

EL DOBLAJE COMO RECURSO PARA DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS PRAGMÁTICO-DISCURSIVAS Y LAS DESTREZAS MEDIÁTICAS EN EL AULA DE ELE AVANZADO

ANDREJA TRENC

Univerza v Ljubljani

Introducción

Los objetivos de la presente propuesta están centrados en torno a un proyecto didáctico concreto sobre los modos de empoderar al aprendiente extranjero de ELE del nivel avanzado en su consecución de las competencias pragmático-discursivas y las destrezas integradas en la mediación para poder desenvolverse con más autenticidad y adecuación en una variedad de interacciones y acciones afectivas.

La destreza de la mediación relaciona la lengua materna del alumno y el castellano como lengua extranjera, siendo la L1 una lengua de interacción de conceptos entre el diálogo original —representado solamente con gestos—, la situación, el lenguaje no verbal y el texto meta (en castellano¹) al que estos conceptos se adaptan. Al mismo tiempo, la mediación influye sobre la adecuación en la adaptación de una situación comunicativa al español.

1. Los objetivos

Una de las actividades de la mediación puede ser el doblaje, entendido como la sustitución de un diálogo hablado con su traducción a otra lengua (Talavar Zanón, 2013, p. 59), puesto que representa una tarea compleja e implica una combinación de estrategias de mediación y competencias de la lengua: la metalingüística, la morfosintáctica, la destreza léxica y pragmático-discursiva. La competencia metalingüística resulta de suma importancia en la comunicación en la lengua extranjera, puesto que, siguiendo la definición de Perales Ugarte (2004, p. 330), abarca la atención a la forma sin la que el uso comunicativo de la lengua se hace ininteligible. La relación entre la conciencia sobre el lenguaje y la capacidad de desarrollar el multilingüismo se nota en los trabajos de Cenoz y Arocena (2019, p. 417), por lo que la reflexión lingüística, su sistema y el funcionamiento en la LE puede conducir a la capacidad de dominar operativamente varios idiomas a la vez, gracias al proceso translenguar:

Un concepto crucial en el contexto educativo es el de translenguar (translanguaging), el cual abarca tanto las prácticas lingüísticas discursivas como las estrategias pedagógicas que relacionan las lenguas entre sí. Las actividades [multilingües diseñadas para el aula] tienen como objetivo la activación de recursos útiles del repertorio multilingüe para el estudiante y se han puesto en práctica en escuelas en las que se aprende vasco, español e inglés. (Cenoz y Arocena, 2019, p. 417)

La mediación trasgrede lo eminentemente lingüístico, tal y como afirman Ramos Méndez e Iglesias Casal (2021), puesto que incluye la adopción de las características propias a la situación social en que se mueve el hablante y las culturas cuyos elementos posee o transfiere a la lengua meta cuando está comunicando, eso es, cuando actúa como agente social, de acuerdo con el enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

El modelo didáctico propuesto sirve para poner en marcha y combinar las destrezas comunicativas, sobre todo enfocadas en la mejora de la expresión y la comprensión de los textos orales al nivel avanzado B2 de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de la mediación.

¹ De acuerdo con los objetivos de la investigación, la tarea de pilotaje se basó en promover la interacción en castellano como lengua extranjera de estudio del grupo meta.

2. Metodología general

El modelo metodológico desarrollado con dichos fines consistió en una batería de actividades de doblaje en ELE elaboradas a través del uso de la lengua materna del estudiante, de las escenas, las situaciones, el lenguaje no verbal, los movimientos, las expresiones faciales, etcétera, basada en hacer correspondencias entre el significado del texto original y el texto oral. El procedimiento de las actividades incluía, en primer lugar, la comprensión de la escena representada solo a través del uso del lenguaje no verbal y los gestos sin voz en un lenguaje del dibujo animado no perteneciente a ninguna lengua articulada y su interpretación en la lengua materna del alumno. Luego, las escenas y los diálogos escritos se adaptaron y tradujeron al castellano mediando, además, todos los elementos paratextuales, pragmáticos y no verbales pertenecientes a la expresión de los sentimientos correspondientes a la expresión tal y como se articularía en el contexto español.

La creación del texto durante el doblaje potencia los procedimientos significativos del aprendiente al manipular los textos de entrada mediante la comprensión del sentido que se les atribuirá durante su expresión oral en castellano, además de fomentar el conocimiento (extra)lingüístico del aprendiente y su consciencia sobre los elementos formales (el uso de la gramática, la estructura de la frase, el léxico) como también los contextuales, de ahí que el doblaje como recurso didáctico pueda tener un amplio potencial pedagógico a la hora de llevarlo a la clase de ELE.

Por un lado, la proporción de un *input* comprensible, que el aprendiente puede entender reconociendo las claves y el significado comunicativo a través de la interpretación del texto oral o representado de entrada, crea las condiciones necesarias de la adquisición de la lengua extranjera según la teoría de Krashen y Terrel (1983) y los principios del procesamiento de *input* (Van Patten, 1993; Lee y Van Patten, 2003).

Por otro, la gestión de la corrección lingüística y de la adecuación a la situación descrita en el texto doblado —eso es, el análisis consciente de los recursos formales con los elementos gramaticales para expresar el contenido codificado correspondiente para elaborar los diálogos hablados y comunicar el propósito situacional de cada escena doblada— se relacionan con las competencias lingüísticas y la pragmática y en efecto, según señalan las consideraciones de Bordón (2019, p. 218) y las investigaciones en este campo de Arnold y de Fonseca (2003, p. 3), pueden fomentar el desarrollo de dichas competencias. La atención a la forma a través del cuidado consciente de la corrección de la enunciación (Long, 1991, p. 39) supone la disposición de la (inter)lengua meta estructurada del mismo modo que el sistema nativo del español, acercándose así al uso auténtico del lenguaje.

La sensibilidad ante las diferencias de la cultura meta y la propia durante el doblaje y el establecimiento de las equivalencias o contrastes culturales, más allá de ser un proceso puramente lingüístico pone en marcha la competencia inter- y sociocultural. La combinación de las destrezas orales en la mediación tiene un carácter multisensorial y multimodal que, como afirma Cassany (2022, p. 18), favorece los canales del procesamiento de información de un aprendiente contemporáneo y su relación con el aprendizaje colaborativo (Herrero, 2019, p. 570) y holístico, apoyado en el canal oral y escrito (Talavar Zanón, 2013, p. 71). La aplicación de los recursos afectivos del aprendiente gracias a un carácter ameno, familiar y dinámico de la tarea del doblaje en el aula de ELE (Talavar Zanón, 2013) facilita un contexto de aprendizaje motivador.

Por último, el uso de los elementos auténticos del lenguaje como el texto grabado acompañado con imágenes, las funciones comunicativas correspondientes a los contextos comunicativos de cada escena (por ejemplo, la selección de las funciones comunicativas para expresar ciertas reacciones afectivas como son el miedo, el reproche, la indignación, la alegría a las situaciones comunicativas comunes en las que el hablante típicamente exteriorizaría estas emociones, durante la gestión de los problemas y la negociación de las soluciones pertenecientes a los viajes en pareja, etcétera) y los elementos paralingüísticos particulares (las exclamaciones, la entonación, el registro, etcétera) como elementos sociales y culturales de la lengua (Arnold y de Fonseca, 2003, p. 2) durante la sincronización del texto doblado en español con el texto oral original fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa, como también el método orientado a la acción de acuerdo con la importancia de un uso pragmático de un aprendizaje comunicativo (Kramsch, 2008, p. 409; Littlewood, 1998).

La valoración de la propuesta didáctica en la consecución de los objetivos pedagógicos planteados ha sido llevada a cabo en un grupo de estudiantes (N = 17) con niveles de competencia comprendidos en

torno al B1 (N = 15), que en algunos casos equivalían realmente en la práctica a un nivel A2 alto² (N = 17), y el B2 (N = 2) como nivel meta que se lograría después de haber acabado el curso. El grupo fue homogéneo en cuanto a su L1 (el esloveno), la duración del proceso de aprendizaje de ELE (4 años en un entorno formal de la escuela secundaria donde han recibido aproximadamente 3 horas de clase semanales durante los 4 años), además del dominio de otras LE (el inglés y el alemán).

Las tres actividades y una tarea final incluidas en la propuesta ocuparon dos horas de clase de conversación B1 impartidas como parte de los estudios de grado del castellano en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Liubliana durante la cual han sincronizado y adaptado los textos en castellano. La primera evaluación del desarrollo de su destreza mediática —entendida como la sincronización de un diálogo hablado y su traducción a otra lengua (Talavar Zanón, 2013, p. 55)— se hizo inmediatamente antes del pilotaje de actividades (el pretest) y una más pasada una semana, cuando ya habían realizado el corpus de actividades del doblaje (el cuestionario del postest). A partir de los resultados del cuestionario del dominio de las tareas abarcadas en la destreza mediática y sirviéndose de los descriptores de mediación (Consejo de Europa, 2020, pp. 201-202 y 231-232), se evaluó la capacidad del aprendiente de adaptarse en una serie de situaciones en español, lo cual depende de su competencia pragmático-discursiva —la sensibilidad de expresar con autenticidad los significados en español—, con el objetivo de mejorar la capacidad de contextualizar las formas lingüísticas que se usaban para comunicar los significados a través de la destreza mediática, como apoyan los resultados de las investigaciones sobre la combinación de destrezas audiovisuales en clases multilingües (Herrero, 2019, p. 269).

3. Metodología específica: el modelo didáctico basado en el doblaje

La primera actividad consistió en reconstruir un diálogo del dibujo animado sin el texto articulado mediante la clasificación de una serie de frases correspondientes a cada sentimiento o estado de ánimo del video en las que el protagonista mudo exteriorizaba los sentimientos, las expresiones y una serie de actitudes afectivas ante los cambiantes estados de ánimo y situaciones cotidianas que funcionaron como interacciones comunicativas. El ejemplo propuesto de la tarea ha sido el siguiente:

- A) Clasifica las expresiones según expresen la ira (el fastidio), el reproche, la alegría, el agradecimiento y el hartazgo.

- (1) ¡Qué rabia!
- (2) ¡No puede ser!
- (3) Estoy furioso/indignado/enfadado con + NOMBRE), porque + RAZÓN-FRASE
- (4) Estoy furiosísimo/indignadísimo/enfadadísimo con + NOMBRE, porque + RAZÓN-FRASE
- (5) Me da rabia que/Me pone de mal humor que/No aguanto que + SUBJUNTIVO
- (6) Me molesta/Me indigna/Me enfada que + SUBJUNTIVO/cuando, cómo, ... + INDICATIVO
- (7) ¡Qué rollo!, ¡Qué coñazo!

- (8) No ves que + FRASE
- (9) ¿No puedes + FRASE? ¿No puedes ponerte por un momento en mi lugar y tratar de comprenderme?
- (10) Es que ya estás otra vez con tus manías/problemas/movidas
- (11) Siempre que tienes un problema/manía, para ti es mucho más fácil hacerse la víctima conmigo.

- (12) ¡Cuánta felicidad!, ¡Qué bien!
- (13) ¡Qué bien que/ Cuánta ilusión me hace que/Cuánto me alegro de que + SUBJUNTIVO!
- (14) Me siento/Estoy muy feliz/contento/ilusionado/alegre/encantado de que + SUBJUNTIVO

² Todos los sujetos examinados que alcanzaban los niveles B1 y B2 también tenían el nivel de competencia más baja, lo que mostró que todos los estudiantes incluidos en la investigación tendrían ya el nivel A2. Con todo, según el tipo de error cometido en las actividades de respuesta cerrada de metodología más sencilla y la cantidad de errores evidenciados en el pretest que proporcionaba los ítems con expresiones de afecto cotidianas de un nivel B1, el 80 % de los sujetos cometieron errores, por lo que podemos suponer que el número de los candidatos de un nivel A2 no ocupó la totalidad de los estudiantes incluidos en la investigación (N = 13).

- (15) ¡Genial!, ¡Estupendo!, ¡Fantástico!
- (16) Ya no puedo más.
- (17) Ya estoy hart/a.
- (18) No lo aguanto más.
- (19) No puedo más, (de verdad).
- (20) Ya basta de + INFINITIVO
- (21) Ya está bien de + INFINITIVO, Ya está bien de que + SUBJUNTIVO
- (22) Muchas gracias, de verdad
- (23) Gracias por + INFINITIVO
- (24) Muy amable.
- (25) No sé cómo agradecértelo.
- (26) Jo, tío/a, muchas gracias.

En la segunda tarea se reconstruyeron algunas de las transacciones afectivas reconociendo las reacciones emocionales, los movimientos, el lenguaje no verbal del protagonista de acuerdo con cada dibujo animado para poder completar el diálogo y sincronizarlo con la voz y la entonación:

- B) Identifica las emociones que hay detrás de las expresiones del recuadro y completa con cada una de ellas el diálogo (Cavandolli, 1969a).

- (1) ¡Anda, un bajo!
- (2) ¡Qué alegría!
- (3) ¡Qué arco tan bonito!
- (4) ¡Qué bien!
- (5) ¡Vaya rollo!
- (6) ¿No podrías dibujarme una flecha más ligera?
- (7) ¿No ves que se ha cortado?
- (8) Jo, gracias, tío por dibujármela.
- (9) Me da rabia que siempre que vaya de paseo por poco caigo en un hueco que ha quedado en el camino.
- (10) ¡No puede ser!
- (11) No me lo esperaba,
- (12) No te hagas la víctima conmigo.
- (13) Ya estoy hart/a de que siempre que te pida que me dibujes algo, termina por estropearse o hacerme daño.

La tercera actividad consistió en tomar conciencia de las diferentes maneras culturales de expresar ciertos sentimientos en una comunidad, en este caso en la cultura meta (España), relacionando las expresiones faciales con varias expresiones que las transmiten, como se propone a continuación.

- C) Dice el refrán popular que “La cara es el espejo del alma”. Comenta con tu compañero qué estados de ánimo representan estas caras y relacionalas con las expresiones del centro. Puede haber más de una posibilidad.

- (1) ¡Qué rollo!
- (2) ¡Cuánta ilusión me hace!
- (3) Ya está bien de llevarme siempre la contraria.
- (4) No puedo más.
- (5) ¡Qué bien!
- (6) No me lo puedo creer.
- (7) ¿En serio?
- (8) Muy amable.
- (9) Es genial.
- (10) ¡No me digas!

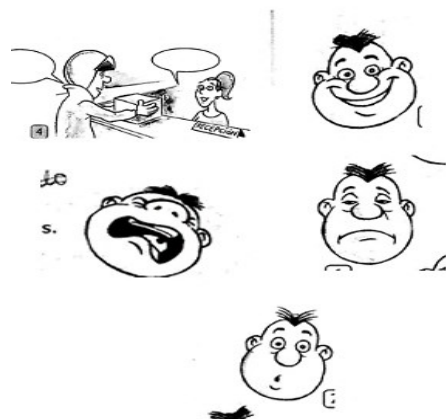


Imagen 1 - Lenguaje no verbal (Acquaroni y Pinilla, 2005).

La tarea final consistía en reconstruir un diálogo de manera libre y creativa de otro dibujo animado (Cavandolli, 1969b), usando para ello las expresiones aprendidas de los ejercicios anteriores y una lista con el vocabulario nuevo con explicaciones en español.

4. Análisis de los resultados

El estado de la cuestión sobre las competencias de mediación general en el grupo de investigación ha mostrado que la mayoría habían alcanzado el nivel B1, deficitario en algunos casos donde solo se ha logrado el nivel A2, con dos miembros del grupo de pilotaje con el nivel B2 en el ámbito de la comprensión y producción de un amplio repertorio de expresiones léxicas precisas, estructuras gramaticales complejas y las estrategias de comunicación para trasladarlas al español sin que se produzca un malentendido o con la capacidad de facilitar las aclaraciones consecuentes. Además de la evaluación relativa (la comparación entre los niveles) de la competencia mediática en los ámbitos descritos, se ha tenido en cuenta también hasta qué grado en términos absolutos han sido manifestados y desarrollados los tres niveles de competencia, para poder estimar con un criterio más transparente la capacidad de los estudiantes de mediar los textos solo basándose en sus preconocimientos gramaticales, léxicos y pragmáticos. En este sentido, a pesar de que la mayoría (N = 13) de los estudiantes alcanzaba el nivel B1, su grado de identidad con este nivel fue considerablemente menor —el 90 % de los estudiantes respondían que estaban muy de acuerdo (5) o bastante de acuerdo (4) con las afirmaciones que describían sus capacidades de mediar los mensajes y los malentendidos en español, mientras que el 10 % no estaban muy de acuerdo (2) o se mostraban indiferentes (3)— que el de los estudiantes que tenían el nivel A2, donde los resultados demostraron que el 91 % de los estudiantes estaban muy de acuerdo con que su capacidad de mediación era elemental, el 9 % que estaban parcialmente de acuerdo, mientras que ninguno se manifestaba en desacuerdo (2 o 1) con la descripción del dominio A2 de estrategias mediáticas elementales. Del mismo modo que en la evaluación absoluta de los niveles de dominio de mediación, según el cuestionario, el nivel con menos grado de identificación o el menos reforzado de todos fue el B2 del grupo avanzado (el 79 % respondieron que estaban muy o bastante de acuerdo con la descripción correspondiente, mientras el 11 % no estaba muy de acuerdo o ni estaba de acuerdo ni en desacuerdo con el nivel).

Los resultados del pretest mostraron, por tanto, que si bien el nivel de mediación mayoritariamente representado fue el B1, los estudiantes con el nivel más bajo se mostraban más conscientes a la hora de manifestar sus habilidades mediáticas que los del nivel B1 o B2. En lo que atañe al grado de ocurrencia del error entre en las actividades del pretest, este ha girado en torno a un 80 % de todos los candidatos participantes que cometieron en promedio 4 errores en el test³.

La competencia comunicativa del pretest al posttest, después de haber puesto en marcha el modelo de actividades propuesto, fue evidente en cuanto a la mejora de la capacidad de reconocer con más consciencia y expresar oralmente con más precisión y autenticidad textos variados y complejos, eso es, una mayor consolidación del nivel de la destreza mediática al nivel B2. Con todo, el cambio ha sido mayoritariamente en la evolución del nivel A2 (N = 4) al B1 (N = 9) o a B2 (N = 4), respectivamente, con la consecución de los niveles medio o avanzado en la mayor parte del grupo investigado después de haberse llevado a cabo el pilotaje. Asimismo, disminuyó el promedio del error cometido en las actividades del posttest (la media del error fue 1,45 por estudiante, mientras que la ocurrencia del error fue 65 % — 5 % menos que en el pretest— que representó el porcentaje de los participantes que cometieron por lo menos un error en el posttest)⁴. El avance, tanto el absoluto y el relativo, es decir, tanto en el grado de

³ Aunque metodológicamente no formaba parte del modelo de investigación empírica, se consideran relevantes y aclaradores para la interpretación de los resultados de la investigación también los datos cualitativos de los errores cometidos en el pretest como, por ejemplo, la sustitución inadecuada de una expresión del efecto por otra inapropiada a la situación (por ejemplo, muestra el hartazgo expresando alegría *¡Qué bien que...!* en vez de la reacción adecuada de cansancio: *Ya está bien*; o indignación/fastidio por sorpresa: *¡No puede ser!* por *¡No me lo puedo creer!*).

⁴ Análogamente, el tipo de error en el posttest fue referido a la selección inadecuada de expresiones o sentimientos que muestran diferencias de matices muy tenués, por ejemplo, el reproche (*¿No ves que...?*) por indignación o fastidio (*¡No puede ser!* o *¡Vaya rollo!*) o la repetición o falta de variación de las expresiones referidas a la misma situación de afecto (p. ej., *¡Qué alegría!* alternaba

identidad y consolidación del nivel alcanzado como también en el avance de la competencia de los niveles inferiores, supuso la ventaja en la mayoría de los ámbitos propuestos como objetivos del modelo.

Los resultados de las dos partes de la investigación en los cuatro ámbitos evaluados por las actividades incluidas en el pretest y el postest muestran gráficamente el grado de consecución de la destreza mediática de los individuos incluidos, correspondientes a los tres niveles A2, B1 y B2 por columnas, donde cada columna representa el nivel y cada una de las cuatro imágenes un ámbito o un área específica de la destreza mediática evaluada. La comparación del desarrollo general de todas las subdestrezas en las áreas descritas en su conjunto es evidente si se comparan los datos correspondientes a la mediación general en la Imagen 1 (antes del pilotaje) y la Imagen 2 (del postest, después del pilotaje).

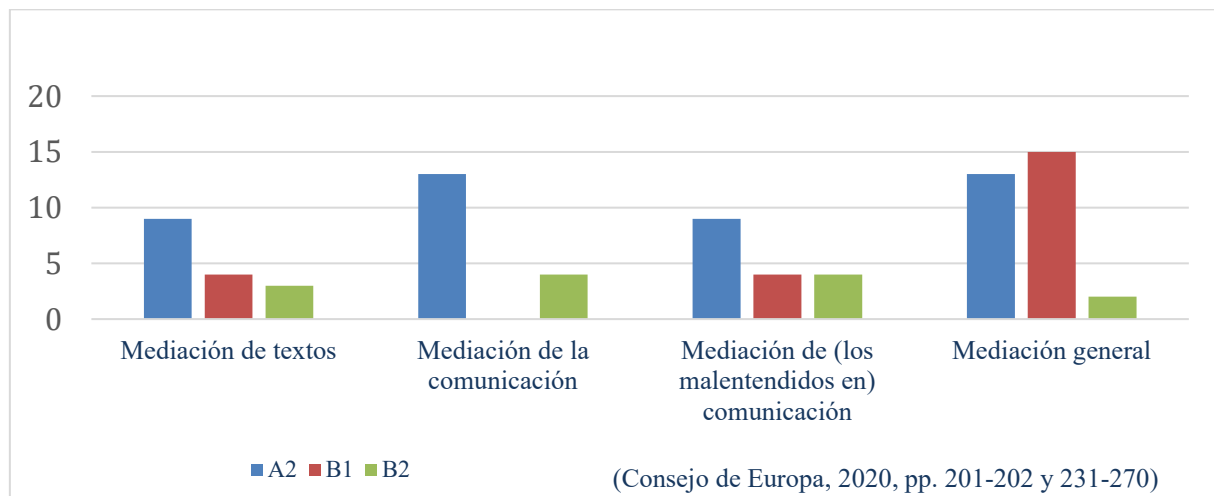


Imagen 1 - Nivel de referencia de la destreza de la mediación (pretest).

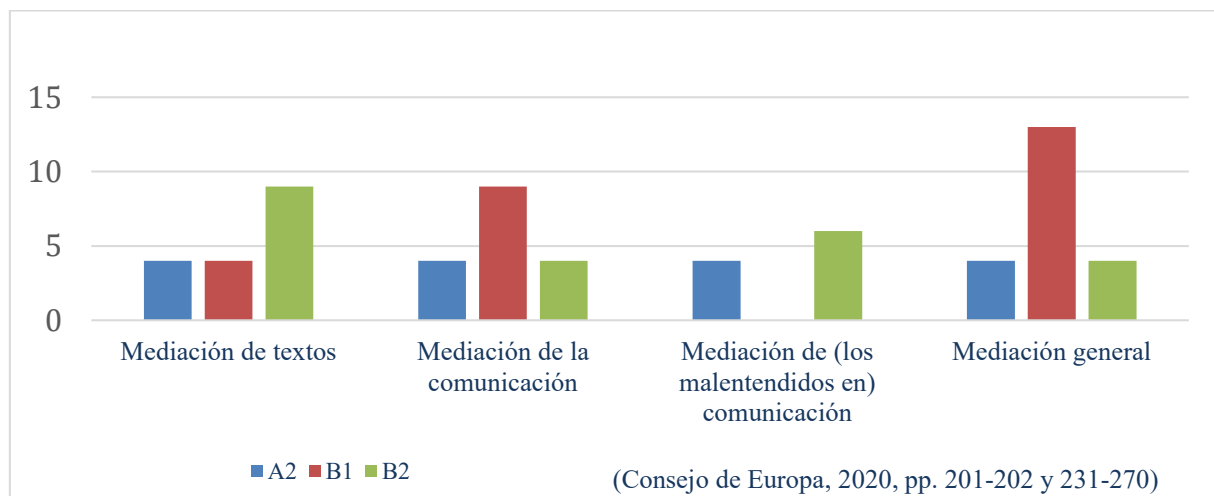


Imagen 2 - Nivel de referencia de la destreza de la mediación (postest).

Conclusiones

La puesta en marcha de las actividades del doblaje como herramienta didáctica en el aula de ELE resulta eficaz en los ámbitos de la enseñanza del español, donde se cotejan tanto los propósitos comunicativos adecuados como la corrección de las interacciones, al igual que una mayor conciencia sobre los propios recursos de conocimiento sobre ELE que maneja el aprendiente para adaptarse a una serie de situaciones

con *¡Qué bien!* en mayor medida que otras expresiones de júbilo: *Cuánto me alegro/Cuánta ilusión me hace que...*). Una menor capacidad de variar unas expresiones más complejas y precisas a la situación, junto con una mayor capacidad para discernir la expresión más adecuada a la situación según las muestras presentadas por los estudiantes, están en consonancia con el nivel del error y el nivel de la competencia conseguido después del postest.

comunicativas de manera eficaz. Por todo lo dicho anteriormente, en el plano de la traducción de textos (sobre todo la oral, durante el doblaje sincronizado de los textos), del uso pragmático del español y de la práctica de la conversación oral, el modelo propuesto resultó un apoyo eficiente para el alumno para: transmitir la información principal pronunciada con claridad sobre los temas cotidianos y de interés común siempre que esté expresada en un lenguaje sencillo; desarrollar las estrategias de resumir información más precisa y argumentos sobre los temas cotidianos y de interés personal (la destreza mediática); lograr mayor coherencia en transmitir con relevancia las declaraciones y los puntos de vista importantes sobre los temas de interés (la competencia pragmático-discursiva); suplir los malentendidos usando gestos, imágenes, dibujos o pidiendo aclaraciones en español para entender o sustituir palabras cuando no podían encontrarlas en español (competencia estratégica); y, por último, reconocer en un texto, como es la charla, la discusión entre amigos, el documental, etcétera, la opinión del autor, sus actitudes y propósitos (las competencias pragmática e intercultural; Consejo de Europa, 2020).

Referencias bibliográficas

- Acquaroni, R. y Pinilla, R. (2005). *Bien dicho*. Madrid: SGEL.
- Arnold, J. y De Fonseca, C. (2003). Reflexiones sobre los aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como lengua extranjera. En F. Lorenzo (Ed.), *El desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como L2*. Madrid: Edinumen, pp. 45-60. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold_fonseca.htm.
- Bordón, T. (2019). Gramática pedagógica. En J. M. Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. Londres/Nueva York: Routledge, pp. 213-228.
- Cassany, D. (2022). Nuevos roles para enseñar y aprender en contextos cambiantes. En F. Trujillo *et al.* (Eds.). *Tecnología versus/para la enseñanza*. Barcelona: Difusión, pp. 14-19.
- Cavandoli, O. (1969a). *La línea* (Ep. 119). [Producción audiovisual]. Roma: Carosello. <https://www.youtube.com/watch?v=jpYylMw3fVU>.
- Cavandoli, O. (1969b). *La línea* (Ep. 133). [Producción audiovisual]. Roma: Carosello. <https://www.youtube.com/watch?v=-As0mXy-Ae0&t=20s>.
- Cenoz, J. y Arocena, E. (2019). Bilingüismo y multilingüismo. En J. M. Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. Londres/Nueva York: Routledge, pp. 417-431.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr.
- Herrero, C. (2019). *Medios Audiovisuales*. En J. M. Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. Londres/Nueva York: Routledge, pp. 465-481.
- Kramsch, C. (2008). Ecological Perspectives on Foreign Language Education. *Language Teaching*, 41 (3), pp. 389-408.
- Krashen, S. y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Lee, C. y Van Patten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Londres: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. Ginsberg y C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Ámsterdam: John Benjamins, pp. 39-52.
- Perales Ugarte, J. (2004). La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 329-349.
- Ramos Méndez, C. e Iglesias Casal, I. (2021). Competencia comunicativa cultural en L2/LE. Antecedentes, estado actual y perspectivas futuras. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7 (2), pp. 99-122.

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

Van Patten, B. (1993). *Input Processing and Grammar Instruction. Theory and Research*. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.