



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Facultad de Traducción e Interpretación



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Facultad de Traducción e Interpretación

Máster Universitario en Enseñanza de Español y su Cultura

Cómo trabajar las barreras culturales en la enseñanza de ELE con alumnos irlandeses: propuesta didáctica

Trabajo de Fin de Máster realizado por César Carrasco Castañeyra

Dirigido por Yaiza Santana Alvarado

Promoción 2021-2022

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster (en adelante, TFM) tiene como principal objetivo la investigación de las barreras culturales a las que deben hacer frente los alumnos irlandeses de español como lengua extranjera (en adelante, ELE), concretamente de nivel B2, así como los materiales didácticos que puedan contribuir a superarlas.

La metodología de trabajo estará basada en la investigación-acción y, por lo tanto, se dividirá en dos fases. En primer lugar, detectaremos algunas deficiencias en los alumnos de nivel B2 con respecto a las barreras culturales que deben afrontar al sumergirse en la cultura española, a través de la creación de un marco teórico que sustentará esta investigación.

Seguidamente, crearemos una propuesta didáctica en la que utilizaremos diferentes herramientas y recursos didácticos para que los alumnos puedan superar estas barreras culturales cuando se enfrentan al aprendizaje del español como segunda lengua. Estas herramientas y recursos didácticos serán tanto de carácter oral y escrito como apoyados en las nuevas tecnologías, haciendo especial hincapié en la subtitulación, que por su naturaleza escueta y limitada a la velocidad de lectura del espectador se ve en la obligación de hacer frente a estas barreras constantemente, siendo de gran utilidad para alumnos de un nivel intermedio-alto que puedan valorar las diferencias entre el subtítulo que aparece en pantalla y lo que expresan de forma oral los personajes que aparecen en la misma.

Palabras clave: Alumnos irlandeses, nivel B2, barreras culturales, investigación-acción, subtitulación

ABSTRACT

The main objective of this Final Master's Project (from now on, FMP) is to investigate the cultural barriers faced by Irish learners of Spanish as foreign language (from now on, SFL), specifically at B2 level, as well as the teaching materials that can help to overcome them.

The work methodology will be based on action-research and, therefore, will be divided into two phases. First, we will detect some deficiencies in B2 level students with respect to the cultural barriers they have to face when immersing themselves in Spanish culture, through the creation of a theoretical framework that will support this research.

Next, we will create a didactic proposal in which we will use different didactic tools and resources so that students can overcome these cultural barriers when faced with learning Spanish as a second language. These didactic tools and resources will be both oral and written and supported by new technologies, with special emphasis on subtitling, which due to its brief nature and limited to the reading speed of the viewer is forced to face these barriers constantly, being very useful for students of an intermediate-high level who can assess the differences between the subtitle that appears on the screen and what the characters that appear on the screen express orally.

Key words: Irish students, B2 level, cultural barriers, action research, subtitling

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

- 1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y CONTRIBUCIÓN A LA ENSEÑANZA DE ELE
- 1.2. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS
- 1.3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

- 2.1. DEFINICIÓN DE BARRERA CULTURAL EN ELE
- 2.2. LA ENSEÑANZA DE ELE EN IRLANDA
- 2.3. DIFICULTADES CULTURALES MÁS HABITUALES DE ALUMNOS IRLANDESES EN CLASE DE ELE
- 2.4. MATERIAL UTILIZADO EN LA ENSEÑANZA A ESTUDIANTES IRLANDESES

CAPÍTULO 3: PROPUESTA DIDÁCTICA

- 3.1. DESTINATARIOS
- 3.2. OBJETIVOS
- 3.3. DESTREZAS Y CONTENIDOS
- 3.4. METODOLOGÍA
- 3.5. MATERIALES Y RECURSOS
- 3.6. PRESENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y DINÁMICA DE TRABAJO
- 3.7. TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES
- 3.8. EVALUACIÓN
- 3.9. FACTORES A TENER EN CUENTA A LA HORA DE IMPLEMENTAR LA PROPUESTA

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1.JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y CONTRIBUCIÓN A LA ENSEÑANZA DE ELE

Este TFM pretende ahondar en las diferencias existentes entre el ámbito cultural hispánico y el anglosajón. Es de común acuerdo que incluso dentro del ámbito cultural hispánico, si bien se ha tratado de tender hacia una perspectiva panhispánica e inclusiva en los últimos años, las diferencias interculturales son enormes, por lo que en el caso de culturas más alejadas como la anglosajona y la hispánica, este problema se magnifica, pudiendo ser potencialmente perjudicial para los aprendientes de ELE que se encuentren en contextos de inmersión cultural. Es de extrema necesidad abordar esta cuestión y utilizar métodos de la mayor eficiencia posible para mitigar estos efectos adversos que el choque entre culturas puede generar en el aprendiente. Si bien ya existen trabajos previos centrados en esta cuestión, tanto desde una perspectiva intra como intercultural, la aparición de las nuevas tecnologías y su constante evolución abren la puerta a métodos apoyados en ellas cuyo desarrollo y fiabilidad vistos desde esta perspectiva está aún por demostrar, por lo que una investigación al respecto podría resultar muy beneficiosa para la enseñanza de ELE. En definitiva, de la necesidad de ahondar en las diferencias interculturales desde el punto de vista teórico, así como de profundizar en el uso de las nuevas tecnologías como método para reducir el impacto negativo que puedan tener en el aprendiente de ELE surgió progresivamente la propuesta descrita a continuación.

El sujeto escogido para la investigación sería un grupo de 20 estudiantes Erasmus de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), con el nivel B1 adquirido, que estarían por tanto en un contexto de inmersión cultural. El entorno en el que se desarrollaría la investigación sería un aula estándar de la ULPGC.

1.2.OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El objetivo principal de este TFM es profundizar en la investigación de las barreras culturales a las que deben hacer frente los estudiantes irlandeses de ELE de nivel B2 en un contexto de inmersión cultural y, una vez finalizada esta fase, contribuir en la creación de materiales didácticos apoyados en las nuevas tecnologías que puedan

ayudar a superarlas. Asimismo, se pretende comprobar la efectividad de técnicas como la subtitulación como método para la enseñanza de ELE, que por su constante trabajo de las barreras culturales puede generar grandes beneficios en el estudiante con respecto al desarrollo de su competencia intercultural. De forma más específica, se pretende comprobar la efectividad de estas técnicas para afrontar contextos de conflicto intercultural, así como bidireccionales (inglés-español y español-inglés)

1.3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología que se utilizará será la de investigación-acción. En primer lugar, se elaborará un marco teórico, centrado en conceptos como las barreras culturales a nivel general, las dificultades culturales más habituales en clase de ELE o los materiales didácticos utilizados previamente en el caso concreto de la enseñanza de español a estudiantes irlandeses, que se utilizará para sustentar la investigación. En segundo lugar, se creará una propuesta didáctica, cuyos materiales didácticos, tanto orales como escritos, se crearán apoyándose en las nuevas tecnologías, haciendo especial hincapié en la subtitulación, que será el método principal en el que se basarán dichos materiales.

El motivo de esta elección es el gran número de posibilidades que ofrece este campo, que no es uno de los más investigados dentro del ámbito de la enseñanza de ELE, y cuyas características se adaptan muy bien a los contextos de mediación cultural. El reducido número de caracteres que ofrece un subtítulo y el gran contenido de información que debe contener para ofrecer una experiencia de visionado satisfactoria al espectador obligan constantemente al subtitulador a encontrar soluciones ingeniosas, que deben lo más idiomáticas posibles y perder la menor parte de esa información, teniendo siempre en mente tanto la intencionalidad de la misma en la cultura de salida como su asimilación en la cultura de llegada. Para lograr dicho objetivo, es necesaria una fase exhaustiva de documentación, que ayude a comprender de la mejor forma posible el contenido informativo del producto en su versión original, así como una búsqueda de elementos que vinculen lo máximo posible ese contenido a la cultura de llegada, con el objetivo de que la experiencia sea, en la medida de lo posible, igual a la experimentada por el espectador del producto en su versión original.

Todos estos procesos están relacionados, ya sea de forma directa o indirecta, con la mediación intercultural, y son enriquecedores tanto a la hora de ampliar los conocimientos del aprendiente sobre la cultura de salida como en su capacidad de adaptación de los mismos a la cultura de llegada, por lo que su potencial didáctico puede llegar a ser muy grande en contextos relacionados con la interacción entre culturas.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1: DEFINICIÓN DE BARRERA CULTURAL EN ELE

El concepto de barrera cultural no es fácil de abordar sin un proceso de contextualización previo, por lo que en primer lugar es pertinente tratar los conceptos de cultura, multiculturalidad y competencia intercultural, que tienen relación directa con este.

Con respecto al primero de ellos, el de cultura, una primera aproximación podría ser la definición que nos aporta el Diccionario de la Lengua Española (DLE) de la Real Academia (RAE) (2014), que la califica como el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social, entre otros; por otro lado, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC) (2006), en lugar de utilizar una definición directa, lo acota en tres secciones: *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*.

La primera de ellas, *Referentes culturales*, está dividida en tres apartados: el conocimiento general de los países hispanos, basándose en sus características políticas, económicas, geográficas, entre otros baremos; los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente, en el que mencionan algunas de las personalidades más importantes de la historia, la sociedad y la cultura y, en tercer lugar, el de productos y creaciones culturales, donde se incluyen las creencias artísticas y culturales que constituyen el patrimonio cultural.

La segunda, que se nos presenta como *Saberes y comportamientos socioculturales*, está dedicada al conocimiento orientado a la experiencia sobre la

cultura, centrándose en aspectos como la organización social, el modo de vida, etc. Al igual que la sección anterior, el contenido de esta se divide en tres apartados:

El primero de ellos correspondería a las condiciones de vida y organización social, donde se incluyen los aspectos de la vida cotidiana, como las costumbres y actitudes propias de un núcleo familiar, entre otros colectivos, o los nombres y apellidos utilizados con más frecuencia.

El segundo estaría dedicado a las relaciones interpersonales, y en él se tratarían los saberes compartidos por los miembros de un colectivo, las convenciones sociales y también las relaciones entre los miembros del mismo. Finalmente, el apartado que concluye esta sección se centra en la identidad colectiva y el estilo de vida, que constituye los aspectos que permiten a un individuo integrarse en la sociedad como pueden ser los saludos y despedidas o los criterios acordados por un grupo social en aspectos como la proxemia o la cronémica.

El tercer y último apartado se enfoca en las habilidades y actitudes que podríamos calificar como interculturales. Los contenidos se dividen en dos categorías: por un lado, encontraríamos las habilidades, y por otro las actitudes. En primer lugar, define las habilidades interculturales como aquellas que permiten al alumno interpretar la información que obtiene de la cultura y utilizarla para desarrollar su capacidad de actuación frente a las experiencias culturales. En segundo lugar, clasifica las actitudes interculturales en tres dimensiones: la dimensión conductual (actuaciones, comportamientos, etc.), la dimensión cognitiva (creencias, valores, etc.) y la dimensión emocional (sentimientos). La respuesta y las reacciones del aprendiente en los encuentros interculturales estarían condicionadas por su dominio de estas tres dimensiones.

El PCIC (2006) clasifica este inventario en cuatro puntos, que serían los siguientes:

1. *Configuración de una identidad cultural*: En él se desglosan las habilidades y actitudes que permiten al aprendiente ser consciente de los estereotipos y comportamientos más habituales en culturas externas a la suya, así como poner en valor la riqueza cultural presente en ellas, sin dejar por ello de lado la riqueza presente en su cultura de origen, además de captar los rasgos comunes entre la suya propia y el resto. Asimismo, el objetivo de esta sección es que el alumno

sea capaz de distinguir elementos pertenecientes a las culturas con las que convive y pueda utilizarlos para complementar su identidad cultural.

2. *Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)*: en esta sección se tratan las habilidades cognitivas necesarias para lograr activar de forma estratégica el conocimiento necesario para desenvolverse con éxito en los intercambios culturales. Algunos de los elementos relacionados con este conocimiento serían la empatía, la sensibilidad, el interés o la sensibilidad.
3. *Interacción cultural*: Aquí se clasifican las fases de tareas implicadas en el establecimiento y mantenimiento de los contactos con personas, hechos o productos culturales.
4. *Mediación intercultural*: En esta última sección se engloban las habilidades y actitudes que permiten al aprendiente interpretar de forma adecuada los hechos culturales y reaccionar de forma adecuada en casos de distanciamiento cultural.

En definitiva, si nos basamos en la información vista hasta ahora podría afirmarse que, en términos generales, el concepto de cultura abarca tanto los elementos culturales representativos de una nación, como pueden ser sus accidentes geográficos más importantes, sus celebraciones más conocidas, las etnias que la conforman o sus vestimentas tradicionales, entre otros, los hábitos en la vida cotidiana y los conocimientos que sus habitantes tienen en común, así como la capacidad que dichos miembros tienen para poner en balance estos elementos y asimilar aquellos pertenecientes a otros grupos externos al propio.

Por otro lado, la asesora y formadora Paula Queraltó, en su artículo *Cultura e interculturalidad en clase de ELE* (2008) nos aporta una definición de este término más cercana al ámbito profesional que nos ocupa; En primer lugar, recurre a la definición utilizada por el *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas* (Palacios, 2007):

Un conjunto de elementos (creencias, valores, conocimientos, hábitos, usos y costumbres, etc.) compartidos por un grupo de personas que conforman una comunidad. Como sistema es un todo que se presta a ser transmitido de generación en generación. Cada individuo adquiere consciente e inconscientemente las normas socioculturales del grupo al que pertenece y actúa con arreglo a ellas.

Seguidamente, hace una distinción entre la *Cultura* con *C* mayúscula, que vendría a ser aquella que podemos aprender y estudiar en la escuela o a través de libros

o enciclopedias (el arte, la historia o la geografía de una nación, por ejemplo), y, por otra parte, la *cultura* con *c* minúscula, que sería aquella que adquirimos en contextos más cotidianos e incluso de forma inconsciente: formas de saludo, códigos de conducta, proxemia y cronémica, etc. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCER) (2001) plantea un listado de características propias de las sociedades europeas en el que establece los siguientes apartados para definir esta variante cultural:

1. *La vida diaria*: contiene todo lo relativo al modo de vida de la comunidad (las horas de comida, los modales en la mesa, cuáles son los días festivos, etc.).
2. *Las condiciones de vida*: abarca aspectos como el nivel de vida, las variaciones que se dan con respecto a las diferentes sociedades, regiones y culturas, las condiciones de la vivienda, las medidas y acuerdos de la asistencia social, etc.
3. *Las relaciones personales*: incluye todo lo relativo a las relaciones entre los miembros de una misma sociedad y cómo comportarse ante ellas.
4. *Los valores, creencias y actitudes*: la clase social, las tradiciones, la religión, la identidad, el humor, etc.
5. *El lenguaje corporal*: los gestos y acciones que acompañan las actividades de la lengua (señalar con el dedo, con la mano, con la mirada, con una inclinación de la cabeza).
6. *Las convenciones sociales*: convenciones sociales con respecto a temas como los tabúes, regalos, puntualidad, etc.
7. *El comportamiento ritual*: conductas propias de rituales sociales como las ceremonias o prácticas religiosas en torno a los nacimientos, la muerte, el comportamiento en situaciones públicas y celebraciones.

Otras autoras como Miquel y Sans (2004) añaden otra distinción dentro de este segundo grupo, que serían los elementos pertenecientes a la *kultura* con *k*: conocimientos culturales compartidos por un grupo determinado o que se utilizan solo en casos específicos. Santamaria (2008) la cataloga como «el argot de ciertos sectores del grupo o los tipos de lenguajes que están de moda durante un tiempo determinado».

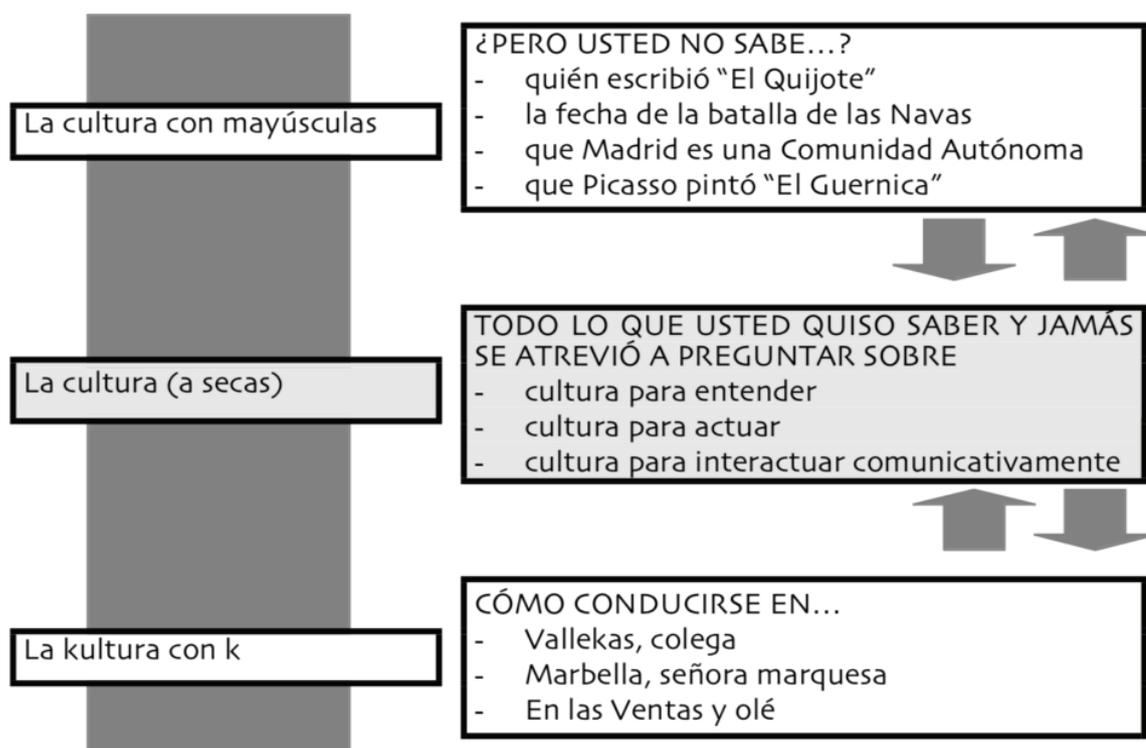


Figura 1: *Tipos de cultura* (Sans y Miquel, 2004)

Las variables que determinan la formación de estos sectores sociales van desde la edad hasta la profesión ejercida, así como desde la situación geográfica hasta el consumo compartido de determinados medios de comunicación.

En definitiva, la *kultura* con *k* aparece cuando un sector de la sociedad experimenta vivencias muy similares en un contexto determinado, lo que genera conocimientos compartidos por todos los miembros de este sector, que dan lugar a manifestaciones como palabras que solo existen o cobran un sentido diferente al usual dentro del mismo, así como elementos pertenecientes al lenguaje no verbal que también tendrían un sentido particular para estas comunidades.

Lo interesante de esta clasificación es que nos permite identificar de forma precisa las diferentes áreas que abarca el concepto de cultura, y puntualizar con precisión cuál o cuáles de estas son las que dan lugar con más frecuencia a malentendidos culturales que puedan suponer una barrera para el alumnado de la clase de ELE.

Por otra parte, el concepto de multiculturalidad también tiene una relevancia clave en los procesos de interacción cultural, de modo que procede definirlo de forma clara tanto desde una perspectiva general como dentro del contexto de la enseñanza de ELE.

El PCIC (2006), en su apartado *Habilidades y actividades interculturales* (2006) hace referencia a este término, si bien de forma indirecta, al hablar de la capacidad del alumno para comprender, aceptar e integrar elementos de otras culturas dentro de su propio espectro cultural, tanto los pertenecientes a la *Cultura* con *C* mayúscula como los de la *cultura* con *c* minúscula. La adquisición de estas habilidades conformaría lo que el PCIC (2006) denomina como competencia intercultural. El dominio de esta competencia implicaría un incremento de las habilidades sociales del aprendiente, permitiéndole dejar a un lado ideas preconcebidas y estereotipos a la hora de interactuar con una cultura ajena a la suya, así como lograr interacciones exitosas en entornos sociales y culturales desconocidos para él (incluso sin tener conocimiento del fondo común que comparten los miembros de las comunidades con las que interactúa), además de darle la posibilidad de actuar como intermediario entre personas de diferentes culturas y comunidades, solventando malentendidos y evitando las eventuales situaciones de conflicto que pueden generarse con el contacto intercultural.

El último concepto que hay que abordar antes de dar forma al concepto de barrera cultural en ELE es el de competencia intercultural. El PCIC (2006) considera que, para adquirir esta competencia de forma orgánica, es necesario tener un grado de conocimiento elevado de las tres áreas propuestas, ya mencionadas con anterioridad: *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*.

Por otra parte, Martínez,(2014) divide el nivel de adquisición de esta competencia a nivel comunicativo en 3 niveles: En primer lugar encontraríamos el monocultural, que es aquel en el que el aprendiente se relaciona con la cultura

extranjera únicamente desde el prisma de la suya propia; en segundo lugar se alcanzaría el nivel intercultural, en los que el alumno da un paso más en su acercamiento a la cultura extranjera y su mayor conocimiento de la misma le permite realizar comparaciones entre ellas; y, finalmente, el alumno accedería al nivel transcultural, en el que su perspectiva con respecto a la cultura extranjera y la suya propia se habría equilibrado hasta el punto de permitirle mediar entre miembros de ambas culturas. Sin embargo, Monterrubio (2020) matiza que, si bien la competencia se adquiere de forma completa al alcanzar esta función de mediador intercultural, el alumno no debe abandonar su propia identidad cultural en favor de este objetivo, sino que debe adquirir un grado de consciencia pleno de ambas realidades culturales.

Esta última definición aporta una perspectiva interesante, puesto que pone de manifiesto la diferencia principal existente entre la competencia intercultural y la competencia sociocultural. La más relevante para nuestro estudio sería la primera de ellas, ya que su acercamiento multicultural le da al aprendiente un punto de vista más amplio que el propuesto por la competencia sociocultural. Cabe destacar que este acercamiento, desarrollado por primera vez por Byram (1997), también fue adoptado de forma similar por el MCER (2001). Byram (1997) desarrolló el concepto de competencia comunicativa intercultural, mientras que el MCER (2001) calificó al suyo como competencia plurilingüe, y lo incluyó dentro de la competencia pluricultural. Ambos conceptos tienen en común que abandonan al hablante nativo como modelo y adoptan en su lugar un hablante que se sirve de todos los conocimientos que posee acerca de diversas lenguas para apoyar su comunicación en una LE y el aprendizaje de la misma. Este es un cambio significativo, ya que idea del hablante nativo como modelo era la predominante hasta la aparición de estos estudios, siendo citada por primera vez por Canale (1981) y Van Ek (1984).

Martínez (2014), extrayendo información de Valls (2009), presenta las diferencias entre ambos conceptos de forma clara en la siguiente tabla:

Competencia sociocultural (CC)	Competencia intercultural (CCI)
La enseñanza de la competencia sociocultural pretende desarrollar un hablante culturalmente adecuado (imitador).	La enseñanza de la competencia intercultural pretende desarrollar un hablante intercultural, capaz de comprender al otro y de negociar la relación intercultural, de forma que resulte adecuada para los dos interlocutores, no solo para el interlocutor nativo.
La enseñanza de la competencia sociocultural toma por modelo la cultura dominante de la lengua meta.	La enseñanza de la competencia intercultural se centra en la heterogeneidad cultural.
El conocimiento cultural de la competencia sociocultural se considera monocultural (la cultura de la lengua meta).	La competencia intercultural es multicultural (la cultura de la lengua meta, la cultura de origen, y otras culturas).
Los contenidos de la enseñanza de la competencia sociocultural consisten en conocimientos culturales.	Los contenidos de la enseñanza de la competencia intercultural consisten en, además de los conocimientos culturales, incluir en el proceso las actitudes y las habilidades para descubrir e interpretar elementos culturales, y por lo tanto promueve, una actitud positiva hacia otras culturas y promueve la autonomía en el aprendizaje cultural.

Figura 2: «Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI) ». Matices en Lenguas Extranjeras. (Martínez, 2014)

Como puede observarse en la gráfica, la idea de utilizar al hablante y la cultura de la lengua meta como modelo que propone la competencia sociocultural desaparece en favor de un acercamiento más inclusivo y un método de enseñanza centrado en el aprendizaje autónomo del alumno. La competencia intercultural se obtiene cuando el aprendiente es capaz de adoptar una postura de igualdad entre su cultura de origen y la cultura meta al relacionarse en los intercambios culturales, y consigue emplear los conocimientos culturales de los que dispone de forma eficiente para acercarse a otras culturas y assimilarlas de forma independiente, aún sin tener conocimientos previos sobre ellas.

En suma, una vez analizados los términos implicados en el contacto intercultural, podemos afirmar que se considera una barrera cultural en ELE todo aquel elemento de la cultura de salida del aprendiente que entra en conflicto con su equivalente en la cultura de llegada (en este caso, la española) e imposibilita o dificulta la interacción

cultural. Este elemento puede pertenecer tanto al ámbito público como privado, y ser tanto verbal como no verbal. Autores como Monterrubio (2020) hacen especial hincapié en que el plano donde surgen la mayoría de estos conflictos es el de la «cultura» con c minúscula, es decir, el de los aspectos culturales pertenecientes a la vida cotidiana de sus miembros. Maria Vittoria Calvi, catedrática de la Universidad de Milán, afirma en su artículo *El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos* (2003), que estas barreras pueden ser totales en los casos de culturas muy alejadas, llevando a la total incomprensión, pero cuando dichas culturas tienen una mayor cercanía, puede darse el caso de que convivan basándose en las orientaciones compartidas entre ambas culturas.

Sin embargo, según Queraltó (2008) estos casos de lejanía o incluso total incomprensión entre los miembros de diferentes culturas pueden jugar en su favor en determinados intercambios culturales, ya que las expectativas de los participantes en ellos se reducen considerablemente. En estos casos, la idea de mala fe por parte del otro participante al generarse un malentendido cultural es descartada por parte del agraviado, que presupone que este desconoce los códigos que rigen su cultura. Esta permisividad es un medio efectivo para los aprendientes de nivel A1-A2 con el que tienen la posibilidad de solventar las implicaciones negativas de un malentendido cultural, si bien está condicionada a la tolerancia del miembro de la cultura meta participante en la interacción, y no es aplicable a aprendientes con un nivel de conocimiento superior de la cultura meta, como puede ser el B1 o B2, con los que las expectativas en las interacciones culturales son mayores. Por otro lado, cabe destacar que tampoco es una solución efectiva para evitar que el aprendiente caiga nuevamente en el malentendido cultural en cuestión, ya que en muchos casos se mantendrá en la ignorancia con respecto al error cometido, puesto que el miembro de la cultura meta, para evitar ofenderlo, obviará el suceso y no le informará de dicho error.

Con respecto a cómo abordar estos malentendidos en clase de ELE, nos encontramos con diferentes enfoques. Miquel (2004) y Byram (1997) otorgaban un rol predominante en la creación de estos malentendidos a la *kultura* con *k*, si bien sus puntos de vista sobre su impartición en el aula son contrapuestos. Miquel, por un lado, afirma que esta solo debe enseñarse cuando es necesaria para el aprendiente, ya que puede encontrarse en una región con particularidades notorias en lo que respecta a variedades dialécticas o usos y costumbres, por ejemplo.

Sin embargo, Byram (1997) considera que la *cultura* con *c* minúscula no tiene un alcance completo a nivel nacional, sino que es válida únicamente para los grupos sociales dominantes. Destaca la heterogeneidad en la cultura dentro de un país, y la importancia del estudio de la cultura de diferentes grupos sociales y el estudio de diferentes culturas, ya que considera que la mera imitación de los usos y costumbres más extendidos podría llevar al alumno a desarrollar estereotipos culturales sobre alguno de estos colectivos. El estudio de estas variedades regionales dentro de una nación es positivo, y potencian el espíritu crítico del aprendiente, además de contribuir al desarrollo de su competencia intercultural.

2.2. LA ENSEÑANZA DE ELE EN IRLANDA

En este punto del marco teórico se va a analizar el funcionamiento del sistema educativo irlandés, centrándonos en la relevancia de la enseñanza ELE dentro del mismo, y su evolución durante los últimos años.

La República de Irlanda es un país del noroeste de Europa que forma parte de la Unión Europea (U.E.), su capital es Dublín. Ocupa el número 14 en la prueba PISA (Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes). Sus características son las siguientes (Peregrino, 2010):

- Es obligatoria desde los seis años hasta los quince, puesto que Preescolar no es obligatorio. Primaria consta de 8 niveles.
- La edad normal para terminar primaria es de 12 años. Secundaria se compone de 5 o 6 niveles según el caso, ya que existe la posibilidad de que los alumnos realicen un año de transición entre el *Junior* y el *Senior Cycle* (el equivalente a la ESO y Bachillerato respectivamente en España) si no están preparados para dicho nivel.
- Existen tres tipos de universidades: las universidades, los institutos de educación y los institutos tecnológicos. Los estudios son gratuitos en todos los niveles.
- El tamaño de las clases en los colegios irlandeses es relativamente pequeño, con una media de 17 alumnos / profesor.
- Los alumnos disponen de dos períodos de vacaciones: Navidad y Semana Santa.

- El sistema educativo fue, según el estudio PISA del año 2010, uno de los mejores del mundo, y su convalidación en España es automática.

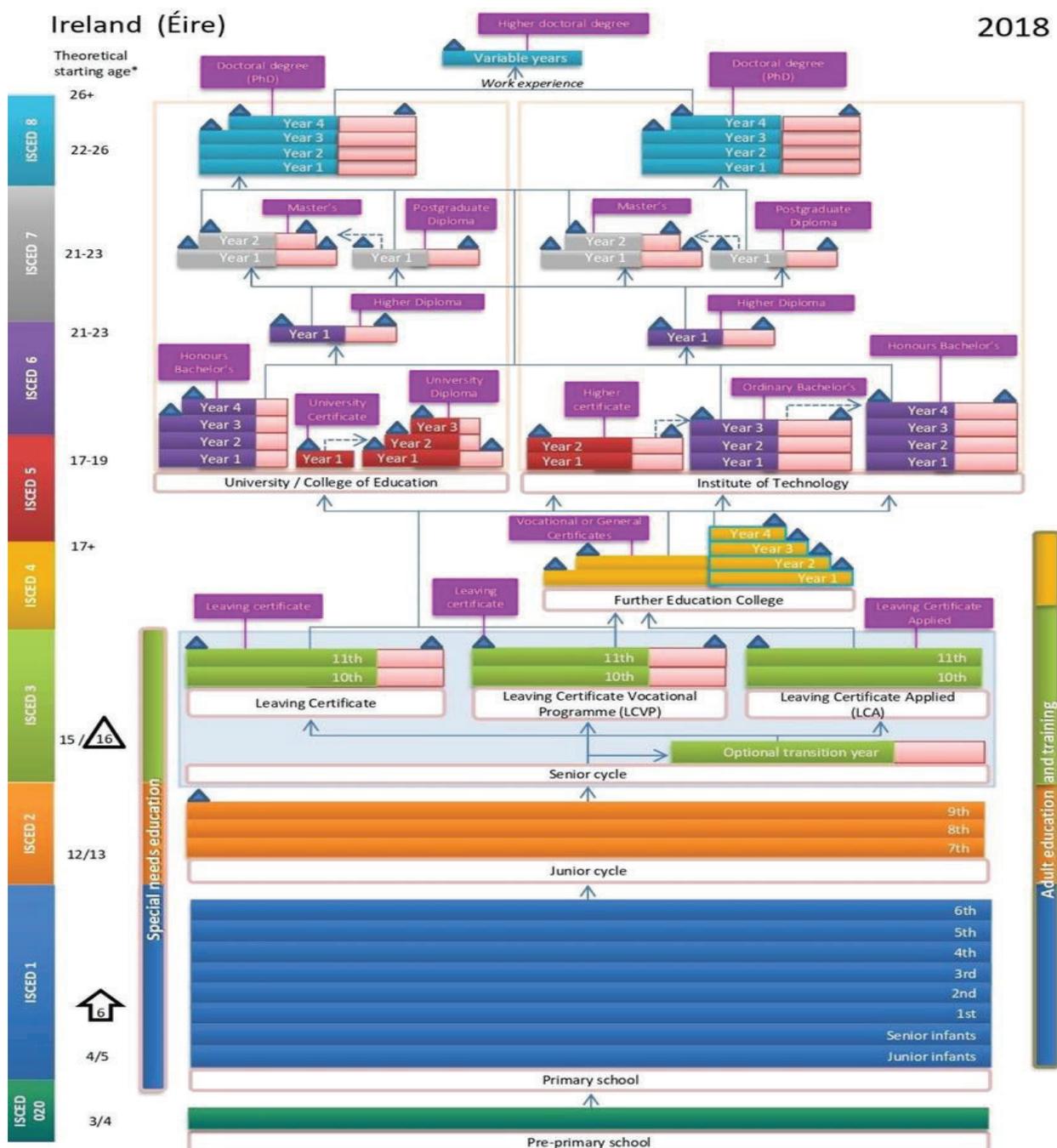


Figura 3: *Education Policy Outlook: Ireland* (Pont, Toledo, Zapata, y Fraccola, 2013)

Como podemos observar en la gráfica, las lenguas cooficiales son el inglés y el irlandés, y ambas se imparten como materias obligatorias desde la Educación Primaria. La instrucción en las escuelas se realiza en inglés, salvo en los centros *Gaelscoileanna*,

en los que se instruye a los alumnos en irlandés. El currículum está dividido en siete áreas (González, 2020):

- Idiomas: inglés e irlandés.
- Matemáticas.
- Educación social, ambiental y científica (SESE): historia, geografía y ciencia.
- Educación artística: artes visuales, música y teatro.
- Educación física.
- Educación social, personal y de salud (SPHE).
- La educación religiosa o ética, responsabilidad de los órganos de patronazgo de la escuela.

Con respecto a la enseñanza de ELE, nos encontramos con un país donde la relevancia del español es equiparable a la del alemán, es decir, es la segunda lengua extranjera optativa a estudiar por detrás del francés. En un principio, esta relación de equivalencia con el alemán no existía, ya que el español se encontraba claramente por detrás de esta lengua en la enseñanza secundaria, pero en los últimos años la demanda de nuestra lengua ha ido aumentando hasta alcanzar la cifra de 45.291 alumnos examinados de español (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Este aumento se debe principalmente al cambio experimentado por la sociedad irlandesa en su percepción hacia nuestra lengua, pasando de verla como una lengua útil únicamente para hacer turismo a un idioma en ascenso en contextos de negocios y relaciones internacionales.

Sin embargo, el español no está considerado como una asignatura obligatoria en la enseñanza secundaria, por lo que su impartición es decisión de cada centro. Esta circunstancia nos impide conocer el número de estudiantes matriculados en español en Irlanda, pero la existencia de los exámenes *Junior Certificate* y *Leaving Certificate* sí que nos permite saber con exactitud el número de estudiantes examinados, si bien se estima que el número de matriculados es mayor.

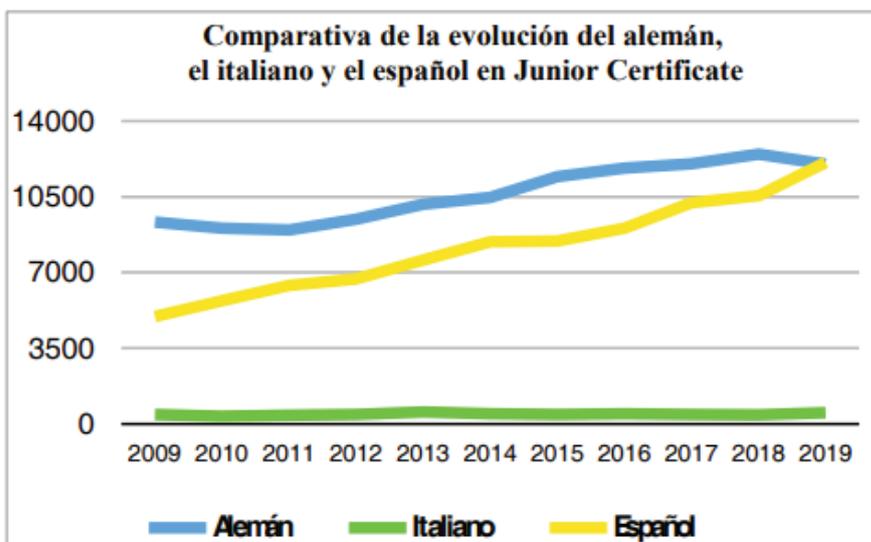


Figura 4: El mundo estudia español. Irlanda (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020)

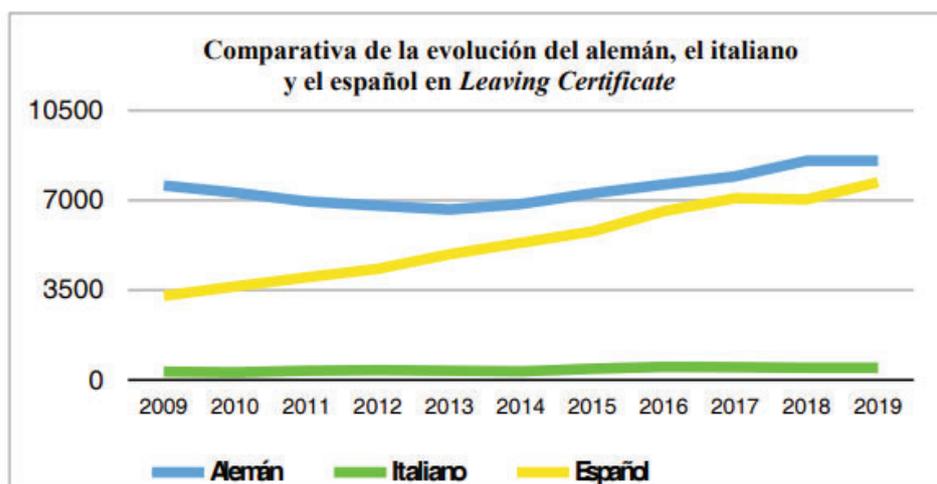


Figura 5: El mundo estudia español. Irlanda (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020)

Este ascenso del español mencionado previamente se refleja con claridad en las gráficas, siendo la tercera lengua extranjera que se estudia durante el *Leaving Certificate*, a escasa distancia del alemán, y la segunda en el *Junior Certificate*, superando por un escaso margen a esta lengua.

Fuera del ámbito de la enseñanza secundaria, la oferta de enseñanza de español se limita a cursos en academias privadas, ya sea en los centros de idiomas de las universidades o institutos de tecnología, o en los centros de enseñanza postsecundaria como los *Colleges of Further Education*, donde el español es muy demandado. A nivel

oficial el organismo que promueve en mayor medida la enseñanza de ELE es el PPLI (*Post Primary Languages Ireland*), que colabora con la Asesoría de Educación española. Más allá de las enseñanzas privada y oficial, existen asociaciones como la ATS (*Association of Teachers of Spanish in Ireland*), OVFL (*One Voice for Languages*) y *Mother Tongues*, esta última sin ánimo de lucro que apoya y promociona el plurilingüismo, así como los distintos departamentos de español de las universidades irlandesas.

Con respecto a la presencia del español en la educación universitaria, nos encontramos con la problemática de que no existen datos oficiales y centralizados sobre el número de alumnos que estudian lenguas extranjeras en la educación superior, por lo que resulta complicado obtener información precisa sobre la evolución de nuestra lengua en dicho ámbito. Sin embargo, tomando como referencia el *Trinity College Dublin*, una de las universidades más importantes del país, podemos estimar que Filología Hispánica no se ofrece como licenciatura independiente, sino únicamente como parte de un doble grado junto a Historia, Sociología, Francés u otras filologías (*Trinity College Dublin, 2022*).

2.3. DIFICULTADES CULTURALES MÁS HABITUALES DE ALUMNOS IRLANDESES EN CLASE DE ELE

En este apartado vamos a analizar las situaciones de conflicto cultural más comunes que experimentan los alumnos irlandeses en situación de inmersión cultural en España.

A nivel general, la primera barrera con la que se encuentran los alumnos de un país extranjero en inmersión cultural es el choque cultural. Este es un fenómeno común a todas las culturas, y consta de las siguientes fases (Mason, 2022):

1. *Fase de Luna de Miel*: En esta primera etapa, el alumno establece contacto con la cultura de llegada, y experimenta por primera vez la inmersión dentro de la misma. En estos primeros momentos, su actitud es generalmente optimista, y se centra en los aspectos positivos de dicha cultura, dejando de lado los demás. Este elevado interés favorece un avance rápido en el idioma de llegada, siempre y cuando esta no se domine previamente. El hecho de que los recuerdos de la cultura de salida estén recientes contribuye a que no se genere una sensación de

nostalgia, sino de cercanía, creando una interacción positiva entre ambas culturas.

2. *Fase de Desintegración*: Esta segunda fase comienza cuando el alumno empieza a ver las diferencias entre las culturas de salida y de llegada como una fuente de conflicto entre ambas. El desencadenante de esta etapa suele ser la nostalgia, y la sensación de pérdida que se crea al no sentir la red de seguridad que constituye la cultura de salida tan cerca como durante la fase de luna de miel.
3. *Fase de Reintegración*: En esta tercera fase, el alumno comienza a establecer comparaciones entre los aspectos diferenciales de ambas culturas, generalmente poniendo en valor su propia cultura por encima de la de destino. La actitud de apertura inicial hacia la nueva cultura desaparece por completo, y es posible que el aprendiente empiece a buscar elementos de su cultura de origen con el objetivo de reconectar con los valores que considera propios de la misma y que no encuentra en la cultura de llegada.
4. *Fase de Aceptación*: En esta etapa final, el alumno supera la nostalgia de las fases previas y acepta las diferencias existentes entre las culturas de origen y de llegada, siendo capaz de establecer comparaciones desde un punto de vista positivo entre ambas. Al familiarizarse con estos elementos impropios de su cultura, su actitud defensiva con respecto a la nueva cultura desaparece, permitiéndole por consiguiente recuperar la apertura de la fase inicial, añadiendo a la misma los conocimientos adquiridos a lo largo del proceso de inmersión cultural.

Sin embargo, esta problemática con la que se encuentran los estudiantes extranjeros en contextos de inmersión cultural solo nos aporta un punto de vista general y no nos permite ahondar en las barreras a las que tiene que hacer frente nuestro sujeto de investigación, el estudiante irlandés. Las diferencias entre el ámbito cultural anglosajón y el hispano son amplias, aunque no todas ellas tienen una influencia directa en la enseñanza de ELE. Las más relevantes en este sentido son las siguientes:

1. *Concepto de nación*: El choque entre ambas culturas a este respecto puede tener un impacto negativo en el aprendiente anglosajón. Si bien este aspecto está más agudizado en el contexto británico y no tanto en el irlandés, la supremacía del inglés como lengua universal en prácticamente todos los ámbitos (Dorador,

- 2014) dificulta al aprendiente acercarse al español desde una perspectiva neutral, poniendo en valor ambas lenguas y culturas.
2. *Ética de trabajo*: Este aspecto puede influir positivamente en el acercamiento del aprendiente a nuestra cultura. (Carlin, 2015) En los países anglosajones, a causa de la influencia que ha tenido la religión protestante a lo largo de su historia (si bien en el caso de Irlanda esto no se aplica a la totalidad del país), el trabajo suele ser bien valorado y recompensado, por lo que los estudiantes procedentes de dicho ámbito pueden tener una mayor predisposición al esfuerzo en comparación con aquellos provenientes de países donde han predominado otras religiones históricamente.
 3. *Individualismo*: Los países pertenecientes al ámbito anglosajón han tenido tradicionalmente una mentalidad más individualista en comparación con nuestro país. Pese a que en el caso de los irlandeses nos encontramos con una mayor inclinación hacia la comunicación con miembros de otras culturas cuando se encuentran en su país natal, este mayor individualismo a nivel de sociedad puede tener efectos perjudiciales en el estudio de una lengua extranjera. El aprendizaje de idiomas es un ámbito de estudio caracterizado por la interdependencia entre aprendientes, ya que tiene un amplio volumen de actividades a realizar por grupos, principalmente con el propósito de trabajar la competencia comunicativa. Una mentalidad excesivamente individualista por parte de los aprendientes puede dar lugar a problemas de comunicación, así como a una colaboración menos productiva para los participantes (Rísquez, 2004).
 4. *Actitud hacia la incertidumbre*: Según Rísquez (2004), el pueblo irlandés (al igual que el británico y seguido de cerca por Estados Unidos) tiene un miedo a la incertidumbre mucho menor en comparación con nuestro país. Esta diferencia cultural puede tener un valor positivo para el aprendiente irlandés, ya que este mayor espíritu emprendedor y flexibilidad para embarcarse en proyectos puede reducir el miedo al fracaso a la hora de afrontar el estudio de nuestra lengua.
 5. *Exposición a la lengua*: Según un estudio publicado en la revista *International Journal of Applied Linguistics* (2017), los estudiantes irlandeses tienden a tener una mayor exposición a la lengua extranjera que están estudiando en comparación a los españoles, ya sea a través de viajes al extranjero, programas de intercambio o al consumo de medios de comunicación en esa lengua. Estas prácticas pueden tener un impacto muy positivo como preparación previa a un

proceso de inmersión cultural, puesto que permiten al aprendiente familiarizarse con nuestra cultura antes de dar comienzo a su estancia en inmersión.

6. *Uso de la tecnología:* Según un estudio publicado en la revista AETiC (Ali y Miraz, 2018) los estudiantes irlandeses están más familiarizados con el uso de la tecnología como soporte para el aprendizaje de lenguas que los españoles, puesto que la introducción de elementos como el móvil en el ámbito académico (principalmente para trabajar la competencia oral) se remonta a la segunda mitad de los años 2000. Esta mayor familiarización con la tecnología puede ser muy beneficiosa potencialmente, puesto que amplía la gama de posibilidades del aprendiente y le permite progresar a un ritmo mayor de forma independiente.
7. *Percepción de la gramática:* La enseñanza de ELE en Irlanda en términos gramaticales se ha caracterizado hasta ahora por un acercamiento descontextualizado y basado en ejercicios de traducción y actividades de tipo mecánico (Rodríguez, 2020). Generalmente, se le da un mayor peso al estudio de la literatura y cultura del ámbito hispanohablante, dejando la gramática en un segundo plano. Esta concepción choca frontalmente con la visión de la gramática que se tiene en nuestro país, donde su importancia es muy grande ya desde la enseñanza primaria, y se le da prioridad tanto en el estudio del español como en el de las lenguas extranjeras. Si el aprendiente irlandés no está familiarizado con metodologías diferentes a las de su país antes de dar comienzo a la inmersión cultural, este cambio puede tener inicialmente un impacto negativo en su proceso de aprendizaje, y requerirá un esfuerzo de adaptación extra por su parte para superarlo.

2.4. MATERIAL UTILIZADO EN LA ENSEÑANZA A ESTUDIANTES IRLANDESES

La enseñanza de ELE en Irlanda se ha surtido de diferentes recursos pedagógicos a lo largo de los años, pero los más importantes son la traducción pedagógica y el estudio cultural del ámbito hispano (Rodríguez, 2020). En el caso de la traducción pedagógica, nos encontramos con que ha atravesado diferentes fases de relevancia dentro del sistema educativo, que podrían dividirse en una primera etapa de predominancia, una segunda de rechazo y ausencia y una tercera y última de progresiva reinstauración (Canga y Rubio, 2016). La etapa de predominancia se debió principalmente al auge del método gramática-traducción en la enseñanza irlandesa, y se

usaba principalmente en la enseñanza de lenguas clásicas como el latín o el griego. Sin embargo, la ineficacia de este método en la enseñanza de lenguas extranjeras modernas fue la causa que motivó el inicio de la segunda etapa de rechazo y ausencia de la traducción con fines pedagógicos. Durante este periodo se priorizó el dominio de las consideradas cuatro competencias fundamentales de la lengua: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral (Vermes, 2010) y el uso de la lengua materna en el aula era visto por el profesorado de lenguas extranjeras como una influencia negativa en el desarrollo del alumno, ya que se consideraba perjudicial para su proceso de inmersión en la lengua extranjera. Esta circunstancia dio lugar a clases enteramente monolingües. Si bien esta ideología fue defendida por varios autores y predominó durante bastante tiempo, otros se posicionaron en su contra, argumentando que para el alumno es natural traducir términos a su lengua materna en sus primeras interacciones con una L2 (Marqués y Solís, 2013). En vista de que el empleo de la traducción pedagógica ampliaba el vocabulario del alumno y mejoraba su agilidad verbal en la lengua extranjera, los profesores retomaron su uso en el aula, y la situación ha sido revertida hasta el punto de que la traducción podría llegar a ser la quinta competencia a dominar para los aprendientes en el futuro (Canga y Rubio, 2016). Asimismo, otros beneficios que favorecieron esta decisión fueron la utilidad de este método para comprender el funcionamiento de lenguas diferentes a la materna al ponerlas en perspectiva, ayudando a asimilar y consolidar de forma más efectiva estructuras propias de la L2 (Schäffner, 1998), lo que lo convierte en un recurso muy útil para trabajar la gramática de la lengua objetivo.

Por otro lado, en el caso del estudio de la cultura hispana nos encontramos con una mayor estabilidad a nivel de relevancia en el aula, si bien ha experimentado un proceso de evolución en cuanto a su forma y objeto de estudio. En sus inicios como herramienta de estudio dentro del aula, solo se trabajaba la cultura con «C», es decir, los lugares, elementos y personalidades más relevantes de los países hispanohablantes. Más tarde, a finales del siglo XX y principios del XXI, se añadió la cultura con «c», y se comenzaron a estudiar también los usos y costumbres de las comunidades hispanoparlantes, a través de ejercicios como análisis situacionales y juegos de rol. Sin embargo, este estudio de la cultura con «c» suele ser superficial y limitarse a los elementos más estereotípicos de cada país, centrándose en la comida, forma de vestir o celebraciones propias del grupo social más llamativo a ojos del aprendiente extranjero

(Kramersch, 2013). Con el paso de tiempo, situándonos ya en el momento actual, el avance de la globalización y el mundo interconectado en el que vivimos actualmente han aumentado el interés y los conocimientos culturales de los estudiantes a nivel general, si bien estos han dado lugar a un mayor número choques culturales, como puede ser explicar la prohibición de utilizar velo en las escuelas públicas de Francia a estudiantes de francés en Irán (Kramersch, 2013). Herramientas como el debate han adquirido mayor presencia en las clases, pero el ahondar en los usos y costumbres de una realidad tan diferente a la irlandesa como puede ser la española o peruana ha hecho más necesaria que nunca la correcta contextualización de los elementos estudiados.

En suma, los cambios que ha experimentado el estudio de la cultura en el aula de ELE no han sido tan grandes como en el caso de la traducción pedagógica, pero su presencia en las sesiones ha aumentado con respecto a los inicios de dicha enseñanza, así como la variedad de elementos pertenecientes a ella que conoce el alumnado y se trabajan en el aula. El escaso gusto por la gramática que tienen los estudiantes de ELE en Irlanda también contribuye a que sus conocimientos e interés por la cultura hispana destaquen por encima de sus habilidades en otras disciplinas (Rodríguez, 2020).

Finalmente, realizando un análisis desde una perspectiva más general, es evidente que la metodología en la enseñanza del español en los centros educativos irlandeses ha evolucionado de manera positiva en los últimos años. Esta innovación se debe a distintos factores, como la incorporación de profesores con mayor formación lingüística y metodológica, los nuevos programas oficiales que aconsejan el uso de métodos más comunicativos y la mayor participación de los profesores en proyectos europeos. Sin embargo, la medida que más cambios está impulsando es la modificación de la evaluación en las pruebas de *Junior Certificate*, que ha incluido recientemente la obligación de realizar un examen oral, y en las de *Leaving Certificate*, otorgando un mayor peso en la nota final a dicho examen. En el marco del clima de reforma existente, el *Department of Education and Skills* (DES) está promoviendo el análisis y mejora en términos metodológicos, pero el profesorado que no ha recibido formación en metodología comunicativa necesita tiempo para adaptarse a estas innovaciones. Abandonar las prácticas basadas en la repetición y realización de tareas totalmente controladas es un proceso que requiere tiempo, puesto que han sido durante años la base de la enseñanza de español en Irlanda (Rodríguez, 2020). Por tanto, a pesar de las nuevas directivas y la recomendación de aplicar una metodología comunicativa, la

preparación para los exámenes orales, que están compuestos por la exposición de un tema y la realización de un juego de rol, lleva con frecuencia a la memorización de los textos por parte de los alumnos, en lugar de a un proceso de comunicación real.

CAPÍTULO 3: PROPUESTA DIDÁCTICA

Como hemos podido ver a lo largo del marco teórico, nuestro sujeto de investigación, el estudiante irlandés, ha de hacer frente a numerosas barreras culturales a la hora de afrontar un proceso de inmersión cultural. Una manera muy efectiva de trabajarlas es la subtitulación, que le requiere un conocimiento y adaptación a la cultura objetivo que fuerza al aprendiente a informarse y profundizar sus conocimientos de la misma en gran medida. Para lograr estos objetivos, en esta propuesta se van a proponer diferentes situaciones en las que la distancia cultural dificulta el subtitulado, tanto desde la lengua materna hacia la lengua objetivo como en el caso contrario. El aprendiente deberá encontrar soluciones precisas culturalmente, que satisfagan tanto al público de la cultura objetivo como al de la suya propia. El propósito principal de esta propuesta es ayudar al alumno a mejorar sus conocimientos de ambas culturas, el de la suya propia en relación con la cultura objetivo y la segunda de manera general, poniendo especial énfasis en las culturas con «c» y con *k*, a través de elementos como los chistes o referencias culturales, así como

3.1. DESTINATARIOS

Esta propuesta ha sido diseñada para ponerse en práctica con un grupo de alumnos irlandeses de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, participantes en el programa Erasmus y con nivel B2 adquirido. El entorno de trabajo sería el Aula de Idiomas de la ULPGC, con un grupo de entre 16 y 20 alumnos aproximadamente, lo que nos permitiría subdividirlo en cuatro grupos de entre 4 y 5 alumnos.

3.2. OBJETIVOS

La motivación que sustenta la creación de esta propuesta es la consecución de una serie de objetivos, que podríamos dividir en las categorías de lingüísticos, pedagógicos y culturales. A nivel general, el objetivo principal es mejorar las competencias cultural e intercultural de los estudiantes, pero a nivel específico también se pretende conseguir lo siguiente:

- Lograr que el alumno se familiarice con la subtitulación y domine programas gratuitos de subtitulado como Aegisub.
- Reforzar su vocabulario.
- Favorecer el trabajo en equipo.
- Mejorar su capacidad de buscar información.
- Reforzar sus conocimientos de las culturas anglosajona e hispana.
- Familiarizarle con vocabulario y expresiones propias del léxico coloquial y vulgar y darle los medios para distinguirlo en determinados contextos.
- Reforzar sus conocimientos en lenguaje corporal y mensajes implícitos transmitidos de forma no verbal

3.3. DESTREZAS Y CONTENIDOS

En esta propuesta se trabajan cuatro de las cinco destrezas principales del alumno: comprensión y expresión oral, expresión escrita y traducción (Canga y Rubio, 2016). La primera se trabajará principalmente durante el proceso de pautado, estando presente todas las sesiones dedicadas a la subtitulación del español hacia el inglés, la segunda se desarrollará principalmente durante la actividad final, teniendo presencia también durante las anteriores, pero solo en interacción, y las dos restantes se trabajarán simultáneamente durante el proceso de traducción y creación de subtítulos. La destreza restante, la comprensión escrita, es difícil de trabajar a causa de la naturaleza oral de la subtitulación, que depende principalmente de lo que expresan los personajes por vía oral para ejercerse. Una forma de incluirla podría ser añadir la subtitulación de carteles y elementos visuales, o eliminar la fase de pautado y dar directamente a los estudiantes los subtítulos en la lengua de origen, pero se han descartado por razones de interés pedagógico, ya que se va a trabajar con variedades acentuales del español, y esto no tendría interés para los alumnos sin la fase de pautado y comprensión oral de los subtítulos. Asimismo, al ser el objetivo principal de la propuesta trabajar las barreras culturales, resulta más interesante poner el foco en la interacción oral, donde se producen la mayoría de los malentendidos culturales.

3.4. METODOLOGÍA

La metodología seguida para crear esta secuencia didáctica está fundamentada en el enfoque comunicativo o por tareas, los alumnos trabajarán con material real, en este caso fragmentos de capítulos de series, y serán los protagonistas del proceso pedagógico, ampliando sus conocimientos principalmente a través la búsqueda autónoma en Internet, además de la colaboración y evaluación grupal entre compañeros. Como actividad o tarea final, los alumnos deberán grabarse y poner en práctica los conocimientos culturales adquiridos a lo largo de la secuencia, creando material en las dos lenguas trabajadas para ponerlo a la disposición del resto de grupos, que deberán pautarlo y subtítularlo. Además de desempeñar el papel de emisores, cada grupo deberá evaluar conjuntamente con el profesor el desempeño de sus compañeros, recibiendo además una segunda evaluación por parte del docente que valore su ejecución como productores de material académico.

3.5. MATERIALES Y RECURSOS

Para que la secuencia pueda realizarse correctamente será necesario que el aula disponga de un cañón o pizarra digital y acceso a Internet, ya que los alumnos deberán hacer uso de dispositivos digitales, como ordenadores o tablets, para realizar las actividades. Asimismo, los alumnos deberán disponer de auriculares para poder realizar correctamente el pautado de subtítulos.

3.6. PRESENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y DINÁMICA DE TRABAJO

Las actividades que conforman la secuencia estarán divididas en ocho sesiones, divididas de la siguiente forma: Una primera sesión de tres horas en la que se instruirá al alumnado en el funcionamiento general del programa Aegisub, así como el pautado y la creación de subtítulos. Ya en la segunda sesión se dará paso a la traducción inglés-español, trabajándose con chistes en inglés para los que deberán encontrar una traducción adecuada en nuestra lengua. La tercera sesión estará dedicada al proceso inverso, los aprendientes trabajarán con chistes en español y deberán traducirlos al inglés, estableciéndose así una dinámica que se repetirá en los dos siguientes bloques temáticos. Por un lado, la cuarta y quinta sesión se centrarán en las expresiones idiomáticas y referencias culturales, dedicándose la cuarta la traducción inglés-español y la quinta a la traducción español-inglés, mientras que, por otro lado, la sexta se centrará en la influencia del lenguaje no verbal sobre el discurso oral, aunando la traducción en ambas direcciones. Todas las secciones dedicadas a estos bloques

temáticos tendrían una duración de dos horas respectivamente, destinándose cuatro horas a cada uno de los dos primeros bloques y dos horas al tercero. Finalmente, se realizaría una séptima sesión centrada en la tarea final, en la que los alumnos de cada grupo deberán presentar contenido de cada uno de los tres bloques temáticos a sus compañeros, así como subtitular el contenido aportado por el resto de la clase. Esta última sesión tendría una duración de dos horas, llegando a una total de 15 horas entre todas las sesiones. El desglose de las sesiones y sus correspondientes actividades sería el siguiente:

Primera sesión: Introducción a la subtitulación

Actividad 1: Introducción al programa Aegisub

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Toma de contacto con un programa real de subtitulado – Adquisición de las nociones básicas de la subtitulación – Familiarización con terminología propia de la subtitulación
Destrezas trabajadas	Comprensión oral
Material	Ordenadores o tablets, programa Aegisub, fragmentos de series de televisión, proyector de imágenes
Agrupación	Individual
Descripción de la actividad	Explicación teórica del funcionamiento básico del programa Aegisub, concepto de pautado y creación de subtítulos
Desarrollo	El profesor enseñará a los alumnos los fundamentos de la subtitulación (duración mínima y máxima de un subtítulo, número de caracteres permitidos, reglas de entrada y salida, velocidad de lectura) y el funcionamiento básico del programa Aegisub, desde su instalación hasta el proceso de pautado y creación de

	<p>subtítulos del inglés al español, utilizando dos o tres fragmentos de series como ejemplo. El docente irá realizando cada una de estas actividades acompañándolas de explicaciones sobre su desarrollo, y proyectará su pantalla en todo momento para que los alumnos puedan realizar la misma secuencia y familiarizarse con el programa. El docente debe asegurarse de que todos los alumnos de la clase comprenden a la perfección la secuencia en su totalidad, deteniéndose a resolver y aclarar las dudas que sean necesarias, puesto que será esencial para poder realizar el resto de las actividades.</p>
Evaluación	No evaluada
Duración	90 minutos

Actividad 2: Pautado del «Nudge Nudge» Sketch

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Toma de contacto con el proceso de pautado de subtítulos – Familiarización con el lenguaje coloquial – Familiarización con las series británicas
Destrezas trabajadas	Comprensión oral y expresión escrita
Material	Ordenadores o tablets, programa Aegisub, auriculares, vídeo con fragmento de la serie <i>Monty Python's Flying Circus</i> (ver anexo I)
Agrupación	Individual
Descripción de la actividad	Pautado de subtítulos a partir de un fragmento de la serie <i>Monty Python's Flying Circus</i>

Desarrollo	El profesor proporcionará a los alumnos el vídeo <i>Nudge Nudge Monty Python</i> . El vídeo será visionado conjuntamente por toda la clase y, tras comentar brevemente sus particularidades, contexto y lenguaje utilizado, los alumnos deberán pautarlo en su totalidad, es decir, insertar el segundo exacto de entrada y salida de cada subtítulo a lo largo del diálogo entre los dos personajes. Finalmente, se hará una pequeña puesta en común con el profesor durante los últimos 5 minutos para verificar si lo han hecho correctamente y no han creado subtítulos demasiado largos o imposibles de leer, mostrándoles el docente su propio pautado para que dispongan de una referencia.
Evaluación	Comprensión oral, expresión escrita
Duración	45 minutos

Actividad 3: Subtitulado del «Nudge Nudge» Sketch

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Búsqueda de información en Internet – Familiarización con el proceso de creación de subtítulos
Destrezas trabajadas	Expresión oral en interacción, expresión escrita
Material	Ordenadores o tablets, programa Aegisub, auriculares, vídeo con fragmento de la serie <i>Monty Python's Flying Circus</i> (ver anexo I)
Agrupación	4 grupos de 4-5 personas
Descripción de la actividad	Creación de subtítulos en español a partir de un fragmento de la serie <i>Monty</i>

	<i>Phyton's Flying Circus</i>
Desarrollo	El profesor pedirá a los alumnos que traduzcan al español los subtítulos pautados durante la actividad anterior entre el segundo 00:28 y el 01:03. El docente deberá hacer especial énfasis en la importancia de aportar una traducción funcional en nuestra lengua de los términos « <i>Nudge</i> » y « <i>Wink</i> », manteniendo el grado de formalidad presente en el vídeo. Finalmente, se hará una puesta en común en la que cada grupo expondrá las soluciones traductológicas que ha aportado para la secuencia y estos términos, siendo estas valoradas por el profesor. Este presentará a su vez la opción «Guiño guiño, codo codo» en caso de que ningún grupo lo haga, pero se valorarán positivamente todas las soluciones que sigan una línea similar a esta opción.
Evaluación	Expresión escrita, vocabulario
Duración	45 minutos

Segunda sesión: Subtitulación de chistes y juegos de palabras inglés-español

Actividad 4: Subtitulado de «*Don't call me Shirley*»

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Familiarización con juegos de palabras en inglés – Búsqueda de información en Internet
Destrezas trabajadas	Comprensión oral, expresión escrita, expresión oral en interacción
Material	Ordenadores o tablets, programa Aegisub, auriculares, vídeo con fragmento de la

	película <i>Airplane!</i> (ver anexo I)
Agrupación	4 grupos de 4-5 personas
Descripción de la actividad	Subtitulado al español de un juego de palabras en inglés presente en un fragmento de la película <i>Airplane!</i>
Desarrollo	El profesor entregará a los alumnos el vídeo <i>Don't Call Me Shirley - Airplane!</i> y les pedirá que pauten y subtitulen al español el intervalo entre el segundo 55 y el minuto y 11 segundos del metraje. Tras un visionado conjunto de dicho intervalo, se analizará brevemente el juego de palabras presente en el fragmento (broma basada en la similitud entre <i>surely</i> y <i>Shirley</i>) y se les darán unos 20 minutos para encontrar una solución traductológica que mantenga dicho juego de palabras en español. Finalmente, se hará una puesta en común de 10 minutos aproximadamente en la que se valorarán las soluciones de cada grupo.
Evaluación	Comprensión oral, expresión escrita, vocabulario
Duración	40 minutos

Actividad 5: Subtitulado de «*Me fail English? That's impossible*»

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Búsqueda de información en Internet – Familiarización con chistes en inglés – Toma de contacto con el sistema escolar en España
Destrezas trabajadas	Comprensión oral, expresión escrita, expresión oral en interacción

Material	Ordenadores o tablets, programa Aegisub, auriculares, vídeo con fragmento de <i>The Simpsons</i> (ver anexo I)
Agrupación	4 grupos de 4-5 personas
Descripción de la actividad	Subtitulado al español de un chiste en inglés presente en un fragmento de <i>The Simpsons</i>
Desarrollo	El profesor entregará a los alumnos el vídeo <i>Me fail English? That's impossible</i> y les pedirá que lo pauten y subtitulen al español en su totalidad. Tras un visionado conjunto del vídeo, se analizará brevemente el chiste presente en el mismo (error gramatical mientras se defiende la competencia en gramática) y se les darán unos 20 minutos para encontrar una solución traductológica que mantenga el mismo efecto en español. Finalmente, se hará una puesta en común de 10 minutos aproximadamente en la que se valorarán las soluciones de cada grupo.
Evaluación	Comprensión oral, expresión escrita, vocabulario
Duración	40 minutos

Actividad 6: Subtitulado de «*Tobias Is A Nevernude!*»

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Búsqueda de información en Internet – Manejo de información presente en un documento audiovisual – Familiarización con terminología interna de una serie – Traducción de chiste en inglés
Destrezas trabajadas	Comprensión oral, expresión escrita,

	expresión oral en interacción
Material	Ordenadores o tablets, programa Aegisub, auriculares, vídeo con fragmento de <i>Arrested Development</i> (ver anexo I)
Agrupación	4 grupos de 4-5 personas
Descripción de la actividad	Subtitulado al español de una broma interna presente en un fragmento de <i>Arrested Development</i>
Desarrollo	El profesor entregará a los alumnos el vídeo <i>Tobias Is A NeverNude!</i> y les pedirá que lo pauten y subtitulen al español desde su inicio hasta el segundo 25 del metraje, haciendo especial énfasis en el término « <i>Nevernude</i> ». Tras un visionado conjunto de dicho intervalo, se analizará brevemente el significado de ese término en particular y la definición que se da para el mismo dentro del fragmento y se les darán unos 20 minutos para encontrar una solución traductológica en español que mantenga el mismo registro que el término original. Finalmente, se hará una puesta en común de 10 minutos aproximadamente en la que se valorarán las soluciones de cada grupo.
Evaluación	Comprensión oral, expresión escrita, vocabulario
Duración	40 minutos

Tercera sesión: Subtitulación de chistes y malentendidos culturales español-inglés

Actividad 7: Subtitulado de «Yo qué sé, quillo»

Objetivos	– Búsqueda de información en Internet
-----------	---------------------------------------

	– Familiarización con variedades acentuales en español
Destrezas trabajadas	Comprensión oral, expresión escrita, expresión oral en interacción
Material	Ordenadores o tablets, programa Aegisub, auriculares, vídeo con fragmento de <i>Ocho Apellidos Vascos</i> (ver anexo I)
Agrupación	4 grupos de 4-5 personas
Descripción de la actividad	Subtitulado al inglés de variedades acentuales en español presentes en un fragmento de la película <i>Ocho Apellidos Vascos</i>
Desarrollo	El profesor entregará a los alumnos el vídeo con el fragmento de la película <i>Ocho Apellidos Vascos</i> y les pedirá que lo pauten y subtitulen al inglés desde su inicio hasta el segundo 22, así como desde el minuto 01:45 hasta el final del mismo. Tras un visionado conjunto de dichos intervalos, se analizará brevemente la problemática presente en ellos (el personaje de Rafa es andaluz, pero pretende hacerse pasar por vasco) y se les darán unos 20 minutos para encontrar una solución traductológica que mantenga dicho juego de palabras en español. Finalmente, se hará una puesta en común de 10 minutos aproximadamente en la que se valorarán las soluciones de cada grupo.
Evaluación	Comprensión oral, expresión escrita, vocabulario
Duración	40 minutos

Actividad 8: Subtitulado de «Un poquito de por favor»

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Búsqueda de información en Internet – Trabajar con terminología interna dentro de una serie en español – Traducción de expresión recurrente dentro de una serie
Destrezas trabajadas	Comprensión oral, expresión escrita, expresión oral en interacción
Material	Ordenadores o tablets, programa Aegisub, auriculares, capítulos de la serie <i>Aquí no hay quien viva</i> (ver anexo I)
Agrupación	4 grupos de 4-5 personas
Descripción de la actividad	Subtitulado al inglés de dos fragmentos de la serie <i>Aquí no hay quien viva</i> contenedores de una expresión recurrente dentro de la serie
Desarrollo	<p>El profesor entregará a los alumnos los vídeos del capítulo 1 de la tercera y quinta temporada de la serie <i>Aquí no hay quien viva</i> y les pedirá que pauten y subtitulen al inglés los intervalos entre el minuto 15:02 y 15:23 (capítulo 1 de la tercera temporada) y el minuto 24:49 y el 25:11 (capítulo 1 de la quinta temporada). Tras un visionado conjunto de dichos intervalos, se analizará brevemente la expresión que utiliza el personaje de Emilio (Un poquito de por favor) y el docente les dará el contexto de que es recurrente dentro de la serie. A continuación, se les darán unos 20 minutos para encontrar una solución traductológica en inglés que funcione de la misma forma</p>

	que su homóloga en español. Finalmente, se hará una puesta en común de 10 minutos aproximadamente en la que se valorarán las soluciones de cada grupo.
Evaluación	Comprensión oral, expresión escrita, vocabulario
Duración	40 minutos

Actividad 9: Subtitulado de «Estoy en la tuya, por eso pregunto»

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Búsqueda de información en Internet – Toma de contacto con variedades acentuales del español – Gestión de malentendidos culturales
Destrezas trabajadas	Comprensión oral, expresión escrita, expresión oral en interacción
Material	Ordenadores o tablets, programa Aegisub, auriculares, capítulo de <i>Aquí no hay quien viva</i> (ver anexo I)
Agrupación	4 grupos de 4-5 personas
Descripción de la actividad	Subtitulado al inglés de malentendido cultural presente en un fragmento de la serie <i>Aquí no hay quien viva</i>
Desarrollo	El profesor entregará a los alumnos el vídeo con un fragmento de la serie <i>Aquí no hay quien viva</i> y les pedirá que pauten y subtitulen al inglés el intervalo entre el minuto 00:38 y el 00:45 del metraje. Tras un visionado conjunto de dicho intervalo, se analizará brevemente el malentendido cultural (diferencias entre la cultura japonesa y la española) presente en el mismo y se les darán unos 20 minutos para

	encontrar una solución traductológica en inglés que mantenga ese malentendido cultural presente en la versión original. Finalmente, se hará una puesta en común de 10 minutos aproximadamente en la que se valorarán las soluciones de cada grupo.
Evaluación	Comprensión oral, expresión escrita, vocabulario
Duración	40 minutos

Cuarta sesión: Subtitulación de expresiones idiomáticas y referencias culturales inglés-español

Actividad 10: Subtitulado de «*I am the one who knocks*»

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Búsqueda de información en Internet – Trabajar con metáforas en inglés
Destrezas trabajadas	Comprensión oral, expresión escrita, expresión oral en interacción
Material	Ordenadores o tablets, programa Aegisub, auriculares, vídeo con fragmento de la serie <i>Breaking Bad</i> (ver anexo I)
Agrupación	4 grupos de 4-5 personas
Descripción de la actividad	Subtitulado al español de metáfora en inglés presente en un fragmento de la serie <i>Breaking Bad</i>
Desarrollo	El profesor entregará a los alumnos el vídeo y les pedirá que pauten y subtitulen al español el intervalo entre el minuto 00:43 y el 01:36 del metraje. Tras un visionado conjunto de dicho intervalo, se analizará brevemente la metáfora presente en el fragmento y se les darán unos 20 minutos para encontrar una solución

	<p>traductológica que mantenga dicho recurso, transmita el mismo significado en español y se ajuste al contexto mostrado en el metraje (situación de estrés e indignación por parte del personaje).</p> <p>Finalmente, se hará una puesta en común de 10 minutos aproximadamente en la que se valorarán las soluciones de cada grupo.</p>
Evaluación	Comprensión oral, expresión escrita, vocabulario
Duración	40 minutos

Actividad 11: Subtitulado de «*Winter is coming*»

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Búsqueda de información en Internet – Análisis de significados implícitos dentro de una serie – Traducción de metáforas dentro de una serie
Destrezas trabajadas	Comprensión oral, expresión escrita, expresión oral en interacción
Material	Ordenadores o tablets, programa Aegisub, auriculares, vídeo con fragmento de la serie <i>Game of Thrones</i> (ver anexo I)
Agrupación	4 grupos de 4-5 personas
Descripción de la actividad	Subtitulado al español de frase con significado metafórico presente dentro de un fragmento de la serie <i>Game of Thrones</i>
Desarrollo	El profesor entregará a los alumnos el vídeo <i>Eddard Stark «Winter is coming»</i> y les pedirá que lo pauten y subtitulen al español en su totalidad. Tras un visionado conjunto del metraje, se analizará brevemente el contexto que se nos

	<p>presenta y el significado de la expresión «<i>Winter is coming</i>» dentro del fragmento (metáfora que da a entender un futuro cercano adverso). A continuación, se les darán unos 20 minutos para encontrar una solución traductológica que mantenga ese significado metafórico en español.</p> <p>Finalmente, se hará una puesta en común de 10 minutos aproximadamente en la que se valorarán las soluciones de cada grupo. El profesor presentará la opción «Se acerca el invierno» si ningún grupo lo hace, y se hará especial énfasis en la justificación de su uso.</p>
Evaluación	Comprensión oral, expresión escrita, vocabulario
Duración	40 minutos

Actividad 12: Subtitulado de «*Here's Jonny!*»

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Búsqueda de información en Internet – Análisis de referencias culturales presentes en películas – Análisis de influencia del contexto cultural en productos audiovisuales
Destrezas trabajadas	Comprensión oral, expresión escrita, expresión oral en interacción
Material	Ordenadores o tablets, programa Aegisub, auriculares, vídeo con fragmento de la película <i>The Shining</i> (ver anexo I)
Agrupación	4 grupos de 4-5 personas
Descripción de la actividad	Subtitulado al español de fragmento de la película <i>The Shining</i>
Desarrollo	El profesor entregará a los alumnos el

	<p>vídeo con el fragmento de la película <i>The Shining</i> y les pedirá que lo pauten y subtitulen al español en su totalidad. Tras un visionado conjunto del metraje, se analizará brevemente la contradicción presente en el mismo (la mujer llama Jack al agresor, pero este se presenta como Johnny) y el profesor dará a los alumnos se les darán unos 20 minutos para buscar información sobre esta contradicción y tratar de transmitirla al español.</p> <p>Finalmente, se hará una puesta en común de 10 minutos aproximadamente en la que se valorarán la información obtenida y las soluciones traductológicas propuestas por cada grupo. El objetivo principal es que encuentren la referencia cultural del inglés (introducción de <i>The Tonight Show Starring Johnny Carson</i>) y que justifiquen si la mantendrían en la subtitulación al español o aportarían una referencia equivalente en nuestra lengua.</p>
Evaluación	Comprensión oral, expresión escrita, vocabulario
Duración	40 minutos

Quinta sesión: Subtitulación de expresiones idiomáticas y referencias culturales español-inglés

Actividad 13: Subtitulado de «En su cama estará un mamarracho»

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Búsqueda de información en Internet – Familiarización con expresiones idiomáticas propias de contextos
-----------	---

	informales
Destrezas trabajadas	Comprensión oral, expresión escrita, expresión oral en interacción
Material	Ordenadores o tablets, programa Aegisub, auriculares, capítulo de <i>El Ministerio del Tiempo</i> (ver anexo I)
Agrupación	4 grupos de 4-5 personas
Descripción de la actividad	Subtitulado al inglés de expresión idiomática presente en fragmento de la serie <i>El Ministerio del Tiempo</i>
Desarrollo	El profesor entregará a los alumnos el vídeo con el capítulo de <i>El Ministerio del Tiempo</i> y les pedirá que pauten y subtitulen al inglés el intervalo entre el minuto 2:09 y el 2:30 del metraje. Tras un visionado conjunto de dicho intervalo, se analizará brevemente la expresión idiomática presente en el fragmento (propia de un contexto claramente informal) y se les darán unos 20 minutos para encontrar una solución traductológica equivalente en la lengua de destino. Finalmente, se hará una puesta en común de 10 minutos aproximadamente en la que se valorarán las soluciones de cada grupo.
Evaluación	Comprensión oral, expresión escrita, vocabulario
Duración	40 minutos

Actividad 14: Subtitulado de «Si nace más simple, nace botijo»

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Búsqueda de información en Internet – Traducción de frases hechas en español
-----------	---

	<ul style="list-style-type: none"> – Traducción de expresiones idiomáticas en español – Gestión de malentendidos lingüísticos – Subtitulación con terminología condicionada.
Destrezas trabajadas	Comprensión oral, expresión escrita, expresión oral en interacción
Material	Ordenadores o tablets, programa Aegisub, auriculares, capítulo de <i>El Ministerio del Tiempo</i> (ver anexo I)
Agrupación	4 grupos de 4-5 personas
Descripción de la actividad	Subtitulado al inglés de frase hecha y expresión idiomática presentes en fragmento de la serie <i>El Ministerio del Tiempo</i>
Desarrollo	El profesor entregará a los alumnos el vídeo con el capítulo de <i>El Ministerio del Tiempo</i> y les pedirá que pauten y subtitulen al inglés el intervalo entre el minuto 41:31 y el 42:16 del metraje. Tras un visionado conjunto de dicho intervalo, se analizará brevemente la terminología presente en el mismo, haciendo especial énfasis en la palabra «recórcholis» y las condiciones especiales en las que se debe traducir la expresión «si este hombre nace más simple, nace botijo» (el personaje extranjero se extraña por el uso de esta palabra y la repite sin acompañarla del resto de la expresión). Posteriormente, el docente les dará unos 20 minutos a los alumnos para encontrar soluciones

	traductológicas equivalentes en español y que solventen el condicionamiento impuesto por la escena. Finalmente, se hará una puesta en común de 10 minutos aproximadamente en la que se valorarán las soluciones de cada grupo.
Evaluación	Comprensión oral, expresión escrita, vocabulario
Duración	40 minutos

Actividad 15: Subtitulado de «Son unos virgueros»

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Búsqueda de información en Internet – Familiarización con expresiones idiomáticas en desuso o de uso poco frecuente en español – Traducción en contextos informales
Destrezas trabajadas	Comprensión oral, expresión escrita, expresión oral en interacción
Material	Ordenadores o tablets, programa Aegisub, auriculares, capítulo de <i>El Ministerio del Tiempo</i> (ver anexo I)
Agrupación	4 grupos de 4-5 personas
Descripción de la actividad	Subtitulado al inglés de expresión idiomática presente en fragmento de la serie <i>El Ministerio del Tiempo</i>
Desarrollo	Los alumnos deberán pautar y subtitular al inglés el intervalo entre el minuto 45:41 y el 46:43 del vídeo utilizado en la actividad anterior. Tras un visionado conjunto de dicho intervalo, se analizará brevemente la expresión idiomática presente en el fragmento (propia de un contexto informal

	y no muy habitual en la actualidad) y se les darán unos 20 minutos para encontrar una solución traductológica equivalente en la lengua de destino. Finalmente, se hará una puesta en común de 10 minutos aproximadamente en la que se valorarán las soluciones de cada grupo.
Evaluación	Comprensión oral, expresión escrita, vocabulario
Duración	40 minutos

Sexta sesión: Subtitulación de influencia del lenguaje no verbal en el mensaje oral inglés-español y español - inglés

Actividad 16: Subtitulado de Chandler en *Friends*

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Búsqueda de información en Internet – Análisis de la influencia del lenguaje no verbal en la comunicación – Crear una traducción dando prioridad al lenguaje no verbal de una escena
Destrezas trabajadas	Comprensión oral, expresión escrita, expresión oral en interacción
Material	Ordenadores o tablets, programa Aegisub, auriculares, capítulo de <i>Friends</i> (ver anexo I)
Agrupación	4 grupos de 4-5 personas
Descripción de la actividad	Subtitulado al español de situación influenciada por el lenguaje no verbal en la serie <i>Friends</i>
Desarrollo	El profesor entregará a los alumnos el vídeo con el capítulo de <i>Friends</i> y les

	<p>pedirá que pauten y subtitulen al español el intervalo entre el minuto 07:26 y el 09:50. Tras un visionado conjunto de dicho intervalo, se analizarán brevemente los factores del lenguaje no verbal que condicionan la situación, que en este caso son las frases que dice el personaje de Chandler sin que su expresión o tono de voz cambien en una situación emocional como es el nacimiento de su hijo, destacando especialmente «it's a beautiful little baby... and some other stuff I'm going to pretend I don't see» y «these are the faces of two people in the know! ». A continuación, los alumnos dispondrán de unos 20 minutos para aportar una solución traductológica que mantenga el grado de ironía y se ajuste al registro humorístico de la escena, sin perder el matiz de que el personaje está emocionado por la situación que está viviendo. Finalmente, se hará una puesta en común de 10 minutos aproximadamente en la que se valorarán las soluciones de cada grupo.</p>
Evaluación	Comprensión oral, expresión escrita, vocabulario
Duración	40 minutos

Actividad 17: Subtitulado de «The Bath Item Gift Hypothesis»

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Búsqueda de información en Internet – Trabajar con significados contradictorios en inglés
Destrezas trabajadas	Comprensión oral, expresión escrita,

	expresión oral en interacción
Material	Ordenadores o tablets, programa Aegisub, auriculares, vídeo con fragmento de <i>The Big Bang Theory</i> (ver anexo I)
Agrupación	4 grupos de 4-5 personas
Descripción de la actividad	Subtitulado al español de situación de contradicción entre el lenguaje verbal y el no verbal presente en la serie <i>The Big Bang Theory</i>
Desarrollo	<p>El profesor entregará a los alumnos el vídeo con el fragmento de <i>The Big Bang Theory</i> y les pedirá que pauten y subtitulen al español el intervalo entre el minuto 1:58 y el final del metraje. Tras un visionado conjunto de dicho intervalo, se analizarán brevemente las situaciones de disonancia entre el lenguaje verbal y no verbal presentes en el mismo. En este caso, los personajes Penny y Leonard se dan regalos entre sí que claramente no les gustan, si bien su intención es dar a entender lo contrario. A continuación, se les darán unos 20 minutos para encontrar una solución traductológica que mantenga esta contradicción en español (ya sea exagerando la «alegría» de los participantes en la escena o buscando una forma de remarcar la contradicción existente). Finalmente, se hará una puesta en común de 10 minutos aproximadamente en la que se valorarán las soluciones de cada grupo.</p>
Evaluación	Comprensión oral, expresión escrita, vocabulario

Duración	40 minutos
----------	------------

Actividad 18: Subtitulado de «Pero... ¿qué le ha pasado?»

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Búsqueda de información en Internet – Análisis de la influencia de las interjecciones en el discurso oral – Análisis de la influencia del estado de ánimo en el hablante
Destrezas trabajadas	Comprensión oral, expresión escrita, expresión oral en interacción
Material	Ordenadores o tablets, programa Aegisub, auriculares, capítulo de <i>Vis a vis</i> (ver anexo I)
Agrupación	4 grupos de 4-5 personas
Descripción de la actividad	Subtitulado al inglés de discurso con interjecciones y elementos del lenguaje no verbal que influyen en su transmisión presentes en la serie <i>Vis a vis</i>
Desarrollo	El profesor entregará a los alumnos el vídeo con el capítulo de la serie <i>Vis a vis</i> y les pedirá que pauten y subtitulen al inglés el intervalo entre los minutos los minutos 27:26 y 28:40. Tras un visionado conjunto de dicho intervalo, se analizarán brevemente los elementos del lenguaje no verbal presentes en el fragmento que condicionan el mensaje (en este caso los nervios del personaje ante una situación de estrés, que le hacen jadear y hablar de forma entrecortada). Posteriormente, se les dará unos 20 minutos para encontrar una solución traductológica que transmita ese estado de ánimo del personaje en la lengua

	de destino. Finalmente, se hará una puesta en común de 10 minutos aproximadamente en la que se valorarán las soluciones de cada grupo.
Evaluación	Comprensión oral, expresión escrita, vocabulario
Duración	40 minutos

Séptima sesión: Actividad final

Actividad final: Producción y subtulado de material audiovisual de chistes, juegos de palabras, expresiones idiomáticas, referencias culturales e influencia del lenguaje no verbal sobre el discurso oral inglés-español

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de información en Internet - Creación de material audiovisual utilizando los contenidos adquiridos durante las actividades anteriores
Destrezas trabajadas	Comprensión oral, expresión escrita, expresión oral, expresión oral en interacción
Material	Ordenadores o tablets, programa Aegisub, auriculares, vídeos creados por el alumnado
Agrupación	4 grupos de 4-5 personas
Descripción de la actividad	Creación de material audiovisual en español referente a los contenidos trabajados a lo largo de la secuencia, y subtulado al inglés del material aportado por los compañeros.
Desarrollo	Previamente al inicio de la sesión, el profesor otorgará de forma aleatoria a cada uno de los 4 grupos de alumnos una

	<p>temática diferente de entre todas las vistas a lo largo de la secuencia: chistes, referencias culturales, juegos de palabras, expresiones idiomáticas e influencia del lenguaje no verbal sobre el discurso oral. Una vez realizada la distribución, los alumnos deberán crear un documento audiovisual en español con la temática que se les haya asignado, con el objetivo de distribuirlo entre los demás grupos y que estos lo subtitulen y viceversa. Ya en el aula, se seguiría un formato similar al empleado durante las sesiones anteriores, si bien tanto el visionado conjunto como las correcciones en grupo se desplazarían al final de la sesión. De este modo, cada grupo dispondría de 30 minutos para pautar y subtitular cada fragmento aportado por sus compañeros, recibiendo contenido de otro grupo una vez finalice ese tiempo hasta en 2 ocasiones. De esta forma, transcurridos 90 minutos de la sesión, cada grupo habrá trabajado con todo el material disponible, el suyo propio como productor y los otros 3 como subtitulador. Los últimos 30 minutos se destinarán al visionado conjunto de todo el material y la evaluación de las soluciones traductológicas aportadas por cada grupo. Asimismo, el profesor realizará una segunda evaluación sobre la producción de cada grupo, valorando su ajuste al contenido requerido y su asimilación del</p>
--	--

	mismo.
Evaluación	Comprensión oral, expresión oral, expresión escrita, vocabulario
Duración	120 minutos

3.7. TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

En este apartado se desglosarán, a modo de resumen, los tiempos de duración de cada sesión de la secuencia y de las actividades que las conforman:

Primera sesión: introducción a la subtitulación: 180 minutos

Actividad 1: Introducción al programa Aegisub: 90 minutos

Actividad 2: Pautado del «*Nudge nudge*» *sketch*: 45 minutos

Actividad 3: Subtitulado del «*Nudge nudge*» *sketch*: 45 minutos

Segunda sesión: Subtitulación de chistes y juegos de palabras inglés-español: 120 minutos

Actividad 4: Subtitulado de «*Don't call me Shirley*»: 40 minutos

Actividad 5: Subtitulado de «*Me fail English? That's impossible*»: 40 minutos

Actividad 6: Subtitulado de «*Tobias Is A NeverNude!*»: 40 minutos

Tercera sesión: Subtitulación de chistes y malentendidos culturales español-inglés: 40 minutos

Actividad 7: Subtitulado de «Yo qué sé, quillo»: 40 minutos

Actividad 8: Subtitulado de «Un poquito de por favor»: 40 minutos

Actividad 9: Subtitulado de «Estoy en la tuya, por eso pregunto»: 40 minutos

Cuarta sesión: Subtitulación de expresiones idiomáticas y referencias culturales inglés-español: 120 minutos

Actividad 10: Subtitulado de «*I am the one who knocks*»: 40 minutos

Actividad 11: Subtitulado de «*Winter is coming*»: 40 minutos

Actividad 12: Subtitulado de «*Here's Jonny!*»: 40 minutos

Quinta sesión: Subtitulación de expresiones idiomáticas y referencias culturales

español-inglés: 120 minutos

Actividad 13: Subtitulado de «En su cama estará un mamarracho»: 40 minutos

Actividad 14: Subtitulado de «Si nace más simple, nace botijo»: 40 minutos

Actividad 15: Subtitulado de «Son unos virgueros»: 40 minutos

Sexta sesión: Subtitulación de influencia del lenguaje no verbal sobre el discurso oral inglés-español y español - inglés: 120 minutos

Actividad 16: Subtitulado de Chandler en *Friends*: 40 minutos

Actividad 17: Subtitulado de «*The Bath Item Gift Hypothesis*»: 40 minutos

Actividad 18: Subtitulado de «Pero... ¿qué le ha pasado?»: 40 minutos

Séptima sesión: Actividad final: 120 minutos

Actividad final: Producción y subtitulado de material audiovisual de chistes, juegos de palabras, expresiones idiomáticas, referencias culturales e influencia del lenguaje no verbal sobre el discurso oral inglés-español: 120 minutos

3.8. EVALUACIÓN

La secuencia didáctica contará con dos tipos de evaluaciones, un proceso de evaluación continua y una evaluación al final de la secuencia. Exceptuando la actividad inicial (que realmente funciona como una presentación del programa sobre el que se va a fundamentar el resto de la secuencia), todas las actividades contarán con una calificación tras ser realizadas, obtenida a través de las puestas en común y valoración del trabajo realizado. De esta forma, además de que los alumnos pueden co-evaluarse al comentar sus propias actividades y las propuestas de sus compañeros, el docente puede hacer un seguimiento del desempeño de cada grupo, y comprobar en todo momento si los objetivos de cada actividad se están consiguiendo y los aprendientes son capaces de seguir el ritmo de la secuencia. Sin embargo, el hecho de que las actividades se realicen siempre en grupo puede dificultar el seguimiento individual de los alumnos, por lo que se recomienda que los grupos varíen en cada sesión para evitar que se creen automatismos dentro de ellos y cada alumno se especialice en un área en concreto, obviando las demás.

Por otro lado, además de la evaluación continua, que tendrá un valor del 70% de la nota final (obteniéndose de la media de las calificaciones de todas las actividades realizadas, exceptuando la inicial), el 30% restante se destinará a la actividad final, en la que los alumnos deberán demostrar que han asimilado los contenidos de la secuencia en su totalidad, y que son capaces de subtitular y producir material en la línea de las temáticas trabajadas. El trabajo de los alumnos como productores de material será valorado con un 15% de la nota final, obteniéndose el 15% restante de su trabajo como subtituladores durante la actividad final (valorándose con un 5% el subtitulado de cada temática).

Finalmente, se recomienda que tanto el profesor como los alumnos pasen por un proceso de autoevaluación, con el objetivo de comprobar qué contenidos de la secuencia funcionan y son más útiles para su aprendizaje y cuáles son susceptibles de ser mejorables. Esta evaluación podría realizarse con plantillas de autoevaluación repartidas entre el alumnado, en las que valoren los contenidos que más les han gustado y consideran más pertinentes, así como su opinión con respecto a su proceso de aprendizaje a lo largo de la secuencia. También sería conveniente que, al margen de las opiniones del alumnado, el profesor realizara también una evaluación formativa con respecto a estos temas, con el objetivo de contar con ambos puntos de vista.

3.9. FACTORES A TENER EN CUENTA A LA HORA DE IMPLEMENTAR LA PROPUESTA

Una vez visto el funcionamiento de la propuesta en su totalidad, es importante enfatizar que existen factores que pueden condicionar en gran medida su funcionamiento. El primero de ellos es la actitud del grupo de alumnos, que debe ser abierta y responsable, ya que los tiempos para realizar cada actividad y evaluarla están muy ajustados, y la temporalización propuesta dependerá en grado sumo de la capacidad de concentración del alumnado y el buen aprovechamiento del tiempo dedicado al trabajo autónomo.

Este aspecto se ha intentado facilitar con el trabajo en pequeños grupos de 4 o 5 alumnos, que puede dar pie a la división de tareas para lograr los objetivos en menos tiempo y al enriquecimiento de las ideas a través de la aportación de diferentes puntos de vista, pero estos aspectos también quedan sujetos a la actitud de los aprendientes, que debe ser colaborativa y profesional en todo momento.

Sin embargo, el carácter dinámico del material utilizado y la metodología de trabajo propuesta pueden ayudar por sí mismos a que estas circunstancias se den, por lo que, si bien es deseable que los alumnos mantengan la actitud mencionada previamente a lo largo de la secuencia, el docente cuenta a su vez con el entorno y la metodología de trabajo como recursos para dar pie a un ambiente propicio dentro del aula.

En líneas generales, aunque estos aspectos no pueden obviarse, el grupo de alumnos para el que está planteada la propuesta, estudiantes universitarios con un nivel medio-alto de español y en un contexto de inmersión cultural, también favorece un ambiente de aprendizaje óptimo.

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES

En la introducción de este TFM destacamos que el objetivo principal era comprobar si la subtitulación podía ser una herramienta útil para familiarizarse con las barreras culturales y sortearlas, teniendo en cuenta que no ha sido demasiado explorada hasta ahora dentro del campo de la enseñanza.

A lo largo del marco teórico hemos podido comprobar que, en el caso del estudiante irlandés, nos encontramos con un sujeto de investigación que está por detrás de otros ciudadanos europeos en cuanto a capacidades lingüísticas, puesto que el inglés ha sido (y sigue siendo en la actualidad) el idioma dominante en el ámbito de los negocios, la tecnología y las comunicaciones, por lo que históricamente el interés por el aprendizaje de una segunda o tercera lengua por su parte ha sido bajo. Sin embargo, en los últimos años ha quedado cada vez más patente la conveniencia de aprender otros idiomas para extender los horizontes de un país globalmente, en mercados internacionales y más allá del mundo angloparlante, por lo que el interés de los estudiantes irlandeses en lenguas como el francés, alemán y español ha aumentado considerablemente. Sin embargo, en el caso de esta última lengua, las amplias diferencias culturales existentes entre el ámbito cultural hispano y el anglosajón pueden crear una brecha difícil de sortear para el estudiante irlandés cuando este se encuentra en un contexto de inmersión cultural.

De este modo, utilizando series y películas pertenecientes a ambos ámbitos (si bien en el caso del hispano se han utilizado principalmente productos audiovisuales de

España, el lugar donde se pretende poner en práctica la secuencia) se ha creado una secuencia didáctica con elementos pertenecientes a los diferentes tipos de cultura, tanto la cultura con «C» como la cultura con «c» y con «k».

Como aspectos generales de la propuesta, cabe destacar que su bidireccionalidad cultural y lingüística son factores que ayudarán al estudiante irlandés a sentirse cómodo trabajándola, ya que le permitirán continuar su proceso de inmersión en la cultura española sin abandonar por ello su cultura de origen. Por otro lado, el contenido audiovisual cambiante a lo largo de las sesiones y la variedad de supuestos utilizados contribuirán a generar interés y mantenerlo a lo largo de la secuencia. También es importante enfatizar su importancia para desarrollar la capacidad de trabajar en grupo, ya que este es un aspecto casi omnipresente durante la secuencia y fundamental para ajustarse a la temporalización propuesta. Los objetivos principales de este planteamiento, además del ya mencionado con respecto a la temporalización, son favorecer un ambiente colaborativo y positivo dentro del aula y dar un mayor dinamismo a la propuesta, ya que esta forma de trabajar suele favorecer la atención y concentración de los alumnos.

Desgraciadamente, la efectividad de la misma no ha podido comprobarse aún dentro del aula, ya que no ha sido planteada por un docente en activo, pero todos los contenidos presentados en ella son pertinentes desde un punto de vista teórico para afrontar los supuestos culturales presentados, por lo que se anima a cualquier docente que quiera utilizarla a comprobar su funcionamiento.

Por último, se espera que a lo largo de este TFM hayan quedado patentes los beneficios de la subtitulación para afrontar las barreras culturales, y que se valore como una herramienta con infinitas posibilidades a este respecto dentro del aula de ELE, siendo además atractiva y de constante actualidad, dado el soporte audiovisual en el que se sustenta.

BIBLIOGRAFÍA

Ali, Maaruf y Miraz, Shayma K. 2018. «Mobile Assisted Language Learning (MALL) – A Brief Survey». *Annals of Emerging Technologies in Computing (AETiC)*. Vol. 2. Documento de Internet consultado el 30 de octubre de 2022 en <https://bit.ly/3Vogm6S>

Byram, Michael. 1997. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Documento de Internet consultado el 22 de septiembre de 2022 en <https://bit.ly/3IzhYWa>

Calvi, Maria Vittoria. 2003. *El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos*. II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. Documento de Internet consultado el 28 de septiembre de 2022 en <https://bit.ly/3gd0Av4>

Canga Alonso, Andrés y Rubio Goitia, Andrea. 2016. «Students Reflections on Pedagogical Translation in Spanish as a Foreign Language». *Tejuelo*. 23. Documento de Internet consultado el 7 de noviembre de 2022 en <https://bit.ly/44g8YP7>

Carlin, John. 2015. «Españoles vs británicos». *Jot Down*. 12. Documento de Internet consultado el 19 de octubre de 2022 en <https://bit.ly/3HxxvW4>

Dorador de los Santos, Cristina. 2014. «Diferencias culturales entre españoles e ingleses». *Abroad Traducciones*. Documento de Internet consultado el 19 de octubre de 2022 en <https://bit.ly/3nsD11R>

González Cano, Lucía. 2020 «Aprendemos en comunidad: Un proyecto de prensa escolar intercultural en Irlanda». Trabajo de fin de grado. Universidad de Cantabria. Documento de Internet consultado el 10 de octubre de 2022 en <https://bit.ly/3D3QhTb>

Kramersch, Claire. 2013. «*Culture in foreign language teaching*». *Iranian Journal of Language Teaching Research*. 1. Documento de Internet consultado el 16 de noviembre de 2022 en <https://bit.ly/3VpQYxv>

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. 2001. Documento de Internet consultado el 22 de septiembre de 2002 en <https://bit.ly/3Vw6pnF>

Martínez, Julián. 2014. «Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI) ». *Matices en Lenguas Extranjeras*. 8. Documento de Internet consultado el 25 de septiembre de 2022 en <https://bit.ly/3geNCNg>

Marqués-Aguado, Teresa y Solís-Becerra, Juan. 2013. «*An overview of translation in language teaching methods: implications for EFL in secondary education in the region of Murcia*». *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. 8. Documento de Internet consultado el 10 de noviembre de 2022 en <https://bit.ly/42jMz1g>

Mason, Ross. 2022. «Choque Cultural para Estudiantes Internacionales». *International Students Insurance*. Documento de Internet consultado el 18 de octubre de 2022 en <https://bit.ly/3LqwBfg>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. 2020. «El mundo estudia español. Irlanda». *El mundo estudia español 2020*. Documento de Internet consultado el 15 de octubre de 2022 en <https://bit.ly/3LLDYPA>

Miquel, Lourdes y Neus Sans. 2004. «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua». RedELE. 0. Documento de Internet consultado el 28 de septiembre de 2022 en <https://bit.ly/3Tu14LS>

Ostovar-Namaghi, Seyyed y Rahmanian, Nahid. 2017. «*Exploring EFL Learners' Experience of Foreign Language Proficiency Maintenance: A Phenomenological Study*». *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 7. Documento de Internet consultado el 30 de octubre de 2022 en <https://bit.ly/3AMxAkT>

Palacios Martínez, Ignacio. 2008. *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Madrid: Enclave. Documento de Internet consultado el 25 de septiembre de 2022 en <https://bit.ly/41XhGPN>

Plan Curricular del Instituto Cervantes. 2006. Documento de Internet consultado el 22 de septiembre de 2002 en <https://bit.ly/3Tn87Wk>

Peregrino Moreno, Isabel. 2010. «El sistema educativo en Irlanda e Inglaterra». EFDeportes. 148. Documento de Internet consultado el 10 de octubre de 2022 en <https://bit.ly/3ANmZpO>

Pont, Beatriz; Diana Toledo Figueroa, Juliana Zapata; Sylvain Fraccola. 2013. «*Education Policy Outlook: Ireland*». *OECD*. Documento de Internet consultado el 10 de octubre de 2022 en <https://bit.ly/3VBC46Y>

Queraltó, Paula. 2008. «Cultura e interculturalidad en clase de ELE». Documento de Internet consultado el 25 de septiembre de 2022 en <https://bit.ly/3yIyuOI>

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2014. *Diccionario de la lengua española*. Documento de Internet consultado el 22 de septiembre de 2002 en <https://bit.ly/420mXa8>

Rodríguez Fernández, Raquel. 2020. «La gramática en la enseñanza de E/LE: percepciones y creencias de estudiantes irlandeses». *RedELE*. 32. Documento de Internet consultado el 4 de noviembre de 2022 en <https://bit.ly/41VM8uv>

Santamaría, Rocío. 2008. «La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica». Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid. Documento de Internet consultado el 4 de octubre de 2022 en <https://bit.ly/3yQf7Dp>

Schäffner, Christina. 1998. «*Qualification for professional translators: translation in language teaching versus teaching translation*». *Translation and language teaching: language teaching and translation*. Documento de Internet consultado el 12 de noviembre de 2022 en <https://bit.ly/40Yvnxi>

Trinity College Dublin. 2022. «*(Introduction to Hispanics Studies)* en Castellano». *School of Languages, Literatures and Cultural Studies*. Documento de Internet consultado el 16 de octubre de 2022 en <https://bit.ly/420nRn2>

Valls Campà, Lluís 2009. «Didáctica de la competencia comunicativa intercultural y aplicación de técnicas de Investigación social. Una propuesta basada en la técnica de grupos focales para la clase de ELE en el contexto universitario japonés». Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Documento de Internet consultado el 6 de octubre de 2022 en <https://bit.ly/3T1106l>

Vermes, Albert. 2010. «*Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons*». *Eger Journal of English Studies*. 10. Documento de Internet consultado el 7 de noviembre de 2022 en <https://bit.ly/3LuBsvE>

ANEXOS

Anexo I: Vídeos de la propuesta didáctica

Actividad/ Actividades	Referencia	Secuencia	Enlace
Actividades 2 y 3	<i>Monty Python's Flying Circus</i> , Temporada 3, Episodio 3)	Completo y 00:26 – 01:03	https://bit.ly/3Ic0pvn
Actividad 4	<i>Airplane!</i> (1980)	00:55 – 01:11	https://bit.ly/3Mr6VR8
Actividad 5	<i>The Simpsons</i> Temporada 5, Episodio 10	Completo	https://bit.ly/3W1UmPn
Actividad 6	<i>Arrested Development</i> , Temporada 2, Episodio 3	Inicio – 00:25	https://bit.ly/3pyOoJQ
Actividad 7	<i>Ocho Apellidos Vascos</i>	Inicio – 00:22 y 01:45 - Final	https://bit.ly/3pF3o pD
Actividad 8	<i>Aquí no hay quien viva</i> , Temporada 3, Episodio 1	15:02 – 15:23	https://bit.ly/42Dd2Yv
Actividad 8	<i>Aquí no hay quien viva</i> , Temporada 5, Episodio 1	24:49 – 25:11	https://bit.ly/3W2J2CK
Actividad 9	<i>Aquí no hay quien viva</i> , Temporada 4, Episodio 12	00:38 – 00:44	https://bit.ly/3pJVKKp
Actividad 10	<i>Breaking Bad</i> , Temporada 4, Episodio 6	00:41 – 01:36	https://bit.ly/3OaS ZMH
Actividad 11	<i>Game of Thrones</i> ,	Completo	https://bit.ly/3BqP

	Temporada 1, Episodio 1		wBQ
Actividad 12	<i>The Shining</i> (1980)	Completo	https://bit.ly/41AQZA8
Actividad 13	<i>El Ministerio del Tiempo</i> , Temporada 1, Episodio 1	02:09 – 02:30	https://bit.ly/3Mrvr4W
Actividad 14	<i>El Ministerio del Tiempo</i> , Temporada 2, Episodio 1	41:31 – 42:16	https://bit.ly/3I4Osr d
Actividad 15	<i>El Ministerio del Tiempo</i> , Temporada 2, Episodio 1	45:41 – 46:43	https://bit.ly/3I4Osr d
Actividad 16	<i>Friends</i> , Temporada 10, Episodio 17	07:26 – 09:50	https://bit.ly/3WhQ8DL
Actividad 17	<i>The Big Bang Theory</i> , Temporada 2, Episodio 11	01:58 - final	https://bit.ly/450fRUY
Actividad 18	<i>Vis a vis</i> , Temporada 1, Episodio 1	27:26 – 28:40	https://bit.ly/3OaNQ7c