimonio cultural (personajes, hechos históricos, lugares, etc.); cultura social (convenciones y hábitos sociales, organización social); cultura lingüística (frases hechas, interjecciones, etc.). Recurriendo a esta clasificación, identificaremos los culturemas existentes en *El laberinto del fauno* (2006) en el apartado de este trabajo dedicado al diseño de tareas.

2. LOS RECURSOS SUBTITULADOS EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Los recursos subtitulados han formado parte de herramientas pedagógicas desde hace muchos años; debido a las propiedades que posee este tipo de material pueden hacer contribuciones al aprendizaje de lenguas y existen tres teorías básicas a las que se recurre para su aplicación.

2.1. LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS RECURSOS SUBTITULADOS

En las últimas décadas, muchos investigadores han prestado atención a introducir materiales subtitulados en la lengua original del audiovisual en la enseñanza de una segunda lengua para investigar qué provechos pueden traer a los estudiantes. Autores como Vanderplank (1988), Garza (1991), Borrás y Lafayette (1994), Bird y Williams (2002) y Danan (2004) han aportado varias contribuciones acerca de esta área.

Tratándose de material audiovisual, los recursos subtitulados comparten las características generales de este tipo de material, pero también muestran algunas ventajas específicas. Veámoslas a continuación:

1. Constituyen una manera fácil y eficiente de ofrecer información si se compara con otras vías como leer libros o comunicarse con personas.

2. La pantalla ofrece la oportunidad al alumnado de percibir la lengua de manera auténtica y observar los distintos usos de la lengua según diversas ocasiones (conferencias, fiestas, presentaciones, etc.), lo que es especialmente útil para aquellos estudiantes que tengan limitaciones de tiempo y espacio para poder participar en situaciones de comunicación reales.

3. Estos recursos se producen por y para los hablantes nativos, así que guardan una velocidad normal de comunicación. Esto puede ayudar al alumnado a mejorar la habilidad de comprensión auditiva (Rubin, 1990).

4. Asimismo, muestran la lengua coloquial, dialectos, expresiones propias y otros aspectos particulares que forman parte de la utilización auténtica del idioma. Sirven como ejemplos idóneos en la aplicación del idioma en la vida real.

5. Se ofrece información de una manera más viva y atractiva que en un texto. Algunos estudios demuestran que la audiencia generalmente dedica más atención a imágenes en movimiento en una pantalla grande (Mcniven, Krugman y Tinkham, 2012).

6. No solo se escuchan palabras originales en la lengua extranjera, sino que también se ve cómo se escriben en el subtítulo. Por consiguiente, escuchar palabras nuevas y expresiones desconocidas mientras se lee el texto del subtítulo favorece que los alumnos adquieran y aprendan vocabulario.

7. Son materiales ya realizados, terminados, que pueden utilizarse en cualquier sitio y en cualquier momento. Son convenientes para el aprendizaje individual y la enseñanza a distancia.

8. El sonido original ofrece la oportunidad de practicar la expresión oral: imitar el tono y la pronunciación de palabras, mejorar la forma de expresión y conocer el momento de pausa cuando se habla.

9. La combinación de imágenes y textos proporciona abundante información acerca de elementos culturales concretos, lo que favorece la comprensión de una cultura extranjera (Herron y Hanley, 1992).

Estas características de los recursos subtitulados proporcionan diversas formas de aprendizaje de una lengua extranjera, tanto para la práctica de comprensión auditiva y expresión oral, como para la gramática o escritura. Y según las investigaciones, es estimulante para los alumnos solucionar problemas inmediatos con herramientas lingüísticas que tienen de momento (Ryan, 1998). En resumen, todo esto demuestra que los recursos subtitulados tienen un gran valor en el aprendizaje de una segunda lengua.

2.2. LAS TEORÍAS BÁSICAS PARA EL USO DEL SUBTÍTULO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Además de las investigaciones que presentan las posibilidades de la utilización didáctica de los recursos subtitulados, existen tres teorías principales que sirven de base para su aplicación: la Teoría Cognitiva de Aprendizaje Multimedia (*the Cognitive Theory of Multimedia Learning*), la Teoría del Procesamiento de Información (*Information Processing Theory*) y la Teoría de Doble Codificación (*Dual Coding Theory*).

La Teoría Cognitiva de Aprendizaje Multimedia que aportan Mayer (2005) y otros autores afirma que el ser humano tiene una capacidad limitada para prestar atención y procesar la información que se recibe por un solo sentido

(por ejemplo, el auditivo). Es decir, un individuo solo puede recibir, comprender y procesar una cantidad limitada de información de una sola vez. Cuando se supera este límite, se da una sobrecarga cognitiva que entorpece el aprendizaje.

La Teoría del Procesamiento, de acuerdo con Wang y Shen (2007), es una de las teorías cognitivas más influyentes en el ámbito didáctico. Investiga el proceso de la información en el sistema de la memoria del ser humano, el cual está constituido por tres etapas: la memoria sensorial, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. En la fase de la memoria sensorial, la persona recibe la información a través de los órganos sensoriales. Una vez conocida esta información, se pasa a una segunda. La memoria a corto plazo retiene la información asociándola a otras formas ya conocidas por el individuo, concentrándolas en estas. Por último, la información que recuerda el individuo entra a formar parte de la memoria a largo plazo. A nuestro modo de ver, esta teoría justifica en gran medida la aplicación de los recursos subtitulados en el uso didáctico de lenguas extranjeras: por un lado, los subtítulos se presentan por el canal visual, es decir, a través de imágenes, y, por otro, la información que se escucha está relacionada con la que se recibe por el canal visual. Así, estos aspectos pueden ayudar al alumnado a almacenar esta información en la memoria a largo plazo.

La Teoría de Doble Codificación (Paivio, 1991) afirma que la cognición implica dos subsistemas distintos: el sistema verbal y el sistema no verbal (imágenes). El sistema verbal se especifica en el ámbito lingüístico y el no verbal en el ámbito visual. Según el autor, cada uno de estos dos sistemas funciona independientemente, pero también puede funcionar de forma conjunta. Por tanto, en el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, cuando uno recibe información verbal (por ejemplo, aprender vocabulario) combinada con información no verbal (imágenes), se obtiene y retiene la información más fácilmente (Paivio, 1986).

3. LAS CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE DE ELE EN CHINA

Wang y Shen (2007) han señalado tres factores relevantes en el ámbito del aprendizaje de inglés como lengua extranjera en China: las características propias de las lenguas, las características de los alumnos chinos y las características del entorno. En el caso del aprendizaje de español como lengua extranjera, la situación es parecida. Basándonos en esta propuesta, presentamos a continuación los aspectos específicos del aprendizaje de español.

Señalaremos primero las características propias de las lenguas. El idioma español se diferencia en muchos aspectos fundamentales del chino: el español es un idioma alfabético, es decir, cada palabra indica el sonido en vez del significado, a diferencia del chino, que es un idioma ideográfico. Para aprender un idioma como el español, es muy necesario leer, escuchar y hablar, más incluso que escribir. Por otro lado, no se debe obviar el rasgo cultural, el aprendizaje de idiomas no puede separarse de la cultura, ya que la lengua no existe fuera de un contexto cultural (Perkins, 1988). Debido a la distancia existente entre la cultura española y la cultura china, una introducción a la cultura española en la didáctica del español podría ayudar a la comprensión de la lengua (expresiones propias, etc.). Desde el punto de vista semántico, en general, se puede decir que una palabra española cuenta con muchas acepciones y, a veces, algunas de estas no tienen nada que ver con su significado original, lo que se convierte en un punto difícil para el alumnado chino. Además, existe un vocabulario abundante y muchas expresiones propias en la lengua española.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta las características del alumnado chino. Según una investigación, existe un período crítico (Johnson y Newport, 1989), entre los tres y los siete años, en el que los niños tienen una capacidad óptima para la adquisición de idiomas. La mayoría de los aprendientes chinos superan esta edad del período crítico. La influencia de la lengua materna y la primera lengua extranjera puede interferir en el aprendizaje del español. Como señala Lado (1957), cuando los elementos de una lengua extranjera son parecidos a los de la lengua materna del aprendiente, es más fácil aprenderlo. La lengua materna (en el caso que aquí nos ocupa, la de los aprendientes chinos, el chino) siempre causa cierto impacto en el aprendizaje de otros idiomas, incluso en aquellos que llevan siendo estudiados largo tiempo. Por otra parte, el inglés

es la primera lengua extranjera que se aprende en China. La pronunciación de letras, los falsos amigos en el vocabulario, entre otros aspectos, también confunden a los aprendientes iniciales de español.

Otro aspecto importante es la falta de interés del alumnado. Los motivos para aprender español son varios, pero mayoritariamente están vinculados con el estudio o el trabajo. En estos casos, el aprendizaje del español puede reducirse a tratar de aprobar exámenes del idioma haciendo ejercicios gramaticales y memorizando vocabularios y textos, lo que suelen ser prácticas repetitivas y monótonas.

En tercer lugar, hay que atender a las características del entorno del idioma. Un entorno de habla española favorece el aprendizaje, escuchar y observar el uso auténtico del idioma y al mismo tiempo ponerlo en práctica es relevante para la comprensión y ayuda a recordar pautas rápida y fácilmente.

4. DISEÑO DE TAREAS

Como hemos indicado anteriormente, usaremos los culturemas existentes en *El laberinto del fauno* para el diseño de actividades. A continuación, presentaremos el material de nuestra investigación, la metodología, el procedimiento y la propuesta diseñada basada en nuestro corpus.

4.1. MATERIAL

Nuestro diseño didáctico se basa en la película *El laberinto del fauno* (2006). Hemos seleccionado la versión subtitulada en chino ya que consideramos que podría tener usos múltiples y servir para alumnos de distintos niveles. Por ejemplo, para los que tengan un nivel inicial, los subtítulos en chino podrían ayudar en la ampliación de vocabulario; para los que posean un nivel avanzado, podrían utilizarse como ejercicio de traducción o práctica de expresión oral.

4.2. METODOLOGÍA

El Enfoque Comunicativo o CLT, según Talaván (2013, p. 23), es un método que se basa en una idea principal: "la lengua es un instrumento de comunicación y de interacción social". Por este motivo, se centra en que los alumnos sean capaces de comunicarse con éxito en situaciones reales hablando una lengua extranjera, sin preocuparse tanto por las normas gramaticales que rigen dicha lengua.

El Aprendizaje Basado en Tareas o TBL es un método basado en el Enfoque Comunicativo, "los alumnos van ganando de forma progresiva responsabilidad con su aprendizaje a partir de la solución de problemas propios de la profesión lo que facilita la motivación y permite un aprendizaje significativo" (Jerez Naranjo y Garófalo Hernández, 2012, p. 2).

Basándonos en los dos métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras, los combinaremos con las tres teorías básicas para el uso del subtítulo en la enseñanza de lenguas (véase el apartado 2.2) con la idea de diseñar nuestras propuestas de actividades. Así, en nuestro diseño de actividades, los alumnos juegan un papel central en el proceso de aprendizaje. Intervienen de forma activa en este proceso mientras que el profesor adopta el rol de guía y tutor para organizar la combinación de las cuatro destrezas (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión lectora) y facilita la participación de alumnos en el proceso de comunicación. Por otro lado, el uso de subtítulos no solo ofrece distintas vías de la recepción, comprensión y procesamiento de informaciones, sino que también fomenta la comprensión auditiva y la expresión oral, estimulando a los alumnos para que se involucren voluntariamente en actividades como *role-play*, que es una técnica de dinámica de grupo.

4.3. PROCEDIMIENTO

Hemos diseñado nuestra propuesta de actividad en tres partes: un previsionado, un visionado y un posvisionado. En la fase de previsionado, se prepara al alumnado introduciendo los temas principales que aparecen en la película, así como ciertos conocimientos que favorecerán el entendimiento de esta.

Durante el visionado, realizaremos determinadas actividades para ayudar al alumnado a concentrarse en los fragmentos, las cuales se centrarán en adquirir informaciones desde la esfera visual, sonora y lingüística. En la fase del posvisionado, el alumnado se aproximará al texto, se explicarán las dudas que surjan acerca de los culturemas y otros problemas lingüísticos, y se realizarán otras actividades basadas en los fragmentos.

La duración de las actividades se plantea en tres sesiones de cuarenta y cinco minutos cada una. A través de las distintas tareas diseñadas se procura trabajar en las tres competencias lingüísticas: la comprensión auditiva, la comprensión lectora y la expresión oral. Proponemos que estas tareas se realicen mediante el aprendizaje individual y el aprendizaje colaborativo, ya que, por un lado, el aprendizaje individual, al proporcionar un ambiente relajado, permite que el alumno pueda progresar de una manera independiente; por otro lado, el colaborativo estimula relaciones interdependientes entre el alumnado, lo que favorece la adquisición de las competencias lingüísticas.

Este diseño de trabajo sería apto para alumnos de un nivel intermedio, puesto que dichos alumnos ya tienen capacidad suficiente para recibir información en la lengua original tanto en el aspecto de velocidad como en el de vocabulario. Sobre la edad de los alumnos, sería preferible contar con adolescentes y adultos en vez de con niños de escuela primaria porque, teniendo en cuenta el contenido de la película y la clasificación de edades, creemos que es más aceptable y comprensible para una persona madura psicológicamente.

Nuestros propósitos al realizar estas tareas son los siguientes: 1) ampliar el conocimiento de culturemas para que los alumnos identifiquen estos elementos no solo en la película sino también en cualquier otra situación de la vida; 2) conocer la guerra civil española y reconocer la relevancia del contexto histórico en la comprensión de argumentos; 3) ejercitar la comprensión auditiva y la expresión oral; 4) reforzar el interés del aprendizaje de español a través del uso digital en enseñanza.

4.4. PROPUESTA

De acuerdo con el diseño de trabajo señalado anteriormente, a continuación, presentamos una propuesta de las actividades basada en dos fragmentos seleccionados de la película.

Fragmento	Código de tiempo
1	15:38 - 17:44
Garcés: A las veinte horas se detectó actividad en la zona Noreste. Disparos. El sargento Bayona peinó el área y capturó a un sospechoso. El otro es su hijo que ha venido del pueblo. **Hijo**: Capitán, mi padre es un hombre honrado. **Vidal**: Eso lo decidiré yo. Tú descúbrete cuando estés delante de mí. **Sargento Bayona**: Al detenido se le encontró esta arma. Ha sido disparada. **Hijo**: Mi padre estaba cazando conejos, capitán. **Vidal**: Que te calles, coño. "Ni Dios, ni patria, ni amo". Así, con dos cojones. **Serrano**: Y propaganda roja, mi capitán. **Hijo**: No es propaganda, señor. **Padre**: Es de un almanaque viejo, mi capitán. Somos agricultores. **Vidal**: Siga. **Padre**: Fui al monte, capitán, para cazar conejos para mis hijas, que están enfermas. **Vidal**: Conejos, vale. **Hijo**: Capitán, si mi padre lo dice, cazaba conejos. **Padre**: Me lo ha matado, me lo ha matado. ¡Hijo de puta! ¡Asesino! **Vidal**: A ver si aprenden a registrar a esta gentuza antes de venir a molestarme. **Garcés**: Sí, mi capitán.	

Tabla 1 - Fragmento 1 de *El laberinto del fauno*

Fragmento	Código de tiempo
2	25:15 - 26:10

Vidal: Mercedes. Prepare estos conejos para la cena de hoy.
Mercedes: Son demasiado jóvenes, señor.
Vidal: Bueno, a ver si dan para un caldo.
Mercedes: Sí, señor.
Vidal: Ah, y este café está muy quemado. Pruébelo. Deben vigilarlo más cuidadosamente cuando está al fuego.
Mercedes: Como usted mande, señor. A la mesa. No le ha gustado el café.
Jacinta: Es un señorito, un señorito.
Mercedes: Vamos a necesitar algo de ternasco y una gallina más.
Paz: ¿Y de dónde lo sacamos?
Mercedes: Vienen la mujer del doctor y la del alcalde así que…
Jacinta: Esas, esas comen más que un gorrino.
Paz: Y no les para la boca.
Jacinta: Ni debajo del agua.

Tabla 2 - Fragmento 2 de *El laberinto del fauno*

Actividades

1. Lista de vocabulario y expresiones acerca de culturemas. Consulta la significación de estos.
   Cultura social: sargento; capitán; propaganda roja.
   Patrimonio cultural: Dios; pueblo.
   Cultura lingüística: coño; con dos cojones; hijo de puta; comer más que un gorrino; no les para la boca ni debajo del agua.
2. Elige la palabra o la expresión correcta en cada sitio.
   a. Suboficial de graduación superior al cabo mayor e inferior al sargento primero.
   b. Ciudad o villa.
   c. Para expresar diversos estados de ánimo, sobre todo extrañeza o enfado.
   d. Oficial de graduación superior al teniente e inferior al comandante.
   e. En algunas religiones es considerado hacedor del universo.
   f. Para expresar tener valentía, echarle valor a algo, etc.
   g. Emplear medios de difusión con el fin de atraer adeptos.
   h. Uso malsonante para expresar ira, indignación, etc.
   i. Comer mucho.
   j. La frase original es para expresar que se habla demasiado, de forma continua y en cualquier situación.

Tabla 3 - Actividades 1 y 2 en la fase del previsionado

Estas actividades se llevarían a cabo en la fase del previsionado. Nuestra intención consiste en los siguientes aspectos: primero, los alumnos tienen conocimientos sobre la guerra civil española, que es el contexto histórico de la película; segundo, la búsqueda de las significaciones de los culturemas promueve el desarrollo del autoaprendizaje. Una recepción de informaciones activa tiende a potenciar la memoria a largo plazo. En la actividad 2 se tratará de verificar el resultado de la búsqueda mientras se ayuda a la comprensión de algunos culturemas difíciles encontrados en el autoaprendizaje.

Actividades
3. Repite y escribe los diálogos. Fragmento 1 Fragmento 2

Tabla 4 - Actividades 3 en la fase del visionado

Esta actividad se desarrolla al visualizar los fragmentos del film. Los alumnos trabajan en grupos, por turnos, cada miembro escribe una frase en el tablero hasta completar los diálogos. Durante la realización de esta actividad el resto de grupos pueden aportar los resultados conseguidos a la vez que el alumno que está escribiendo. Aunque un dictado completo sin errores facilitará la actividad, prestamos atención a la imitación de la pronunciación y la curva melódica de frases, y al reforzamiento de la memoria de los culturemas y expresiones generales.

Actividades
4. Interpreta a los personajes de los fragmentos y participa en la representación con tus compañeros.

Tabla 5 - Actividades 4 en la fase del posvisionado

En la fase del posvisionado, los alumnos trabajan en grupos. Cada grupo elige un fragmento e interpreta a los personajes de la película y dobla la conversación en su lengua original. Mientras tanto, se introducen los subtítulos en la lengua meta, que sirven como orientación.

El diseño de nuestra propuesta no se centra en el aprendizaje y manejo de las normas gramaticales, sino en la sensación de la integridad del idioma. Conociendo y comprendiendo los culturemas, los alumnos estudian el español de forma más activa y viva, además, logran informaciones culturales de este idioma. En este proceso no solo practican las cuatro habilidades lingüísticas anteriormente citadas, sino que también amplían el vocabulario, expresión, etc.

CONCLUSIONES

Tras revisar la literatura y los estudios que afirman que los recursos subtitulados son un instrumento útil para la enseñanza de lenguas y que proporcionan varias ventajas frente al material tradicional, además de no pasar por alto la relevancia de conocer la cultura del idioma extranjero que se está aprendiendo, hemos hecho una propuesta de actividades que combina el uso de los culturemas y los subtítulos. El hecho de que en la película están presentes las dos lenguas nos ofrece la posibilidad de compararlas y mejorar así la competencia lingüística en ambas lenguas. Uno de los objetivos principales de esta propuesta es que, al realizar las actividades del modo presentado, no tratamos los culturemas de forma aislada, sino que los encontramos en una situación más amplia: en el texto audiovisual y en el contexto histórico. Así, los culturemas se pueden entender en un sentido global dentro del aprendizaje multicomponente. Además, creemos que una mejor comprensión cultural resulta provechosa para mejorar las habilidades lingüísticas que participan del proceso de disfrutar de películas subtituladas, tales como la comprensión auditiva y la expresión oral.

Somos conscientes de que la única forma de averiguarlo es haciéndolo. Aunque se presente como una muestra todavía no puesta en práctica, pretendemos realizarla en un futuro próximo. Ajustaremos y mejoraremos las actividades

según las necesidades de los alumnos para que puedan adquirir unos conocimientos culturales más ricos y reforzar su competencia lingüística de manera lúdica y efectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atienza Cerezo, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes/SGEL. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

Bird, S. A. y Williams, J. N. (2002). The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: An investigation into the benefits of within-language subtitling. *Applied Psycholinguistics*, *23*(4), 509-533.

Boas, F. (1986). Language and thought. En J. M. Valdes (Ed.), *Culture bound: Bridging the culture gap in language teaching* (pp. 5-7). Cambridge: Cambridge University Press.

Borrás, I. y Lafayette, R. C. (1994). Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French. *Modern Language Journal*, *78*(1), 61-75.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD/Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Danan, M. (2004). Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies. *Meta*, *49*(1), 67-77.

Garza, T. J. (1991). Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign language learning. *Foreign Language Annals*, *24*(3), 239-258.

Herron, C. A. y Hanley, J. (1992). Using video to introduce children to a foreign culture. *Foreign Language Annals*, *25*(5), 419-426.

Jerez Naranjo, Y. V. y Garófolo Hernández, A. A. (2012). Aprendizaje basado en tareas aplicado a la enseñanza de las telecomunicaciones. *Revista de Ingeniería Electrónica, Automática y Comunicaciones*, *33*(3), 1-7.

Johnson, J. S. y Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, *21*(1), 60-99.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.

Leppihalme, R. (1997). *Culture bumps: An empirical approach to the translation of allusions*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Luque, L. (2009). Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? *Language Design*, *11*, 93-120.

Malinowski, B. (1923/1935). The problem of meaning in primitive languages. En C. K. Ogden y I. A. Richards (Eds.), *The meaning of meaning, Suplement 1*. Londres: Kegan Paul.

Malinowski, B. (1938). The problem of meaning in primitive languages. En C. K. Ogden e I. A. Richards (Eds.), *The meaning of meaning: A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism* (pp. 296-336). Nueva York: Harcourt Brace & Co.

Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. En R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31-48). Cambridge: Cambridge University Press.

Mayoral, R. (2001). *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castellón: Publicaciones de Universitat Jaume I.

Mcniven, M. D., Krugman, D. y Tinkham, S. F. (2012). The big picture for large-screen television viewing: For both programming and advertising, audiences are more attentive, more absorbed, and less critical. *Journal of Advertising Research*, *52*(4), 421-433.

Molina, L. (2006). *El otoño del pingüino: Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Newmark, P. (2001). Approaches to translation. Shanghái: Shanghái Foreign Language Education Press.

Nord, C. (1997). *Translating as a purposeful activity. Functionalist approaches explained*. Manchester: St. Jerome.

Paivio, A. (1986). *Mental representation: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press.

Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, *45*(3), 255-287.

Pedersen, J. (2005). How is culture rendered in subtitles? *Challenges of multimensional translation: Conference proceedings*, 1-18.

Perkins, J. A. (1988). The value of foreign language study. *ADFL Bulletin*, *20*(1), 24-26.

Rubin, J. (1990). Improving foreign language listening comprehension. En J. A. Alatis (Ed.), *Linguistics, language teaching and language acquisition: The interdependence of theory, practice and research* (pp. 309-316). Washington, DC: Georgetown University Press.

Ryan, S. (1998). Using films to develop learner motivation. *The Internet TESL Journal*, *4*(11). Recuperado de http://iteslj.org/Articles/Ryan-Films

Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.

Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *English Language Teaching Journal*, *42*(4), 272-281.

Vlakhov, S. y Florin, S. (1970). Neperevodimoe v perevode: Realii. *Masterstov perevoda* (6), 432-456.

Wang, Y. y Shen, C. (2007). *Tentative model of integrating authentic captioned video to facilitate ESL learning. Sino-US English Teaching*, *4*(9), 1-13.

Referencia fílmica:

Navarro, B., Cuarón, A., Torresblanco, F. y Agustín, A. (Productores) y Del Toro, G. (Director) (2006). 潘神的迷宫 [*El laberinto del fauno*] [Película]. China: Opus Media.