

**Universidad Miguel Hernández de Elche**  
**Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche**  
**Titulación de Comunicación Audiovisual**

**Trabajo Fin de Grado**  
**Curso Académico 2024/2025**



**UNIVERSITAS**  
*Miguel Hernández*

**El doblaje audiovisual en películas infantiles VS la  
adquisición de una lengua extranjera a través de la  
consumición de vídeos**

*Audiovisual dubbing in children's films vs the acquisition of a  
foreign language through the consumption of videos*

Alumno/a: Juan Sánchez de Ocaña Ramírez

Tutor/a: Lorena Santos Maestre

# Índice

Resumen.....	3
Palabras Clave.....	3
Abstract.....	4
Key Words.....	4
1. Introducción.....	5
2. Estado de la cuestión.....	7
2.1. Cine de animación: herramienta de introducción al medio audiovisual.....	7
2.1.1. Los atractivos visuales de Disney, Pixar, y Ghibli.....	8
2.1.2 La filosofía y la infancia como concepto para los artistas.....	9
2.1.3 Educación Audiovisual introductoria en la palma de la mano.....	11
2.2 Técnicas de aprendizaje audiovisuales en asignaturas de idiomas.....	13
2.2.1 El Subtitulado Activo.....	14
2.2.2 El doblaje educativo.....	15
2.2.3 El enfoque AICLE con cine de animación.....	16
2.3 Doblaje vs V.O.S.E., ocio y aprendizaje en conflicto.....	18
2. 3. 1. La percepción infantil del audiovisual en idiomas extranjeros.....	19
2. 3. 2. Las variaciones lingüísticas y su ventaja sobre la Versión Original.....	20
3. Objetivos e hipótesis.....	23
3.1 Objetivo general.....	23
3.2 Objetivos específicos.....	23
3.3 Hipótesis principales.....	23
4. Metodología.....	25
4.1 Análisis crítico de los filmes analizados en páginas web especializadas.....	27
5. Resultados.....	35
6. Conclusiones.....	47
7. Bibliografía.....	50
8. Anexos.....	54
8.1 Modelo de ficha de análisis a los filmes en plataformas cinéfilas.....	54

## **Resumen**

Las películas animadas son el género más consumido entre los públicos infantiles por su facilidad de comprensión y su trama fantástica y atractiva visualmente. Gracias a estas, tanto la herramienta que es la animación para contar historias, como la instrucción pedagógica, se han realizado enormemente, dado que la implementación del medio audiovisual en las clases de Educación Primaria resulta pertinente, y compone un elemento dinamizador de las nociones del aula. Por ello, y dado su carácter visual, la influencia de esta subcategoría de filmes en las clases de idiomas, y especialmente en la de inglés, resulta sencillo de explorar.

Debido a estos motivos, este Trabajo de Fin de Grado investiga acerca de varios fenómenos, como la influencia de las mayores productoras de animación en la industria cinematográfica actual; la percepción del público infantil respecto a las barreras idiomáticas o sensoriales de la animación; o la delimitación de públicos objetivos para determinados filmes. El objetivo es demostrar la necesaria coexistencia entre las versiones dobladas y originales para el correcto entendimiento del arte.

El análisis de la investigación se ha llevado a cabo a través de una revisión bibliográfica y de un análisis cuantitativo basado en un cuestionario realizado a dos centros escolares. El cuestionario, relacionado con diversas actividades de experimentación o debate sobre el doblaje como disciplina y como vertiente artística audiovisual, se basa en siete películas de la compañía Pixar, estrenadas en la década del 2000. A grandes rasgos, los datos obtenidos indican una clara motivación por parte del alumnado por involucrar al medio animado y audiovisual en sus lecciones, y una influencia del entorno hacia los mismos alumnos para aprender idiomas en contextos sociales o de ocio para así evolucionar sus habilidades comunicativas. Sin embargo, también se muestra una necesidad de comprensión y afinidad lingüística que solo el doblaje a determinados dialectos puede proveer.

## **Palabras Clave**

Doblaje, animación, idiomas, Educación Primaria, Pixar

## **Abstract**

Animated films are the most consumed genre among young audiences due to their ease of comprehension and their visually appealing and whimsical plots. Thanks to them, both animation as a storytelling tool and as a pedagogical resource have been greatly enhanced, given that the implementation of audiovisual media in Primary Education is highly relevant and serves as a dynamic element in classroom learning. For this reason, and due to its visual nature, the influence of this subcategory of films in language lessons—particularly English—is easy to explore.

Based on these premises, this Final Degree Project investigates several phenomena, such as the influence of major animation studios on the current film industry; children's perception of linguistic or sensory barriers in animation; and the identification of target audiences for specific films. The aim is to demonstrate the necessary coexistence between dubbed and original versions to ensure a proper understanding of the art form.

The analysis was carried out through a literature review and a quantitative study based on a questionnaire conducted at two primary schools. The questionnaire, related to various experimental or discussion-based activities on dubbing as both a discipline and an audiovisual artistic branch, focuses on seven Pixar films released in the 2000s. Broadly speaking, the data collected indicate a clear motivation among students to involve animated and audiovisual media in their lessons, as well as an influence from their environment encouraging them to learn languages in social or leisure contexts in order to develop their communication skills. However, the results also reveal a need for linguistic comprehension and affinity that only dubbing into certain dialects can provide.

## **Key Words**

Dubbing, animation, languages, Primary Education, Pixar

## 1. Introducción

El presente Trabajo de Fin de Grado trata de estudiar el vínculo entre la educación primaria con los idiomas extranjeros, y la participación de la industria del doblaje y la locución audiovisual en dicha formación. Siendo más específico, se evaluará mediante encuestas de opinión y aprendizaje el papel que el doblaje simboliza para las nuevas generaciones en películas de animación de la compañía Pixar. En relación con esta última, se quiere aprender cuál de estos filmes consigue focalizar más la atención de las audiencias pese a las barreras lingüísticas y comunicativas que la empresa ya se ha autoimpuesto en varias ocasiones para realzar la potencia de sus mensajes mediante métodos forjados en la creatividad colectiva (Joyce, 2024).

En la actualidad, Pixar mantiene una línea de trabajo aparentemente similar con Walt Disney Animation Studios, pues ambas forman parte de la marca Disney. Sin embargo, la primera se ha posicionado como uno de los estudios de animación de las últimas décadas más influyentes. Tal y como dice Satell (2015), “con quince premios de la Academia y una recaudación media mundial de 600 millones de dólares por película, Pixar podría ser la empresa creativa con más éxito de la historia, y una de las más rentables. De los catorce largometrajes que ha producido, todos menos uno han entrado en la lista de las cincuenta películas de animación más taquilleras” (s.p.). Lista, por cierto, donde suele competir contra la segunda.

Más allá del panorama empresarial, Pixar es conocida como sinónimo de creatividad. Dicha cualidad forma parte de sus valores de marca e incluso su identidad visual, y para ello, recurre a la diversidad en su acepción más general. Así pues, Selva-Ruiz (2021), defiende que “si la ambición de traer la ficción a la realidad se manifestaba ya en los habituales juguetes y objetos promocionales o en las encarnaciones en parques temáticos, las campañas publicitarias de Pixar suponen un nuevo contexto para este atractivo y sorprendente juego de realidad y ficción” (p.34). Todo esto debe tenerse en cuenta en un contexto en el que las obras de Pixar suelen estar destinadas a todos los públicos para dinamizar esa fantasía ilusoria presente de sus películas.

Ante la utilización de estas prácticas con fines económicos, se refuerza así la visión que tiene la empresa en cuanto al tratamiento del medio animado como catalizador de mensajes profundos mediante conexiones aleatorias. En este sentido, como explican Núñez-Gómez et al. (2020) haciendo referencia a Marina (2014), el cine de animación posee un grado de creatividad que, permitiendo cualquier objeto imaginable como posible, otorga un grado de

atracción único para el aprendizaje creador.

Sabiendo todo esto, no es complicado encuadrar a nuestros tres actores como puntos base de un proceso: Pixar juega con el lenguaje para que la industria del doblaje se reinvente en sus dilemas gestuales y emocionales. A su vez, dicha industria se exhibe a los públicos juveniles para que interpreten los mensajes con el mismo hándicap que existe en la versión original. Finalmente, estos públicos juzgan y experimentan en los entornos educativos para fomentar la divergencia entre el alumnado, que de por sí ya muestra rasgos de ello (Corbalán et al. 2003).

Sin embargo, todo este proceso choca con la irrupción del medio audiovisual y las nuevas tecnologías al alcance de la mano. Así pues, el esquema inspiracional y didáctico de Pixar, sin quedar anticuado, cada vez es más irregular, pues no consigue encajar en entornos donde la comunicación entre adultos y niños se está viendo deformada (Fuente-Alba y Veloso, 2021). Esto se ve, por ejemplo, en canales como la red social TikTok. En palabras de Rodríguez et al. (2023) “la aplicación móvil puede prestarse para generar desinformación, así como preocupación por algunos contenidos y el tiempo excesivo que algunos usuarios invierten para consumir contenido en la red social” (p.48-49). Por tanto, esa sobreestimulación agresiva supone un grave reto para los formatos artísticos que forman los pilares fundamentales del medio audiovisual.

Con todas estas circunstancias, es complicado encajar a las audiencias juveniles en un método interactivo con el mundo audiovisual para aprender idiomas en las aulas. De esta manera, se investigará el procedimiento predilecto entre dichas audiencias y el porqué de su éxito. Mientras tanto, se analizará el impacto de la filmografía de Pixar en la década de los 2000 (proclamada por los críticos como la mejor de la compañía) con dichos públicos, que ni siquiera pudieron vivir el estreno de los filmes en salas de cine.

## **2. Estado de la cuestión**

En este Trabajo de Fin de Grado se investigan, mediante una inspección bibliográfica, diferentes vertientes que afectan a los objetos de interés. En primer lugar, se argumentan las causas por las cuales el cine de animación sirve como medio clave catalizador para los públicos infantiles en proceso de formación cognitiva en cuanto al arte audiovisual se refiere. Seguidamente, se abordan varios métodos educativos, capaces de instruir idiomas extranjeros a los alumnos mediante el uso de enfoques del medio audiovisual, referente en las nuevas tecnologías y plataformas. Finalmente, se evalúa la situación que presentan tanto las versiones originales como dobladas de los productos que consumen los públicos, pudiendo actuar positiva o negativamente en el disfrute de estos espectáculos en función del idioma en el que se encuentren.

### **2.1. Cine de animación: herramienta de introducción al medio audiovisual**

El cine como medio de comunicación siempre ha supuesto un avance para el visionado por su doble potenciación, tanto en el aislamiento de estímulos innecesarios, como en la identificación de los que se quieren examinar específicamente (Ruiz Vallejos, 2016). Por ello, tal fenómeno, que garantiza una efectividad en su ambientación casi total, resulta ser un incentivo no solo a la aceptación de lo fantástico, sino también a la interculturalidad que se exhibe en ello. Tal y como sostienen Ambrós y Breu (2007), “el potencial motivador del cine en el aula puede generar dinámicas de diálogo, de confrontación y reflexión, que nos pueden ayudar a formarnos como espectadores, a tener criterio y capacidad crítica la confrontación que puede existir dentro de lo imaginario (p.173).

Por tanto, las enseñanzas del cine en la infancia suponen un ánimo a la resolución de conflictos sociales que les son desconocidos a los individuos, pero a su vez hay que tener en cuenta que dicho medio puede actuar como profesor de recursos, al igual que un docente puede referenciar a un libro como refuerzo en sus lecciones, tal y como menciona Ulloa (2022) haciendo referencia a Biesta (2017). En este sentido, consideramos a los estudios estadounidenses Disney-Pixar (puesto que ambos forman parte del mismo conglomerado mediático, Disney), y al Studio Ghibli por parte de Japón, como los tutores (simbólicamente hablando) que más se apoyan en sus recursos narrativos y estilísticos para la difusión de valores basados en un afán didáctico y moralista (Montero, 2013).

### 2.1.1. Los atractivos visuales de Disney, Pixar, y Ghibli

Sin embargo, la convergencia mediática de ambos estudios no es tan agresiva como podría parecer, principalmente por el conjunto de valores implícitos que sus directivos quieren mostrar. Así pues, el estilo de Disney se ha visto modificado desde sus inicios en los años 30, que tal y como explica Ruiz Vallejos (2016), se reduce así: “Al mundo de Disney caracterizado por versiones de cuentos europeos llevados con la ingenuidad de los años treinta, cuarenta y cincuenta, le suceden algunos experimentos a fines del cincuenta teniendo como caso emblemático a La bella durmiente de estilizada composición, pero Disney continúa como temática con una propuesta ingenua y edulcorada hasta que le surge un competidor: Pixar, cuyos integrantes luego van a ser sus colaboradores.”

Desde entonces, si bien las tramas de sus largometrajes se han ampliado a creaciones originales, pocas veces han insistido en la crudeza de la realidad o de la exhibición de un mundo con personajes coherentes y muy humanizados.

Seguidamente, la principal abertura de Pixar al mercado se ve en sus técnicas de animación avanzada tecnológicamente hablando. Ello se debe a su incorporación de las maniobras en tres dimensiones para sus obras, que supusieron una amenaza comercial para Disney hasta la fusión de ambos estudios bajo la misma marca. Así pues, el 3d de Pixar desafiaba lo natural de la captación de este cine ligado a la herramienta animada (Ulloa, 2022), puesto que dejaba atrás el dibujado a mano (tanto en soporte físico como digital) para crear figuras en un espacio completamente informatizado. De esta forma, si bien el truco visual que supone la animación (el paso de imágenes, en este caso dibujos, a alta velocidad para dar la falsa impresión de movimiento) seguía vigente, el formato y método deslumbraban más en Pixar que su narrativa, que, sin embargo, ha ido moldeándose a los públicos de Disney con el paso del tiempo.

Por último, es en un punto de vista contrario a Pixar donde se ven los puntos fuertes que tiene Studio Ghibli en el mercado de la animación. Por consiguiente, si bien Disney consideró una amenaza la técnica de Pixar, la empresa japonesa optó por mantener y realzar su característica más humana: la animación tradicional. Mediante una perfección de su técnica y un rechazo a la tecnología hasta bien desarrollado su estatus en la industria (Guerrero, s.f.), el plano artístico en lo visual y auditivo se complementan hasta un punto en el que ambos aspectos pueden individualizarse como obras únicas sin perder su sentido.

Sin embargo, ¿en qué contexto lo visual es sinónimo de lo pedagógico? En este sentido, Luis Ángel Esparza (2022) distingue a Ghibli sobre Pixar, defendiendo que, por ejemplo, Los Increíbles (Brad Bird, 2004) es “full entretenimiento”, mientras que en Mi Vecino Totoro (Hayao Miyazaki, 1988) comentaba sobre ella que “de alguna forma, menciona al público diciendo: mira toda esta belleza que tienes que respetar”. Por tanto, inferimos, sin desmerecer el trabajo de ninguna de las empresas, que el trabajo japonés resulta más cercano, y que los trazos de su animación se ven más auténticos o atractivos.

A su vez, hay que observar en este punto un actor de última hora: las IAs generativas de contenido, cuyo desarrollo se ha visto impulsado desde el año 2014 con la participación de técnicas como el DeepLearning y que han desarrollado sistemas como DALL-E o ChatGPT. Es, por tanto, curioso, examinar la perspectiva de Hayao Miyazaki, líder del estudio japonés, respecto al uso de la tecnología para beneficiar la vida humana, dado que el único ejemplo que encontramos al respecto es su filme El castillo en el cielo o Tenkū no Shiro Laputa (Hayao Miyazaki, 1986).

En este largometraje, el uso de la tecnología es visto como un arma de doble filo. Así, en palabras de Roman (2025) “Hayao Miyazaki utiliza a los robots para mostrar la dualidad de la tecnología, como herramientas de ayuda y protección, pero si cae en malas manos, pueden convertirse en armas con una gran capacidad de destrucción y letales para la humanidad” (p.14). Lo realmente curioso es, entonces, ver cómo Brad Bird, director estrella de Pixar (y en concreto, de Los Increíbles, que se criticaba previamente como puro espectáculo), imitó el mensaje de Miyazaki años antes de entrar en la empresa a manos de Disney con El Gigante de Hierro (Brad Bird, 1999), y que decidió combinar animación 2d en su mayoría y 3d en el gigante, para representar así al robot algorítmico como un distintivo sentimental y visual a la vez.

Por todo esto, el apartado visual de los principales referentes en la animación no es una elección económica más, sino también artística y que pretende hacer distinguir a los públicos más jóvenes de sus medios y estilos en lo visual y en lo narrativo, llegando incluso a una raíz mucho más interna: la de las opiniones creativas de los creadores.

### **2.1.2 La filosofía y la infancia como concepto para los artistas**

Es innegable que, para entender a las mentes juveniles y principiantes en el mundo audiovisual, debemos ahondar en campos tales como la psicología o diversas ramas de la filosofía. Por ejemplo, el constructivismo puede aportar una visión analítica muy diversa a la hora del aprendizaje. Paralelamente, existe otro sistema pedagógico conocido como occidental y basado en la enseñanza de teorías, para más adelante establecer casos prácticos, considerados como avanzados (Zavala, 2021).

Conocidos estos modelos, es normal enlazar la visión analítica, más práctica, en la exhibición del medio audiovisual a los alumnos. Tal y como señala Zavala (2021), “el cine nos puede enseñar a ser más conscientes de nuestra condición como parte de la naturaleza, lo que significa que en esta tradición se otorga un lugar central a la experiencia estética y a los contenidos éticos de las películas” (p.5), dado que son estas las que muestran los límites del individuo y de su alrededor natural. Estas declaraciones, por otra parte, referencian a Grodal (1997), quien examinó el carácter social del cine como cinéfilo desde su juventud y lo valoró como una herramienta sofisticada para la percepción.

De esta manera, podríamos hacer un paralelismo entre el director de cine con sus audiencias, y un profesor con su alumnado, para reflejar así el desconocimiento y posterior formación del papel visionador y receptivo; y entre los filmes y las experiencias cognitivas, dado que ambos resultan ser agentes socializadores que moldean el pensamiento del espectador, y consiguen incluso realizar dicha tarea con más efectividad que otros agentes como el núcleo familiar o la propia escuela (Morales, 2019).

Ello, por cierto, resulta inconcebible, pues siendo un medio con mayor antigüedad que otros medios en auge, y aparatoso para cambiar su atractivo, sigue siendo un modelo de negocio estable, inmersivo, y que atrae a muchas audiencias jóvenes. A diferencia de ello, la televisión, cada vez más en decadencia entre refritos, monopolios y fórmulas que no pueden ignorar a la interactividad con el usuario, deja patente que hace 20 años, Martínez-Salanova (2003) erró al pensar que el cine era “un espectáculo pasajero” (p.46) y que “los modelos humanos que apreciamos se siguen dando más desde la televisión que en el cine. Es la televisión la que incide realmente en la sociedad, la que con mayor fuerza aporta cultura y costumbres, creando movimientos de opinión y de comportamiento” (p.46)

Sin embargo, con estas circunstancias debemos preguntarnos, ¿qué es lo primero que reciben los públicos introducidos al audiovisual, y por qué es eso mismo lo primero que los

creadores quieren enseñar? En ese sentido, Venegas (2022) citando a Miyazaki (2020) ve a un infante como a “un humano que aún no ha sido “tocado” del todo por la realidad y el sistema imperante, y que debido a eso es que ellos pueden gozar, asombrarse, divertirse y pensar sin reprimirse ellos mismos” (p.28).

Mientras tanto, el mundo de su alrededor, poblado de adultos, trata de asentar y aquietar a dichos niños, restándoles así personalidad y determinación. Por ese mismo motivo, Miyazaki trata de anexionar ambos problemas en sus filmes, y considera que el aprendizaje de los niños que recién acaban de empezar a aprender es fácilmente enlazable con historias que despejen a los adultos y evadan dicho sentimiento de clausura positiva.

Por ello, asociar el cine en general, y particularmente el de animación (por su vistosidad anteriormente vista) a los sentimientos en estado puro, tiene sentido dentro del marco del artista, que desde su percepción, sabe que también está expresando su carácter humano, en parte alimentado por otros artistas de otras épocas (Langer, 1966). Ruiz-Vallejos (2016), en relación con argumentos de Bisquerra (2013) afirma también que la ética no es nada sin la razón por un lado y las emociones por otro. Gracias a esa convivencia, no solo se experimentan nuevos razonamientos entre quienes comprenden a la perfección el medio que consumen, sino que también se educan los primeros razonamientos de las nuevas líneas de espectadores infantiles, en proceso de desarrollo para comprender a los artistas.

### **2.1.3 Educación Audiovisual introductoria en la palma de la mano**

Es imperante mencionar la particular situación a la que se ha visto obligada a evolucionar la industria audiovisual, dado que desde las últimas décadas, el modelo de los medios dominantes de comunicación se ha visto altamente vulnerado. Empero, no necesariamente esta vulneración se asocia de manera negativa al propio arte u oficio, sino más bien ateniéndonos a la rentabilidad de dichos medios en materia económica, y de su prestigio social para los ciudadanos.

Ello, por supuesto, viene dado por la retroalimentación que las nuevas tecnologías otorgan al usuario, convirtiendo a todos en participantes del debate sobre el prestigio de una obra, y en creadores en mayor o menor medida. De esta forma, no solo se obtiene un trato mucho más cercano con un usuario principal (creador de una obra), sino que cualquiera que disponga de, por ejemplo, un teléfono inteligente, tiene los medios suficientes como para

poder crear y subir a una plataforma sus invenciones.

Gracias a esto, la formación audiovisual puede entenderse desde edades muy tempranas, ya que si bien el cine es un fenómeno que no entiende y no muestra el proceso general, sino el cómputo específico que es la obra, el hecho de poder “crear” cine desde un móvil ilustra a su autor lecciones sobre puesta en escena, planificación de aspectos lumínicos, auditivos, etc. (Augustowsky, 2021). Con ello, la lección más básica que proporciona el denominado “alfabetismo mediático”, según Augustowsky (2021), es la siguiente: “La formación propone que los niños y jóvenes aprendan a interrogar estas representaciones a fin de comprender la forma en la que las personas otorgan sentido a la realidad y el modo en que los medios de comunicación generan sentidos destinados al público” (p. 59)

Por otra parte, hay impedimentos para aplicar esa clase de pedagogía, y ello reside en lo denominado por Gentili (2009), como “exclusión incluyente”, hecho que se da en centros educativos donde no se exploran conocimientos sociales de relevancia, dada la convergencia de cientos de ramas a las que se ha expandido la formación académica. Sin embargo, multitud de enfoques creativos se oponen ya a no implementar técnicas tecnológicas y relacionadas con el cine a las clases, por lo que, queda preguntar ¿cómo se puede interactuar con el cine de animación sin verlo en nuestros días?

Realmente, de manera sencilla. En primer lugar, mediante la creación de juguetes filosóficos (que su funcionamiento haga pensar a su receptor), tal como puede ser un taumatropo (inventado en 1824 por el inglés John Ayrton), que podría constituirse como una de las primeras “animaciones de la historia”, dado que ejemplifica la técnica de la persistencia retiniana mediante pequeños dibujos rotatorios. Más allá de una práctica tan arcaica, la realización de cortos de stop motion (Augustowsky, 2021) mediante programas de software tales como MyStopMotionStudio, Dragon o Monkey Jam es completamente viable y resulta especialmente adecuada para el trabajo con niños, dada su relación con el mundo plástico, experimentativo e intuitivo para dar pie a “la magia del movimiento” (Augustowsky, 2019).

Si bien es importante, por tanto, cuidar a los nuevos formatos pedagógicos y audiovisuales tanto como a los tradicionales y versados en los conocimientos sociales más elementales, no podemos olvidar que un acompañamiento tecnológico no supone una comprensión ni profunda ni reflexiva del medio en el que se encuentra.

## 2.2 Técnicas de aprendizaje audiovisuales en asignaturas de idiomas

Tal y como hemos visto en el epígrafe anterior, el triunfo que han resultado ser las prácticas mediante tecnologías digitales ha reformulado por completo el ámbito de la enseñanza, al menos desde un punto de vista crítico y filosófico, más allá del conocimiento cultural o científico. En este sentido, las asignaturas de lenguas extranjeras se están viendo cuestionadas por sus métodos pre-tecnológicos, basados en la memorización y repetición de estructuras sintácticas, y se ven reemplazados por otros más dinámicos e integradores.

En el ámbito de lo audiovisual, la Traducción Audiovisual (AVT) es un ejemplo perfecto de esta clase de prácticas, dado que se trata de una dinámica que permite a los alumnos apreciar otras lenguas en situaciones (reales o ficticias) significativas. Todo ello, mientras se exploran rutas de desarrollo en la comunicación oral, o incluso de representación actoral. En ese sentido, destacan las aportaciones de Fernández-Costales (2021) y Ortega Bellver (2016) respecto a la inclusión del doblaje o de las actividades de traducción para enseñar idiomas de manera potencialmente entretenida a los alumnos y alejada de prácticas comunes.

En otra línea que abre las posibilidades a la combinación de materias, la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) es cada vez más común en centros tanto de España como de la Unión Europea. Inicialmente utilizada como objeto de estudio, esta técnica propone una conversión de las asignaturas a un idioma extranjero, para que así los alumnos practiquen en entornos más concretos el aprendizaje del lenguaje, pese a poder cambiar si fuera necesario al idioma materno para cuestiones concretas (Palacio, 2022).

Así pues, el hecho de juntar ambas técnicas lingüísticas no es casualidad, dado que estas abolen completamente el sentimiento de tedio entre los alumnos de aplicar destrezas básicas en otro dialecto (Palacio, 2022). Además, como refiere Fernández-Costales (2021), la AVT o las actividades con doblaje audiovisual resultan particularmente efectivas para clases bilingües, ya que mejoran la dicción, pronunciación y la fluidez de los alumnos. Sin embargo, existe una escasez de investigaciones escolares, ya que según Fernández-Costales (2021) referenciando a Navarrete (2013) “la investigación de la AVT en el aprendizaje de una lengua extranjera se ha centrado principalmente en estudiantes universitarios, con muy pocos proyectos relacionados con la Educación Secundaria y prácticamente ninguno investigando la aplicación del subtítulo y el doblaje en Educación

Primaria” (p. 176).

En consecuencia, también cabe destacar el estudio de Alonso-Pérez y Sánchez-Requena (2018), dado que hace hincapié en las perspectivas de los tutores de Educación Primaria, Secundaria y de Estudios Universitarios mediante encuestas. En dichas encuestas, se recogen datos esclarecedores: prácticamente todos los tutores ven los beneficios de las prácticas audiovisuales, pero solo los profesores universitarios tenían formación específica con estas.

### **2.2.1 El Subtitulado Activo**

Dentro del ámbito de la AVT, una de las técnicas que más eficacia han demostrado es el subtitulado activo (Fernández-Costales, 2021). Dicho ejercicio se compone de varios procesos: primero, se elaboran actividades de traducción básicas de lenguaje materno (L1) a lenguaje extranjero (L2) y viceversa, todo mediante contenidos audiovisuales, como escenas de películas o vídeos de Internet. Seguidamente, a partir de otros vídeos en L2 (que no hayan sido traducidos), el alumnado deberá “crear” una traducción en base a lo que observe y oiga, intuyendo así características no verbales del idioma. En base a eso, como señala Fernández-Costales (2021) haciendo referencia a Lertola (2012, 2013) y Talaván (2013), no solo mejora la competencia emocional del estudiante, sino también su comprensión oral, escrita y auditiva.

Los docentes de Educación Primaria en secciones AICLE añaden que la conciencia metalingüística también se ve afectada por el subtitulado activo. Palacios (2022) cita a Coyle et al. (2010) para explicar que AICLE “no es simplemente una respuesta adecuada a los desafíos planteados por la rápida globalización o una manera de mejorar el acceso a dichos idiomas, sino que, permite incluir nuevos recursos innovadores y se trata de una solución oportuna que está en armonía con las perspectivas sociales más abiertas, y que, con el tiempo y la práctica, ha demostrado ser eficaz” (p. 14). Por consiguiente, el subtitulado activo plantea una respuesta contundente tanto con la exigencia política como educativa, que promueve la competencia estudiantil.

Todas estas observaciones refuerzan las declaraciones de Ghia (2012) relacionadas con la cooperación hacia una “saliencia traductora”, y la interiorización de las construcciones en el lenguaje. Análogamente, Talaván y Rodríguez-Arancón (2014) revelaron cómo dicho

ejercicio obliga a los estudiantes a correlacionar un contenido con un mensaje visual específico.

La práctica de subtitulación, empero, no se ve libre de obstáculos. Tal y como indica en su trabajo de campo Fernández-Costales (2021), existen dificultades que van más allá del formato o de los aspectos motivacionales hacia el alumnado. Por ejemplo, dada la concreción de la práctica, es complejo encontrar todavía un software intuitivo para realizar una sincronización de texto, audio e imagen idónea. Seguidamente, y pese al modelo creativo como parte del itinerario en el sistema, es posible encontrar carencias de vocabulario entre los alumnos, que no están acostumbrados a utilizarlo más allá de en clases bilingües de disponerlas en su centro.

### **2.2.2 El doblaje educativo**

A diferencia de la anterior práctica, el doblaje parte de una vertiente artística, como es el medio audiovisual, para transformarse en otra vertiente artística en sí misma; una amalgama que mezcla locución, interpretación, y oratoria. En este caso, la técnica de doblaje es una especie de segunda fase tras las prácticas con el subtítulo activo, dado que requiere un grado de implicación mayor. La práctica consiste en la traducción y ajustación de los subtítulos para una posterior grabación sincronizada con los vídeos traducidos, desarrollando así esas facultades expresivas que necesariamente se apoyan en la tecnología.

Kumai (1996), fue de los primeros autores en demostrar que el medio del doblaje resulta muy efectivo como herramienta de mejora en los aspectos claramente orales del aprendizaje de idiomas. Chiu (2012) especifica el porqué de dicha efectividad, debido a la repetición continuada y el afán por el control de su voz del estudiante. Danan (2010) también opina que el doblaje influye en la memorización de vocabulario y léxico, porque valores como el tono o la cadencia del discurso, deben valerse de amplios conocimientos para “atrapar” un segmento de oración en una fracción de tiempo determinada. Finalmente, Sánchez-Requena (2018) apoya desde su investigación dicha postura, así como observó una soltura superior en la comunicación en el aula.

Sin embargo, es Ortega Bellver (2016) quien aplica una visión más centrada en la Educación Primaria específicamente, y propone el equivalente al sistema AICLE desde la

perspectiva del doblaje: una serie de prácticas transversales entre diferentes asignaturas curriculares, tales como la lengua castellana, la educación artística y plástica o los principios de la tecnología. Por ello, algunas de las actividades que podríamos encontrar adecuadas para las prácticas con el doblaje son: creación de historias mediante un guion, adaptación de dichos guiones de L1 a L2 o de L2 a L1, grabación y locución de pequeñas escenas o películas cortas, y finalmente posterior trabajo de doblaje de dichas obras. A su vez, por supuesto, y de no ser posible destinar tanto tiempo a dicha práctica, se pueden realizar tales actividades con escenas ya creadas, para asignar tan solo la adaptación al alumnado.

Todo este proceso, como se puede suponer, requiere cierta habilidad por parte de los estudiantes respecto al cálculo medido en la ajustación temporal y cinética del personaje que se doble. Ahora bien, y tal y como planteaba Nord (1996), las capacidades de síntesis o creatividad para solucionar dicha ajustación se potenciarán paralelamente. Y así, aun con deficiencias, el inequívoco valor del error en la pedagogía como oportunidad, ilustra la necesidad del alumnado de, en este caso, obtener criterios funcionales de traducción, que desembocarán en un deseo de automejora en el habla del lenguaje extranjero.

Como explicábamos, el doblaje es un arte en sí mismo. Una disciplina que debe enfocarse en el control vocal y la interpretación dramática. Ortega Bellver (2016) opina que “una buena aptitud para la declamación abre las puertas al teatro leído y representado, y por ende, también al doblaje, que puede considerarse un primo menor del género dramático” (p 12). Pero también lo identifica con un potencial idóneo para desarrollar, mediante el estudio de los idiomas, facultades sociales inabarcables en otro contexto. Al favorecer, por tanto, la práctica adecuada del idioma en su vertiente L1 como en L2, proporcionar pensamiento crítico y creador, e incluso gamificar la experiencia con tintes lúdicos (como por ejemplo, realizar concursos de los mejores doblajes en las aulas), el doblaje conforma una de las prácticas del audiovisual más efectivas para el estudio de lenguas extranjeras.

### **2.2.3 El enfoque AICLE con cine de animación**

El sistema AICLE, como ya hemos observado, forma un puente didáctico entre las áreas de estudio del alumnado de primaria y las facultades comunicativas en idiomas extranjeros. Es por ello que resulta lógico encontrar una vinculación notoria en las prácticas audiovisuales en estos entornos, pues la riqueza sensorial que supone el cine de animación por sus posibilidades, permite “engancharse” al alumnado mediante influencias en las emociones, en

el razonamiento, y en el propio desarrollo de la comunicación en una lengua.

Tal y como señalan González et al. (2019), el soporte y los canales en los que se orienta el cine de animación ocupan un privilegiado puesto en los primeros pasos de la enseñanza. Primeramente, dado que su internacionalización es bastante común en la actualidad, este permite trabajar con una lengua extranjera de manera relativamente introductoria, ya que los filmes hechos mediante esta herramienta suelen contener temas que deben ser entendidos por todo tipo de público, y por ello llevan la iconicidad en el lenguaje a su máximo esplendor. A su vez, dicho lenguaje también es integrista y natural, por lo que al encontrarse en un contexto identificable, consigue fomentar valores de AICLE, como la búsqueda de una comprensión internacional a causa de una fórmula de varios accesos.

En otra línea de pensamiento, Sudarso et al. (2024) defienden que la animación ofrece una muestra real del idioma verídico, y ello facilita la asimilación tanto de material creativo como lingüístico. Dicha integración permite, pues, un doble flujo de aprendizaje, basado en competencias meramente idiomáticas, y por otro lado en contenidos cognitivos y críticos, en los que se fuerza al alumnado a cuestionar su interpretación de significados con tan solo informaciones de contexto o de conducta no verbal.

Gracias a esto, la animación y el audiovisual en el marco AICLE reside en una formación que, si bien atiende a la lengua extranjera, procede a desarrollarse más en campos empáticos, críticos, y en búsqueda de mayor sensibilidad por parte del estudiantado. Para ello, se defiende precisamente esa falta de formación que puede existir en el idioma para así favorecer la interpretación de significados a través de la mera observación de lo no verbal.

Así pues, en varias de las manifestaciones de esta teoría, los filmes animados son propuestos como perfectas demostraciones del audiovisual como manera de combinación de competencias. Por ello, mediante diferentes series de actividades relacionadas con el contenido temático curricular del área, la expansión del cine en escenarios pedagógicos se fomenta de manera muy sugerente. Algunos ejemplos de ello son las actividades pensadas para fomentar la creatividad en relación con la interpretación y el subtítulo en Harry Potter y la Piedra Filosofal (Chris Columbus, 2001) que propone Palacio (2021), o las expuestas por Álvarez (2023) sobre frases icónicas de películas.

Con todo, hemos de sumar otro pensamiento reflexivo de González et al. (2019), ya que el medio animado contiene, en palabras de sus autores “una absoluta libertad respecto a una realidad que cuenta unas leyes de la lógica y la física muy determinadas, que el cine de animación puede obviar, deformar o contrariar según sus intereses narrativos” (p. 103). Por ello, es innegable reconocer la más que posible multidiversidad en todos los ámbitos de la narrativa, la psicología y las ciencias sociales, o incluso los campos de estudio científicos como la física, o la matemática básica, que facilitan no solo la alfabetización audiovisual, sino también el desarrollo cognitivo intelectual de contenidos planificados por los centros bilingües. .

### **2.3 Doblaje vs V.O.S.E., ocio y aprendizaje en conflicto**

Teniendo en consideración todo lo explicado, cabe destacar un punto de inflexión más en esta investigación, mucho más reflexiva y de carácter comunitario en función del país en el que se abra, dado que refleja los valores de la industria del doblaje en este: la preferencia por un idioma de visionado u otro.

Definiendo idioma de visionado como la lengua en la que los públicos de un territorio decide consumir el contenido audiovisual, encontramos que este concepto despierta polémica en España, dado que al ser de los países con mayor trayectoria en la historia del doblaje, se enfrenta a puristas del arte que defienden la Versión Original (V.O.) o, en su defecto y para quienes no tienen nociones de idiomas extranjeros, Versión Original Subtitulada al Español (V.O.S.E.). Esto se debe a la validez social que se otorga a una obra u otra en función de lo fidedigna que sea respecto a la intención de su creador, y dado que este concibe dicha idea en un idioma ajeno, la obra debería permanecer intacta para disfrutar su representación exacta, tal y como se ha pensado, diseñado, y producido originalmente.

Esta línea de pensamiento, sin embargo, despierta focos de discusión que rara vez centran sus argumentos en la defensa del doblaje en virtud de la pedagogía y sus posibilidades, y ello es conflictivo dada la necesaria convivencia entre ambos modelos para la exhibición del cine de animación. Este, consumido por públicos jóvenes primariamente, por supuesto que sería más efectivo en cuanto a la enseñanza de idiomas extranjeros si tuviese como modelo único la V.O., pero no se puede ignorar, con ello, no solo el necesitado fácil entendimiento de la obra, sino también las virtudes que la versión doblada puede aportar al contexto sociocultural de dicha obra, como la riqueza lingüística del idioma materno o la cohesión narrativa de un dialecto concreto.

### **2. 3. 1. La percepción infantil del audiovisual en idiomas extranjeros**

En relación a la opinión de Rodríguez (2023) que cita a su vez las opiniones de Castañeda (1999) el aprendizaje de una lengua materna es uno de los primeros procesos de desarrollo cognoscitivo, social y emocional. Esto se debe a que el individuo evoluciona comunicativamente desde su nacimiento, y como método de respuesta a los estímulos que le vienen en la denominada etapa prelingüística, y con ello trata de buscar interacciones con su entorno. Con la llegada de la etapa lingüística (una vez se dicen las primeras palabras), el individuo adquiere más y más madurez y desarrollo fisiológico (desarrollo de dientes o adquisición de fuerza en la lengua), lo que por fin le hará capaz de aprender sin un estadio de inoperancia en la segunda lengua, en el momento en el que empiece a practicarla.

Este proceso de adquisición de un idioma extranjero se fundamenta en factores de diversa índole, como factores cognitivos de la inteligencia y las aptitudes del alumno; factores afectivos basados en la hipótesis The Acquisition-Learning Distinction (Krashen, 1988) y que responden a factores como la ansiedad o la autoestima; factores socioeconómicos que dificulten al alumno el fácil acceso a medios de enseñanza (Rodríguez, 2023) o factores biológicos que no son tan manejables en las aulas, como las edades de los alumnos o sus personalidades.

Si se da un buen uso de esos factores, el resultado se redirige en el rendimiento del alumno, pues un trato favorable en ellos supone una adquisición del lenguaje casi de manera inconsciente, mediante una inmersión completa en la segunda lengua. Así pues, Rodríguez (2023) argumenta que el consumo de contenido en V.O. favorece las aptitudes auditivas en el alumno, e incluso mejora la comprensión lectora en el caso de utilizarse subtítulos en la reproducción del contenido, ya sea una serie, una película, o un vídeo en plataformas digitales o redes sociales. Por otra parte, el consumo de este tipo de contenido rebaja la ansiedad y fomenta la participación e inclusión del espectador en las dinámicas posteriores, dado que los alumnos se ven en un ámbito que rara vez practican en clase, y que tienen relacionado al ocio y al descanso en el hogar.

Arias et al. (2024) también siguen una línea de pensamiento similar, dado que el doblaje educativo persigue conseguir situaciones en segundas lenguas que se alejen de lo académico y utilicen una sintaxis más auténtica y un vocabulario más amplio. Y es que,

según estos autores, “al sumergirse en el doblaje de películas, los estudiantes se involucran en contextos lingüísticos auténticos, situaciones raramente halladas en libros de texto diseñados exclusivamente para el aprendizaje. Esta inmersión les permite experimentar el lenguaje en situaciones reales, enriqueciendo su comprensión y habilidades lingüísticas más allá de los recursos académicos tradicionales” (p. 8457). Esto se debe a que la lectura de subtítulos quita parte del foco de atención a la que se prestan los ojos espectadores.

Sin embargo, esta dinámica también presenta inconvenientes, pues los acentos ingleses muy cerrados y la práctica generalizada (Rodríguez, 2023) chocan con los parámetros individuales y personales que cada estudiante puede tener, por lo que la efectividad puede ser ambigua en entornos con muchos alumnos de origen diferente, y en determinados vídeos que presenten contenidos avanzados e ininteligibles para alumnos jóvenes.

Con todo, encontramos una dinámica de prácticas que lleva al alumno a la progresión lingüística en el audiovisual de manera nunca antes vista en España, dado el reglamento franquista que durante gran parte del siglo XX, censuró las obras en otros idiomas, incentivando así al doblaje como técnica de control de los contenidos expuestos. En palabras de Rodríguez (2023), “esta prohibición iba más allá del miedo a la expropiación lingüística, y se utilizaba el doblaje para controlar aquello que no consideraba adecuado el Régimen” (p. 18), lo que, todo sea dicho, eliminaba barreras del analfabetismo latente a mediados del pasado siglo.

### **2. 3. 2. Las variaciones lingüísticas y su ventaja sobre la Versión Original**

Existen ciertas obras que plantean una disrupción en todo lo visto anteriormente. Esta proviene de dos vertientes: una narrativa y otra cultural (e incluso histórica). Curiosamente, el cine de animación contiene varios ejemplos válidos para representar ambas vertientes, las cuales plantean preguntas respecto a la evolución del medio, la inclusión de los dialectos, y la verdadera verosimilitud de las obras audiovisuales.

Primeramente, respecto a la incógnita narrativa, encontramos películas concretas de animación, como pueden ser películas mudas en los orígenes del medio, tales como *Las aventuras del príncipe Achmed* (Lotte Reiniger, 1926), pero también otras de reciente incorporación y que se consideran prácticamente mudas por su narrativa puramente visual y de ambientes sonoros e idiomáticos casi inexistentes, como *Flow* (Gints Zilbalodis, 2024) o

Robot Dreams (Pablo Berger, 2023). Y es que podríamos considerar que en estas últimas piezas, al no obtener modificaciones de ninguna clase ni procesos de doblaje, se mantiene únicamente su versión original, salvo por subtítulos ilustrativos y secundarios.

Esto supone un paradigma de tratamiento que jamás hemos tenido en cuenta a lo largo de esta investigación, y que forma parte de la evolución histórica y tecnológica del medio audiovisual. A su vez, se trata de películas que conforman el medio como iconos, consiguiendo logros únicos. Flow, por ejemplo, obtuvo dos nominaciones en los Premios Óscar 2025, alzándose con la victoria en la categoría de Mejor Película Animada, siendo la primera en conseguir el galardón siendo muda. Por tanto, resulta discutible hablar del valor añadido que aporta una versión original, si películas en las que no hay idiomas resaltan más que las que los contienen, principalmente por el hecho de que lo que se valora en dichos filmes es su vivacidad gestual.

Así pues, podríamos decir que, con el argumento de defender una V.O., se pretende englobar una interpretación en su totalidad, cuando esta se compone también de elementos auditivos y, sobre todo, visuales, en los que el doblaje no tiene papel alguno. Y, sobre la efectividad de este género “sin idioma”, cabe destacar la aportación de Blasco (2023) que comenta que “el cine mudo puede encontrarse más alejado de los alumnos, dado que habitualmente se presenta en un formato más antiguo (...). Sin embargo, conserva ese lenguaje audiovisual, en un estado menos evolucionado, que hace que sea más sencillo apreciar sus características, que además tienen aún mayor importancia en estas películas” (p.18) defendiendo así el cine mudo como herramienta educativa con las mismas aptitudes que el doblaje o la TAV.

Todo ello, sabido su componente lúdico y muchas veces cultural, dadas las interpretaciones de lo cómico en las sociedades y etapas históricas, resulta de interesante introspección en la revisión de una defensa total de la V.O, y conforma tanto una pieza de valor histórico como de afortunado silencio para mostrar con sutileza los estereotipos y prejuicios de hace décadas (Blasco, 2023).

Seguidamente, debemos hablar de la vertiente cultural que comentábamos en el inicio. Y es que en este aspecto, encontramos choques de dialectos, de decisiones creativas, e incluso de modas en producciones de animación difíciles de encuadrar. Los casos más notables en esta perspectiva serían filmes centrados específicamente en una cultura con un

idioma determinado, pero creados por estudios de animación de otra zona geográfica que crean la obra basándose en referencias, pero adaptándola a su idioma. Por ello, cabe destacar dos de las aportaciones más significativas en este campo, hechas por Disney en diferentes de sus estudios: *Coco* (Molina y Unkrich, 2017) y *Encanto* (Bush y Howard, 2021).

De esta manera, ambas películas se centran en representar culturas latinas (mexicana y colombiana, respectivamente) y los personajes doblados tienen acentos propios de su tierra de origen, aunque la V.O. es la estadounidense, en lengua inglesa. Estas situaciones, por consiguiente, crean de nuevo un roce necesario en el debate de la fidelidad de la obra artística, puesto que resulta chocante reconocer que la versión adaptada al español de ambos filmes consigue un resultado más acorde a los estándares lingüísticos de los países representados.

Ante esto, la variación lingüística cobra fuerza en la traducción y adaptación y, en palabras de Reyes (2020) “no sólo ayuda a construir la credibilidad en pantalla, sino que dota de dinamismo a los personajes de animación” (p.37). Por tanto, valorar las obras de animación y, en general, el medio audiovisual, basándonos en un modelo único e impuesto de fidelidad, puede resultar confuso, dadas las incógnitas que presentamos. Por ello, y tal y como defiende Lovón (2023), las ideologías lingüísticas hacen un flaco favor a la unión y consolidación de una V.O. por la mantenencia de una autoridad lingüística de la que todos los idiomas se quieren sentir parte.

Con todo, el doblaje adquiere una relevancia vital para el medio más allá del campo pedagógico, puesto que sus implicaciones en el correcto mantenimiento de lenguas extranjeras y la fidelidad narrativa pueden primar en ocasiones por delante del origen de creación de una obra. Y es que el medio audiovisual, antes que nada, es un formato artístico, que por delante de la modificación de sus rasgos, debe centrarse en la conclusión de su mensaje. Y si este no varía, es difícil cuestionar, pues, la validez de un método de adaptación como cualquier otro.

### **3. Objetivos e hipótesis**

#### **3.1 Objetivo general**

El principal objetivo de este Trabajo de Fin de Grado es el de explorar métodos educativos y pedagógicos relacionados con el doblaje y el audiovisual en aulas de educación primaria, enfocándonos principalmente en el cine de animación para entender su magno crecimiento en las últimas décadas.

#### **3.2 Objetivos específicos**

De este objetivo prioritario, otros más concretos y específicos se ligan a él para completar la investigación, tales como analizar la historia reciente del cine de animación en sus aspectos de marketing y versatilidad didáctica; inspeccionar los métodos que realizan los públicos infantiles para entender los mensajes artísticos; cuestionar la validez del doblaje en el contexto de fidelidad o de adaptación para los públicos, y, en definitiva, mediante casos específicos de películas de animación, obtener resultados sobre el debate del multilingüismo en el arte en virtud de su difusión en entornos educativos.

#### **3.3 Hipótesis principales**

Ante esta situación, vistos los objetivos, se plantean las siguientes hipótesis para la investigación:

- H.1: La sociedad actual tiende a aprender inglés para cualquier contexto, y por ello se intenta implantar dicho idioma llave en ramas del sistema educativo y la vida social, como por ejemplo viendo películas en versión original.

El 83,5% de los alumnos de 3 a 6 años durante el curso 2020-2021 recibieron lecciones de lenguas extranjeras (Ministerio de Educación español, 2022), siendo la inglesa la más común. A su vez, esta ha ido evolucionando en las escuelas públicas desde el año 2000, en el que el 78% de los estudiantes optaban por dicho idioma como segunda lengua a aprender, y que en 2022 se elevó a un 90%. Todo ello, sin embargo, contrasta con ejemplos de fallos en la interiorización del idioma en determinados colegios, como señala Talegón (2021) con el caso del CEIP Antonio Allúe Morer, o Ruiz (2021), respecto a la modificación del programa bilingüe en la Educación Secundaria e Infantil en Madrid. Por tanto, una implementación de contenidos en versión original sería idóneo para crear una tendencia

más accesible al aprendizaje, como señalan los estudios de Segarra (2015) o de Bolarín y Porto (2023).

- H.2: Dada la obligada necesidad del doblaje en el cine de animación, y la inexperiencia del público joven en el inglés, el doblaje es una herramienta facilitadora y funcional que no se puede rechazar.

Si la gran mayoría de los infantes no está muy versada en la cultura de su tierra, menos lo está de la cultura extranjera. Aquí, por supuesto, estamos incluyendo sus estereotipos que, si bien no son correctos para un desarrollo crítico de las sociedades, funcionan como agentes iconográficos en las cintas de animación (Segovia, 2022) y facilitan el entendimiento auditivo de la narrativa, que en ocasiones es vital y prima incluso sobre el visual en edades tempranas (Ross et al., 2021). Por otra parte, teniendo en cuenta que el 90% de los usuarios de streaming en España consumen el contenido audiovisual doblado según El Independiente (2024) referenciando a Netflix (2024), la importancia del doblaje va más allá de una simple alternativa para asimilar mejor los contenidos en una lengua materna. También es vital para la enseñanza de caracteres lingüísticos básicos.

- H.3: Al ser las asignaturas de idiomas extranjeros menos flexibles que otras en su aplicación de contenidos culturales y prácticos, las actividades relacionadas con artes como el cine fomentan el interés y la facilidad para entender dichos contenidos.

Como defiende Sánchez Auñón (2021) el cine y las disciplinas audiovisuales son vistas en las clases de idiomas como una especie de recompensa sin carácter pedagógico alguno en las aulas. Por ello, un rediseño de esta práctica para adaptarla a un contexto mejorado y de instrucción para realizar lecciones más dinámicas y que aluden a la socioculturalidad más básica. Si bien, empero, estas prácticas se suelen llevar a cabo en ambientes de Educación Secundaria, no podemos olvidar que el cine de animación también tiene un impacto social destacable gracias a los públicos de infantes, y demostrado, pues, el poder del cine para proporcionar situaciones de aprendizaje y de contexto (Es Saheb, 2023), sería propicio investigar dicho poder desde una etapa más novel en la adquisición de contenidos.

## 4. Metodología

Con el fin de responder y explicar los objetivos del estudio, se ha realizado una evaluación cuantitativa y cualitativa como método de estudio sobre la filmografía de las películas de Pixar en la década de los 2000. El estudio de esta serie de películas pretende conocer la trascendencia real de la compañía en las nuevas generaciones de infantes que cursan Educación Primaria, ya que ni siquiera habían nacido cuando dichos filmes fueron estrenados en cines. A su vez, hace posible que se examinen las hipótesis de la investigación, gracias a su contenido simbólico y conceptual, que se ve influido en cuestiones lingüísticas y de aprendizaje de idiomas.

Para crear adecuadamente una herramienta capaz de realizar esta evaluación, se han llevado varias fases para la confección de un cuestionario. Dicho cuestionario se ha formado a través de distintas etapas: (1) selección de un rango de películas y elaboración de varias preguntas de índole general y específica para formar la estructura del cuestionario; (2) revisión y validación interna de las preguntas por parte del autor y la tutora responsable que dirige el Trabajo de Fin de Grado; (3) distribución del cuestionario entre el sector de alumnado seleccionado (5º a 6º de Primaria); (4) análisis de los resultados obtenidos.

A la hora de elegir las películas para este cuestionario, en primer lugar, se ha planteado añadir alguna clase de reto añadido, dadas las facilidades existentes en las plataformas de streaming incitantes a consumir los últimos contenidos, creando un efecto agenda-setting en el consumo del audiovisual. Por tanto, se ha tratado de buscar una serie de filmes que hayan sido consumidos por los nuevos públicos por su prestigio y por el propio interés de estas generaciones.

Las preguntas creadas, por otra parte, han sido formuladas a través de las dudas que me han ido surgiendo al visualizar estas películas en una etapa más adulta de mi vida. Por tanto, gracias a la observación y el análisis crítico, se ha confeccionado el cuestionario a través de decisiones que se remontan a la producción del producto audiovisual. A su vez, se realizó un revisionado de otros productos de la compañía, como cortometrajes mudos o musicales, en los que el idioma no verbal es predominante, y lanzados en la misma década que las películas. Así, se consiguieron encontrar cuestiones que eran inherentes a un solo filme, pero también otras más generalistas, que centraban su contenido en la educación a través de idiomas y el doblaje en las aulas.

La elaboración del cuestionario se realizó durante la semana del 3 al 9 de marzo de 2025, y su versión inicial contó con 41 ítems, divididos en dos categorías: (1) importancia del idioma de visionado, estudio del doblaje y el audiovisual en clase y (2) pensamiento crítico con cada una de las ambientaciones lingüísticas de los filmes.

Tras la creación de una versión primeriza de los ítems del cuestionario, se ha hecho una revisión por parte de la tutora responsable del trabajo para validar las preguntas, eliminar o cuestionar algunas vistas como innecesarias, modificar las que estaban mal planteadas, o sugerir la implementación de otras que pudiesen resultar de relevancia para la investigación. A su vez, se realizó una traducción de las preguntas al inglés, en caso de que algunos de los miembros de la muestra no hablase español o fuese a un centro bilingüe.

De esta manera, una vez analizados los comentarios de la tutora, se decidió fijar el rango de edad de la muestra en ambas metodologías, que ha sido de alumnos y alumnas de entre 10 y 12 años, desde 5º a 6º de primaria. Seguidamente, se trasladó todo el contenido aprobado a un formulario mediante la herramienta Google Forms, y se empezó a distribuir de manera digital (a través de links de uso compartido) entre el alumnado de dos centros distintos, uno basado en la educación internacional bilingüe y otro con un método tradicional y público en el modelo español de enseñanza. Principalmente, el cuestionario se envió a los tutores especializados en inglés de ambos centros.

Para el análisis cuantitativo, se emplearon preguntas con varias opciones en las que solo se podía elegir una de ellas; preguntas con varias opciones con múltiple respuesta, o preguntas de sí o no, en las que se da pie a una polarización de opinión mucho más apropiada.

Para el análisis cualitativo, también se emplearon preguntas en el cuestionario que tratasen de obtener respuestas por parte del alumnado con un carácter más crítico y personal, tratando de elevar el cuestionario a una experiencia más ligada a una serie de preguntas de intuición o de opinión, tal y como si se realizase una entrevista. Por otra parte, se ha realizado un análisis documental de críticos especializados sobre los filmes escogidos, con el fin de tener otro recurso para valorar el porqué de su elección y de su impacto en la actualidad y en su fecha de salida.

#### **4.1 Análisis crítico de los filmes analizados en páginas web especializadas**

Hay que destacar que las películas escogidas, si bien son aptas para todo tipo de público, también recogen mensajes adultos tales como la gestión emocional del aborto, la depresión y ansiedad, la sobreprotección causada por el trauma, o el protagonismo del ecologismo y la protección medioambiental en nuestros días. Por ello, es en cierto modo injusto valorar los filmes propuestos como películas infantiles, dado que aunque aparenten tener tal carácter, se recogen valores que la mente infantil no puede comprender en ese estado evolutivo de la madurez humana.

Para demostrar, pues, la importancia general que tienen estas películas para la comunidad cinéfila en general, se ha decidido crear una pequeña ficha de contenido que recoja datos que puedan servir como credenciales simbólicas de la opinión crítica, versada en materias cinematográficas, artísticas e incluso sociales.

Para realizar la ficha, se han escogido tres plataformas expertas en crítica cinematográfica actual: IMDB, Filmaffinity, y Letterboxd. Esta última, por otra parte, si bien recoge y crea sus puntuaciones medias a través de las puntuaciones de cada usuario que valora un filme, se ha convertido en el último fenómeno cinéfilo de los últimos años, y a su vez, contiene listas especializadas, creadas por la propia empresa o por instituciones de renombre que tienen perfiles en la página web. Respecto a IMDB y Filmaffinity, cabe destacar su liderazgo y relevancia en las métricas críticas españolas, pues consiguen diferenciar las opiniones del público y de los críticos especializados para otorgar así una experiencia más justa a la hora de valorar los filmes.

De esta forma, los datos recogidos en las fichas son: fecha de estreno, nota media de los filmes en cada plataforma, si ha ganado premios de interés en su categoría de animación, recaudación total y media ponderada de las tres plataformas combinadas sobre 10.

Los resultados son expuestos por orden cronológico de estreno, y son los siguientes:

## MONSTRUOS S.A.



Fecha de Estreno	28 de octubre de 2001
Media en Filmaffinity	7,6
Media en IMDB	8,1
Media en Letterboxd	8,2 (4.1)
Premios destacados	<b>Oscar a Mejor Canción Original</b> Nominada al Oscar a Mejor Película Animada
Recaudación total	528 773 250 USD
Media ponderada	7,96

## BUSCANDO A NEMO



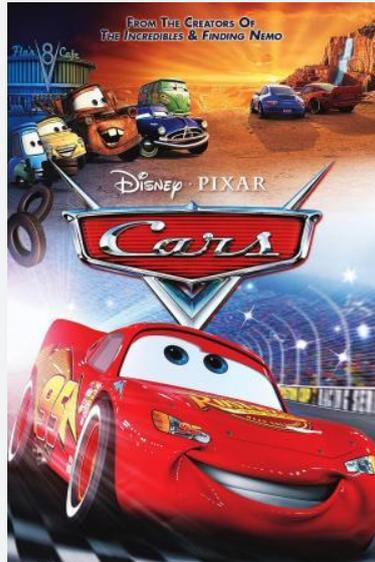
Fecha de Estreno	30 de mayo de 2003
Media en Filmaffinity	7,5
Media en IMDB	8,2
Media en Letterboxd	8 (4.0)
Premios destacados	Oscar a Mejor Película Animada
Recaudación total	871 014 978 USD
Media ponderada	7,9

## LOS INCREÍBLES



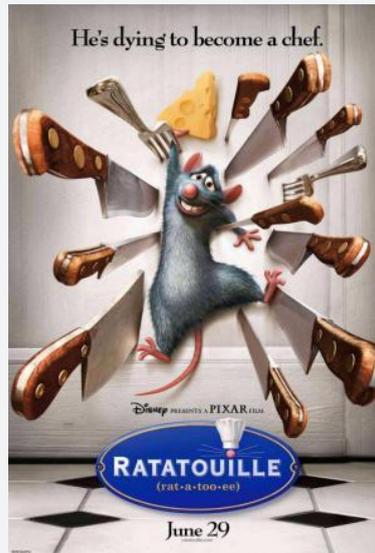
Fecha de Estreno	5 de noviembre de 2004
Media en Filmaffinity	7
Media en IMDB	8
Media en Letterboxd	8,2 (4.1)
Premios destacados	Oscar a Mejor Película Animada
Recaudación total	633 019 734 USD
Media ponderada	7,73

## CARS



Fecha de Estreno	9 de junio de 2006
Media en Filmaffinity	6,2
Media en IMDB	7,3
Media en Letterboxd	7,6 (3.8)
Premios destacados	Globo de Oro a la Mejor Película Animada Nominada al Oscar a Mejor Película Animada
Recaudación total	461 983 149 USD
Media ponderada	7

## RATATOUILLE



Fecha de Estreno	29 de junio de 2007
Media en Filmaffinity	7,3
Media en IMDB	8,1
Media en Letterboxd	8,4 (4.2)
Premios destacados	Oscar a la Mejor Película Animada Globo de Oro a la Mejor Película Animada BAFTA a la Mejor Película Animada
Recaudación total	623 722 818 USD
Media ponderada	7,93

## WALL-E



Fecha de Estreno	27 de junio de 2008
Media en Filmaffinity	7,9
Media en IMDB	8,4
Media en Letterboxd	8,4 (4.2)
Premios destacados	Oscar a la Mejor Película Animada Globo de Oro a la Mejor Película Animada BAFTA a la Mejor Película Animada
Recaudación total	521 311 890 USD
Media ponderada	8,2

## UP



Fecha de Estreno	29 de mayo de 2009
Media en Filmaffinity	7,9
Media en IMDB	8,3
Media en Letterboxd	8,2 (4.1)
Premios destacados	Oscar a la Mejor Película Animada y a la Mejor Banda Sonora Globo de Oro a la Mejor Película Animada y a la Mejor Banda Sonora BAFTA a la Mejor Película Animada y a la Mejor Banda Sonora
Recaudación total	735 099 082 USD
Media ponderada	8,1

## 5. Resultados

El cuestionario del análisis cuantitativo fue enviado a partir de mediados del mes de abril de 2025, y se han recopilado finalmente 129 respuestas de entre varios cursos de ambos centros cooperantes. El acceso a dicho cuestionario fue facilitado por tutores de las asignaturas de idiomas de los centros a través de un enlace que dirigía a la encuesta en Google Forms. A su vez, en la introducción de las instrucciones para realizar la tarea, se indica que se trata de un cuestionario anónimo en el que el único dato personal que se incluye es la fecha de nacimiento para saber en qué curso se encuentra el alumno.

Una vez recopilada toda la información, se han ajustado las gráficas que han proporcionado las respuestas en la herramienta Google Sheets, dada su interactividad y fácil conexión con otras aplicaciones de Google para el tratamiento de datos y texto. Las gráficas (sectoriales y/o de barras) se han dispuesto de manera que sean ilustrativas, con una muestra de resultados principalmente visual. Por último, cabe destacar que la toma de datos fue más compleja de lo esperado al inicio de la investigación, dado que, aunque se podía predecir, cierta parte del alumnado al que se quería dirigir el cuestionario no había visto gran parte de los filmes. Esto se debe a que el cuestionario, en un principio, también estuvo dirigido a alumnos de 4º de Primaria, pero al comprobar la entendible indisposición de los estudiantes para responder, se redirigió y enfocó a 5º y 6º exclusivamente.

Durante los meses de mayo y junio, con todas las respuestas registradas, comenzó el análisis de los resultados.

Así pues, si analizamos un primer bloque de preguntas y respuestas generales (preguntas 1 a 3), observamos que el alumnado es mayoritariamente español, pero contiene también un 16% de muestra con infantes de todas partes del mundo, destacándose Ucrania, Rusia y Ecuador entre los participantes extranjeros. A su vez, apreciamos que más de un 35% consume regularmente productos audiovisuales en otros idiomas diferentes al español, tales como el ucraniano, el francés o el japonés, y que un 16% lo consume todo en inglés (ver figuras 1 y 2).

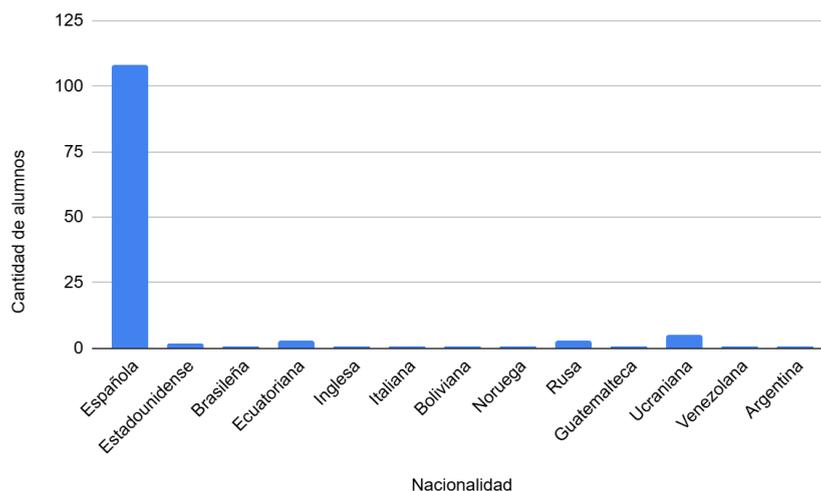


Figura 1. Gráfico que representa la diversidad lingüística y cultural del alumnado investigado. Fuente: Elaboración propia

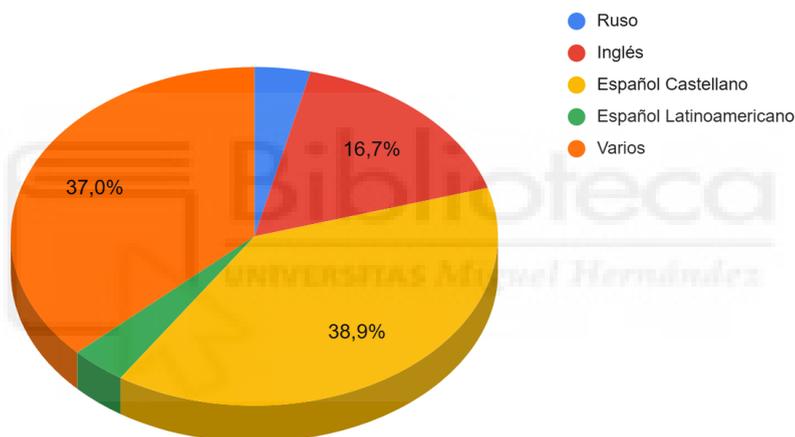


Figura 2. Gráfico que representa la preferencia idiomática del alumnado a la hora de consumir productos audiovisuales. Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, se realiza un primer sondeo del conocimiento que tienen los alumnos sobre las películas estudiadas (preguntas 4 y 5), viendo que casi un 40% ha visto todos los filmes, que solo 1 miembro de la muestra no ha visto ningún filme hasta el momento de realizar el cuestionario, y que hay miembros de la muestra que no han visto todas ellas, pero sí mantienen un rango variable aceptable de visionado con cada película individualmente, salvo en el caso de Wall-E (Stanton, 2008), que tan solo ha visto un 32%. A su vez, casi existe una paridad de resultados a la hora de preguntar si han visto alguna de esas películas en un idioma que no sea el suyo nativo, aunque predomina la opción “no”.

Ahora bien, respecto a los conocimientos sobre doblaje y su interés por este (preguntas

6-8), el alumnado denota un claro conocimiento en la materia en su uso en la animación, bien sea por obtener una explicación previa de un adulto (36,1%), por un interés propio (26,4%), o por causas sociales externas, como los medios de comunicación o conocimientos generales (37,5%). Por otra parte, el interés por este y por el medio audiovisual en las materias de idiomas es casi unánime (ver figuras 3 y 4), y si bien se encuentra un resultado favorable en cuanto a la participación actual del audiovisual en las asignaturas de idiomas (ver figura 5), resulta contradictorio entonces ver que el alumnado reclama todavía más contenido de este estilo, pues se trata de un método interactivo que les incentiva a aprender con mayor curiosidad, y que no parece ponerse tanto en práctica.

#### Entiendo lo que es el doblaje y su función en el audiovisual

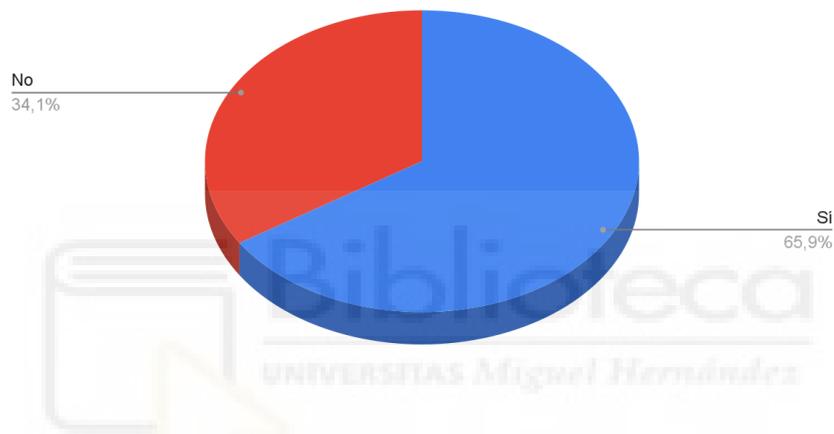


Figura 3. Gráfico que representa las nociones básicas que tiene el alumnado sobre el doblaje.

Fuente: Elaboración propia

#### Realizo actividades en clase que tienen que ver con el cine y la animación en otros idiomas

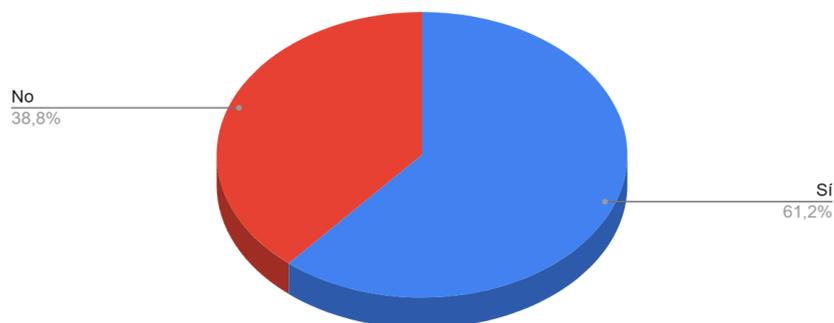


Figura 4. Gráfico que representa el uso del doblaje y el audiovisual en las actividades en clases de lenguas extranjeras. Fuente: Elaboración propia

Disfrutaría más las clases de idiomas si hubiesen más actividades relacionadas con el audiovisual en general

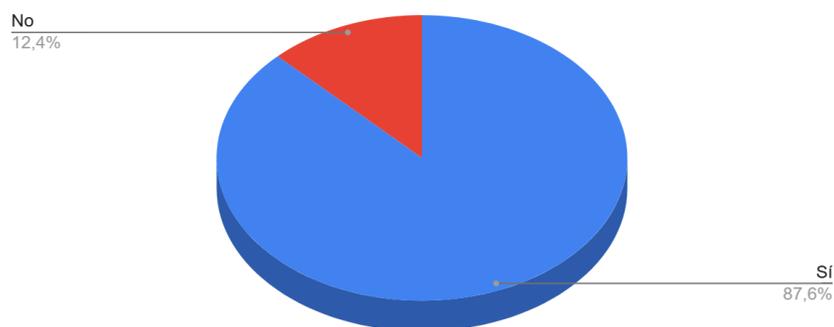


Figura 5. Gráfico que representa el interés del alumnado por la inclusión de actividades audiovisuales en las clases de idiomas. Fuente: Elaboración propia

Tras esto, proseguimos con un segundo bloque de preguntas generalistas centradas en los incentivos y las motivaciones que encuentran los alumnos para ver una determinada película (preguntas 9 a 15). Gracias a esto, observamos que existe una gran correlación entre la decisión de ir al cine a ver una película y el marketing que ofrece esa película, dado que casi un 90% se siente influido por herramientas como los trailers, dispuestos en medios como la televisión o el propio cine. Esto, a su vez, realza la iconicidad y relevancia cultural de los filmes seleccionados, ya que hemos de recalcar que ya no estaban siendo promocionados masivamente en el momento en el que la muestra empezaría a consumirlos.

A continuación, examinamos más cuestiones lingüísticas que motivan a los alumnos. Para empezar, vemos que un 60% del alumnado prefiere consumir contenidos en español, dato que tiene sentido al ser el idioma nativo de gran parte de la muestra, como hemos expuesto. Por otra parte, la justificación de estas elecciones se ha clasificado en 4 motivos obtenidos tras recoger cada opinión del alumnado (ver figura 6), y si bien la mejoría de la comprensión se alza como el motivo más significativo (un 41,4%), también existen defensores de las versiones inglesas u originales por preferencia personal o por un sentimiento de mayor encaje en el ritmo y tono de las palabras.

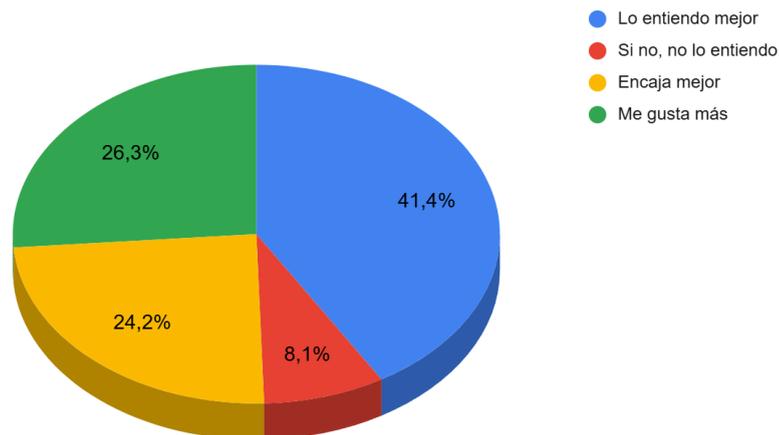


Figura 6. Gráfico que muestra la justificación de preferencia del alumnado por escoger una versión idiomática de un filme u otra. Fuente: Elaboración propia

Quizá por todo esto, el interés del alumnado no baja si dejan de entender ciertos contenidos, porque la animación juega un papel descriptivo y expresivo que va más allá del mero lenguaje. Por ello, observamos que más de un 60% sigue prestando total atención a un filme si deja de entender algo, y ese hecho se confirma en que podemos ver que a un 69,8% de los estudiantes no les importa encontrarse con elementos narrativos en otros idiomas en sus películas traducidas tales como canciones. Mientras tanto, a un 17'1% sí les importa; y solo un 13,2% jamás se lo había planteado.

Con todo, sí encontramos las métricas más ajustadas en cuanto a la preferencia de ver el género animado en un idioma extranjero, exponiendo así que la comodidad también es un factor buscado a la hora de disfrutar de un producto audiovisual. Para comprobar qué otros factores no lingüísticos son llamativos, se pidió que se seleccionasen otros elementos base de las películas que influyen al alumnado. La sección "Historia y género" predominó con casi un 70% de votos (ver figuras 7 y 8).

¿Ves películas o dibujos en otros idiomas porque te gusta?

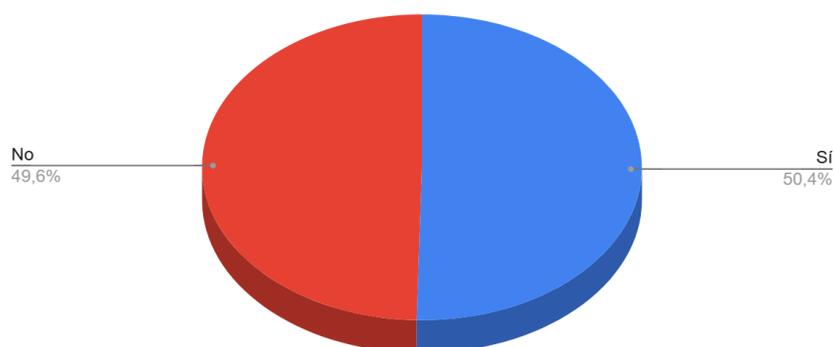


Figura 7. Gráfico que representa la preferencia del idioma nativo o extranjero para visualizar el género animado audiovisual. Fuente: Elaboración propia

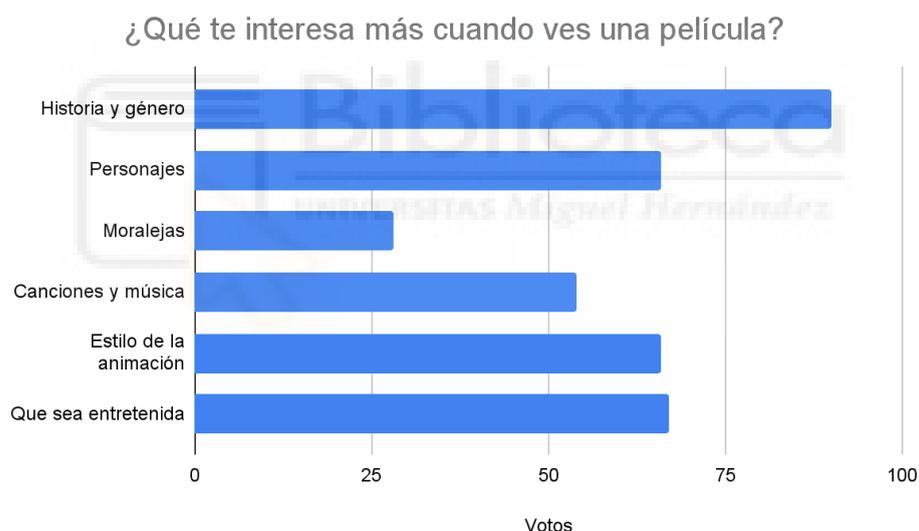


Figura 8. Gráfico que expone la preferencia del alumnado por los valores más elementales de los filmes animados. Fuente: Elaboración propia

Finalizando con el bloque de preguntas comunes, encontramos ahora un grupo de cuestiones enfocadas con la madurez de las audiencias (preguntas 16-18) y con la similitud entre la incomprensión por el mutismo y los idiomas extranjeros (preguntas 19-21).

De esta forma, por un lado nos encontramos con que existe un grupo muy homogéneo del estudiantado que piensa que hay filmes de animación que solo deberían ver los adultos (o están orientados a ellos) por los temas que tratan, incomprensibles o desagradables para la

mente infantil. Por el otro lado, casi la mitad creen no haber visto un filme así, un 25% sí lo cree, y casi un 30% no está seguro de haberlo hecho, por no poder distinguir del todo bien sus aspectos narrativos. Esto, por otra parte, choca con lo expuesto en el apartado anterior, relacionado con la opinión crítica y generalizada de la comunidad cinéfila adulta respecto a estos filmes.

Respecto a lo referido al mutismo, hemos encontrado distintos veredictos, dado que en estas cuestiones generales se ha preguntado sobre los cortometrajes que se proyectan previamente a los filmes, que suelen ser mudos, y sobre la atención que les prestan los estudiantes. En este sentido, más de la mitad de estudiantes comprenden dichos cortos sin mucho problema, principalmente por la expresividad gestual de los personajes. Por el otro lado, un 43,4% no los entiende o los entiende a medias, precisamente por esa misma gestualidad, que les parece exagerada.

Empero, lo realmente curioso es cuando se les pregunta si algo parecido pasaría si en vez de ser un corto mudo, fuese en otro idioma. Las respuestas aquí son muy variadas (ver figura 9), y el nivel de estudiantes que creerían entenderlo baja significativamente, pese a tratarse de un dilema similar en el que siguen influyendo la fantasía de los personajes y de sus movimientos, imposibles en un medio real.



Figura 9. Gráfico que distingue el grado de entendimiento del alumnado frente a cortometrajes de animación mudos y a piezas de animación en otros idiomas. Fuente: Elaboración propia

Comenzando ahora la segunda categoría de preguntas, gracias a estas obtenemos datos

particulares de situaciones lingüísticas complejas en los filmes, que a su vez corroboran datos expuestos en la primera categoría. Por tanto, esta exposición de resultados se ordenará según la película, yendo por orden cronológico de salida.

Para empezar, sobre Monstruos S.A. (Docter, 2001) encontramos una cuestión (pregunta 22) interesante: a un 83,7% de la muestra no le parece extraño que la niña de la película, Boo, no hable más que un par de palabras en el idioma de la película, en el que también dialogan los personajes monstruos. Sin embargo, he ahí la cuestión: en que todos hablan el mismo idioma que la niña, y por ese mismo motivo les entiende (ya que, a lo largo del filme, se observa como el personaje de la niña no distingue los elementos gestuales y no verbales de la comunicación con los monstruos). Teniendo ese factor en cuenta, y sabiendo las edades de la muestra, se reafirma entonces la naturaleza pedagógica que puede contener el doblaje para la enseñanza del habla: un cambio completo de lenguaje repentino, a tan temprana edad, puede dificultar ampliamente el entendimiento.

En segundo lugar, inspeccionando Buscando a Nemo (Stanton y Unkrich, 2003), volvemos a encontrar el dilema del mutismo en una escena del filme (pregunta 23). Curiosamente, en este caso las expresiones gestuales sí hacen perceptibles las intenciones de los personajes, como podemos ver en la siguiente gráfica (ver figura 10).

Entiendo el vídeo solo a partir de las siluetas de la escena

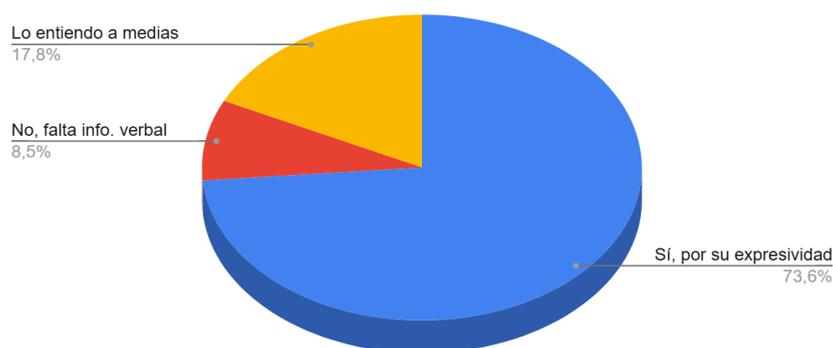


Figura 10. Gráfico que representa el entendimiento del alumnado por la escena gestual de Buscando a Nemo. Fuente: Elaboración propia

Seguidamente encontramos a Los Increíbles (Bird, 2004), filme que usa de nuevo el

mutismo a través de la música para adelantar secciones de su trama. Sin embargo, el foco clave de la película se distingue en la comprensión y relación entre los personajes, ya que la película contiene múltiples escenas de malentendidos verbales o no verbales, y se propuso una pregunta en la que los alumnos valoren cómo se entiende mejor un conflicto verbal: sin sonido, o con sonido en inglés. Un 64,3% ha afirmado comprender la situación mejor en inglés, lo que confirma que entre una situación muda (como la mencionada en *Buscando a Nemo*) y otra en un segundo idioma en periodo de aprendizaje, el estudiante optará por el lenguaje verbal de esta opción, aún no entendiéndolo por completo.

En cuanto a *Cars* (Lasseter, 2006), la cuestión propuesta (pregunta 25) se relaciona con la banda sonora, dado que en la versión en castellano, todas las canciones con letra del filme son en inglés salvo una, que fue traducida al español. Así pues, se pregunta al alumnado, a través de varias opciones, por qué cree que sucedió esto. En este caso, más de la mitad de la muestra cree que es porque dicha canción fue creada específicamente para esa versión del filme (ver figura 11). Sin embargo, el siguiente gráfico muestra la disparidad de opiniones sobre la existencia de este desorden idiomático entre las piezas auditivas.

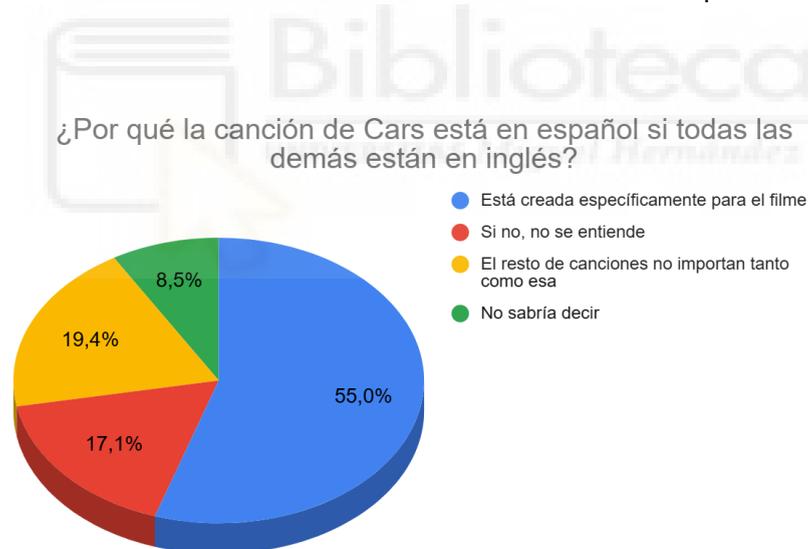


Figura 11. Gráfico que representa la opinión del alumnado sobre el contraste lingüístico en la banda sonora de *Cars*. Fuente: Elaboración propia

Tras esto, se analiza otro aspecto de interés: la permanencia del francés en la película *Ratatouille* (Bird, 2007), dado que en sus versiones traducidas se mantienen ciertas expresiones sencillas y estereotipadas de dicho dialecto. Cuando se ha preguntado al alumnado respecto al porqué de esta decisión, también se ha encontrado una amplia heterogeneidad (ver figura 12), en la que muy pocos han distinguido en esta decisión un

componente didáctico, pese a que sí lo hay en su forma más básica (ilustrar su significado a través del guion y el diálogo).

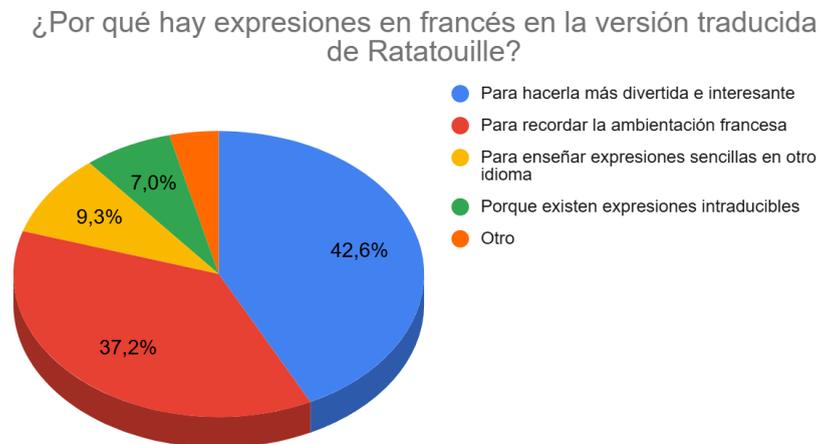


Figura 12. Gráfico que representa la opinión del estudiantado sobre las libertades lingüísticas de expresiones típicas francesas en versiones traducidas de Ratatouille. Fuente: Elaboración propia

Wall-E es, quizá, el filme que mejor ilustra la necesidad del doblaje en un entorno donde el aprendizaje de las lenguas extranjeras puede coexistir. Así pues, la primera hora de este largometraje es casi muda, pues la mayor parte del sonido proviene de un lenguaje robot ininteligible o de música en inglés, y no es hasta que aparecen los primeros humanos que no se habla un idioma común. Por ello, más de la mitad del alumnado coincide en que o no entiende bien a los robots, o que gracias a las interacciones de los humanos, lo consiguen entender sin tanta dificultad (ver figura 13). Además, un 62% cree que pasaría algo parecido si en lugar de hablar un idioma robot, los personajes hablasen en otro idioma, dado que el problema sigue siendo el mismo: una barrera idiomática.

### Me cuesta entender a los robots en Wall-E porque hablan un idioma desconocido para mí

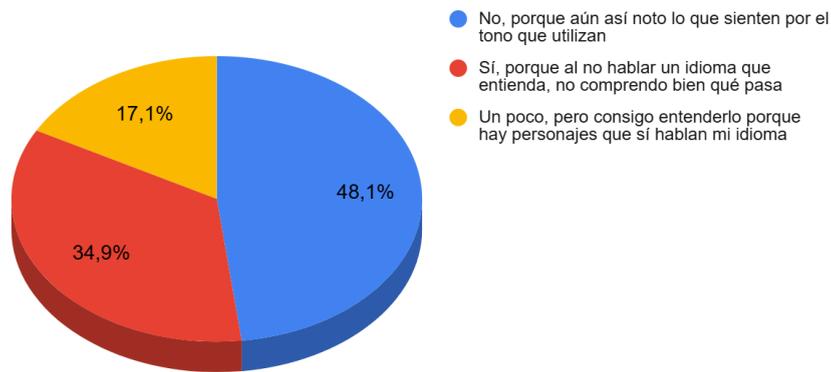


Figura 13. Gráfico que representa la opinión del alumnado respecto a la incompreensión lingüística con los personajes robot de Wall-E. Fuente: Elaboración propia

Finalmente, las cuestiones de doblaje en Up (Docter y Peterson, 2009) sirven como prueba para el alumnado sobre varias nociones algo más avanzadas de doblaje. Para ello, se les pregunta si se ven capaces de imitar ciertas voces del filme, si creen que los actores de doblaje deben ser similares en cuanto a edad a sus personajes, si todo el mundo puede hacer toda clase de voces, y por último, se proyecta un clip del filme, y se presenta una foto de un actor en la versión doblada al castellano, con el fin de que identifiquen qué personaje de los que ha hablado creen que interpreta (en este caso, se trata del actor de doblaje Fernando Cabrera, interpretando al personaje Dug).

Gracias a estas preguntas, obtenemos resultados de interés. Para empezar, más la mitad de los estudiantes (en los que incluimos a alumnos de todo tipo de género) cree que podría hacer correctamente el doblaje del personaje de Russell, que es el que más parecido tiene con la muestra. Sin embargo, si observamos el siguiente gráfico, podemos ver una división casi exacta de las 4 opciones planteadas respecto a la imitación de todo tipo de voces, y no existe una opción predominante que indique hasta qué límites pueden llegar los profesionales del doblaje o no (ver figura 14). Por último, un 47,3% de la muestra consigue adivinar a quién interpreta el actor de doblaje, pero un tercio piensa que interpreta a Carl, y el 19,4% restante a Russell.

¿Crees que todo el mundo puede hacer todo tipo de voces?

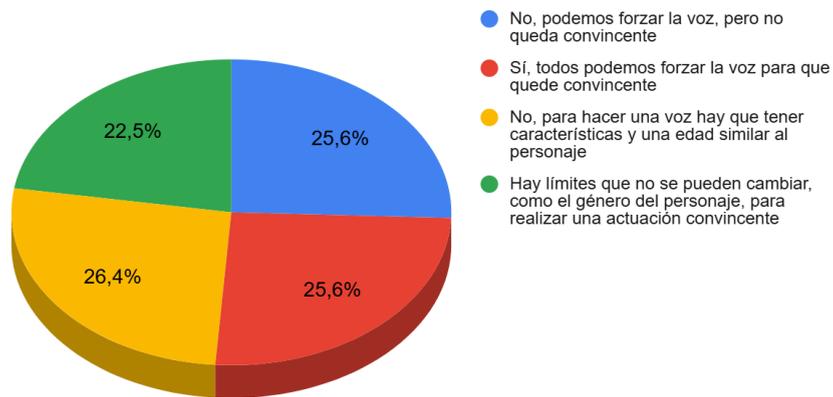


Figura 14. Gráfico que representa la opinión de los alumnos sobre la realización convincente de interpretaciones de doblaje. Fuente: Elaboración propia

Finalmente, y respecto al análisis crítico de las películas en la metodología, hemos podido observar que ninguno de los filmes baja de una calificación notable, todas han ganado diversos premios en la industria (incluso más allá de su valoración en la animación), y han obtenido recaudaciones de más de 400 millones de dólares, lo que acaba situando a 5 de los filmes en el top 50 de películas animadas más taquilleras de la historia. Por tanto, podemos evaluar a esta serie de filmes como sellos insignia de la empresa Pixar, experta en atraer a públicos infantiles como adultos, tanto en los cines como en las páginas especializadas de análisis.

## 6. Conclusiones

Tras el análisis de los resultados, se presentan ahora las conclusiones de este Trabajo de Fin de Grado. Primeramente, hemos comprobado que el objetivo principal de la investigación se ha cumplido, ya que se ha llegado a percibir el interés del alumnado de Primaria tanto por la herramienta de la animación como por la disciplina del doblaje en las clases de idiomas.

Asimismo, se han encontrado nuevos métodos pedagógicos en las aulas que podrían aumentar el rendimiento del alumnado, tales como la creación por parte de los alumnos de creaciones propias de doblaje, o el análisis no verbal del lenguaje. Gracias a estos resultados, se puede garantizar que el crecimiento de Pixar y la industria de la animación han conseguido ampliarse por una coexistencia pacífica entre versiones originales y adaptadas, estas últimas amoldadas a las necesidades lingüísticas y de atención del consumidor infantil.

De este modo, podemos destacar que el aprendizaje del inglés, si bien trata de imponerse en ámbitos comunes para el consumo de ocio, resulta aún insuficiente en nuestros días, por culpa de factores como la comodidad del lenguaje en el disfrute audiovisual, la falta de entendimiento en mensajes complejos, o el hecho de primar el factor artístico frente al narrativo, que acaba siendo en el que los infantes más se fijan. Pero precisamente por ello es conveniente que dicho aprendizaje se desarrolle en las clases escolares, ya que tales prácticas consiguen despertar motivación en un entorno donde sí encaja esa instrucción de la segunda lengua, y dinamiza su aprendizaje, gracias a la organicidad de los mensajes en los filmes, que equilibran el tono artístico y conceptual con el meramente comunicativo.

Por otra parte, actualmente nos encontramos en un panorama más multilingüista que nunca, ya que el inglés sigue manteniéndose como segunda lengua más practicada en España, pero en cuanto al consumo de ocio se refiere, existen multitud de alternativas que el estudiantado prefiere y practica. Ello puede tener varias causas: bien sea por su origen familiar y sociocultural, o bien por el atractivo de otras culturas muy ajenas a la suya, como la nipona, que tanto contenido animado provee gracias a su industria del anime y el manga, el alumnado no se limita a priorizar en lenguas más habladas sus nociones filológicas.

También cabe destacar la participación necesaria del doblaje en todo este proceso cognitivo, ya que se ha demostrado que la diversidad opcional en el idioma audiovisual

facilita la efectividad de lanzar al mundo el mensaje correcto y original de una obra. Además, ciertas tácticas narrativas, como el mutismo o los dialectos inventados, no se alejan de la incompreensión sugerida por un lenguaje extranjero, y es principalmente gracias a un idioma conocido que el estudiantado puede adquirir todo el contenido sin barreras. Empero, cabe destacar la importancia gestual de esta serie de películas concretamente, ya que se han comprobado varias situaciones en las que el lenguaje no verbal puede primar y servir como un salvoconducto para el entendimiento. Por ello, entendemos que Pixar es una empresa que recurre a esta técnica ocasionalmente.

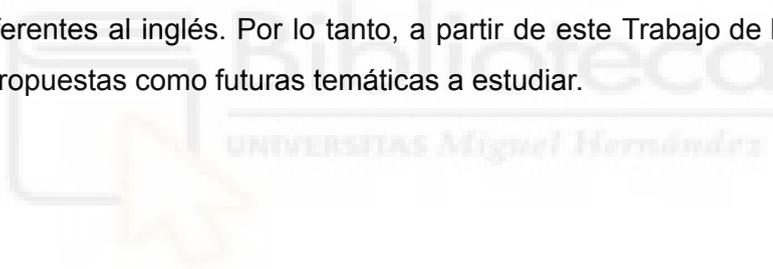
En general, encontramos un dilema de difícil respuesta, ya que podemos ver la notoria motivación del estudiantado a la hora de hacer actividades que involucren el cine de animación en las clases de idiomas, y ello facilita la introducción de nuevos contenidos en la materia. Sin embargo, ello choca a la hora de poner en práctica el aprendizaje mediante una manera tradicional, basada en una reiteración de las nociones dadas a lo largo del curso escolar. Poner en práctica, pues, el consumo del audiovisual en lenguas extranjeras, no es algo que solo deba darse en los entornos familiares o educativos de los alumnos, sino también de los mismos profesores.

Lo que sí podemos confirmar es que la fidelidad original es un concepto que ya despierta interés en los alumnos, y existe una predisposición inequívoca al conocimiento artístico si consigue ser visual y narrativamente atractivo para estos. A la vez, aunque no se tenga tan en cuenta, el valor del doblaje como herramienta traductora e interpretativa también mantiene sus raíces hondamente en la población infantil, ya que la mera simpatía con el idioma nativo o la comprensión total acaban siendo valores predominantes que, sencillamente, no podemos ignorar, dados los colectivos y sectores sociales que los necesitan para no sentirse aislados en contextos culturales.

De esta manera, avanzar en la integración de nuevas técnicas de aprendizaje basadas en el arte no solo pueden crear más predisposición y facilidad para aprender idiomas y solventar conflictos lingüísticos, sino también ir dejando el ámbito del doblaje para una vertiente más funcional y artística del código empleado, que bien puede reflejar a la perfección los valores del vocablo español (o de cualquier otro) mientras forma en los primeros años de aprendizaje a los alumnos en la comprensión narrativa. Con esto, la introducción del audiovisual en una etapa más avanzada creará una dinámica más ordenada y efectista de la imposición lingüística inglesa, tan necesaria para la comunicación en nuestros días.

Siguiendo otra línea de pensamiento, es difícil encasillar el género animado en un solo tipo de público. Esto se debe a que si bien gran parte de este suele ser infantil dadas las lecciones, el humor, y la historia planteada, relacionada con lo fantástico y alejado del mundo real, los círculos especializados en la crítica cinematográfica también valoran a este género como un arte en sí mismo, y lo exponen y ejemplifican como modelos a seguir en cuanto a cómo dirigir, contar, o realizar un filme. Por ello, las delimitaciones de la direccionalidad a un tipo de público u otro son difusas y cambiantes, y es, por tanto, difícil justificar a estas películas como productos para niños, tanto por su contenido como por sus seguidores, reflejados en taquilla, opinión y narrativa.

En cuanto a otros aspectos destacables, cabe destacar otras líneas de investigación que podrían aportar más datos de interés, tales como la investigación revertida de este mismo trabajo (es decir, investigar si sucede un fenómeno similar en adolescentes o universitarios con las nuevas películas de animación de Pixar u otras compañías), la introspección sobre los temas adultos que propone la animación y sus límites para la correcta interpretación de estos, o la influencia de la internacionalización del cine como medio para el aprendizaje de otros idiomas diferentes al inglés. Por lo tanto, a partir de este Trabajo de Fin de Grado, se sugieren estas propuestas como futuras temáticas a estudiar.



## 7. Bibliografía

- Alonso-Pérez, M., & Sánchez-Requena, A. (2018). Audiovisual Translation in Teaching: The Teachers' Perspective. *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 82–99. [https://www.researchgate.net/publication/326440269\\_Teaching\\_Foreign\\_Languages\\_Through\\_Audiovisual\\_Translation\\_Resources\\_Teachers'\\_Perspectives](https://www.researchgate.net/publication/326440269_Teaching_Foreign_Languages_Through_Audiovisual_Translation_Resources_Teachers'_Perspectives)
- Ambròs i Pallarès, A., & Breu, R. (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó. [dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es)
- Bolarín Martínez, M. J. ., & Porto Currás, M. (2023). Recursos audiovisuales para la didáctica de la lengua extranjera . *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(76). <https://doi.org/10.6018/red.563481>
- Boussif, I., & Sánchez Auñón, E. (2021). La percepción del alumnado de secundaria sobre el uso de películas en el aula de francés. *Porta Linguarum*, (35), 89–104. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/portalin/article/view/15460>
- Castañeda, P. F. (1999). *El lenguaje verbal del niño: ¿Cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* Lima: Unmsm, 130.
- Chiu, Y. H. (2012). *Can film dubbing projects facilitate EFL learners' acquisition of English pronunciation?* *British Journal of Educational Technology*, 43(1), E24–E27. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01251.x>
- Danan, M. (2010). Dubbing projects for the language learner: A framework for integrating audiovisual translation into task-based instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 441–456. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.522528>
- El Independiente. (2024, 12 de junio). Los españoles prefieren ver el contenido doblado a la versión original. *El Independiente*. Recuperado de <https://www.elindependiente.com/tendencias/2024/06/12/los-espanoles-prefieren-ver-el-contenido-doblado-a-la-version-original/>
- Es Saheb El Byad, S. (2023). *Uso de recursos audiovisuales para incrementar la motivación de estudiantes de 3º de ESO en clases de inglés como lengua extranjera* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Zaragoza]. Zaguán. <https://zaguan.unizar.es/record/133944>
- Fernández-Costales, A. (2021). Subtitling and Dubbing as Teaching Resources in CLIL in Primary Education: The Teachers' Perspective. *Porta Linguarum*, (36), 175–192. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i36.16228>
- FilmAffinity. (s.f.). *FilmAffinity*. <https://www.filmaffinity.com/es/main.html>
- Fuente-Alba Cariola F. y Veloso Vergara L. (2021). Los niños capturados por la pantalla: El boom de YouTube en el consumo televisivo infantil. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 27(4), 1103-1110. <https://doi.org/10.5209/esmp.71187>
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1–14. <https://doi.org/10.35362/rie490673rieoei.org+1rieoei.org+1>

- Ghia, E. (2012). *Subtitling matters: New perspectives on subtitling and foreign language learning*. Peter Lang. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908549>
- Grodal, T. (1997). *Moving Pictures. A New Theory of Film Genres, Feelings, and Cognition*. Clarendon Press.
- Guerrero, A. (s.f.). Mi vecino Totoro. Guía de visionado. Recuperado de: <http://www.guerreroalcazar.es/guias/Totoro.pdf>, el 21 de diciembre de 2016
- IMDb. (s.f.). *IMDb*. <https://www.imdb.com/es-es/>
- Joyce, S. (2024). Pixar: la dominación de la industria creativa en la era postfordista. In O. Kaltmeier, W. Raussert, & M. Steinitz (Eds.), *Creatividad en Conflicto: perspectivas interdisciplinarias desde las Américas en contextos de crisis* (pp. 177-196). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). [https://www.researchgate.net/publication/382232484\\_Pixar\\_la\\_dominacion\\_de\\_la\\_industria\\_creativa\\_en\\_la\\_era\\_posfordista](https://www.researchgate.net/publication/382232484_Pixar_la_dominacion_de_la_industria_creativa_en_la_era_posfordista)
- Kumai, W. (1996). Developing oral fluency through a dubbing project. *The Language Teacher*, 20(11), 41–43.
- Langer, S. K. (1966). The Cultural Importance of the Arts. *The Journal of Aesthetic Education*, 1(1), 5–12. <https://doi.org/10.2307/3331349philpapers.org>
- Lertola, J. (2012). The effect of subtitling task on vocabulary learning. *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 1–12.
- Lertola, J. (2013). Subtitling in language teaching: A methodological proposal. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, 21(4), 504–518. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2012.746133>
- Letterboxd. (s.f.). *Letterboxd*. <https://letterboxd.com/>
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar*, 20, 45–52. <https://www.revistacomunicar.com/pdf/20/20-09-temas-enrique.pdf>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s.f.). *Las cifras de la educación en España*. Recuperado el 4 de mayo de 2025, de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana.html>
- Morales, M. (2019). El cine en la clase de filosofía. En *VI Jornadas de Investigación en Humanidades: Homenaje a Cecilia Borel* (noviembre-diciembre 2015). Bahía Blanca, Argentina: Universidad Nacional del Sur. Recuperado de <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4845>
- Nord, C. (1996). El aprendizaje de la traducción: objetivos, métodos y evaluación. In Hurtado Albir, A. (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 41–60). Castelló: Universitat Jaume I.
- Núñez-Gómez, P., Cutillas-Navarro, M.-J., & Álvarez-Flores, E.-P. (2020). Cine como herramienta de aprendizaje creativo en Educación Primaria. *Estudios Sobre Educación*, 38, 233-251. <https://doi.org/10.15581/004.38.233-251>

- Ortega Bellver, C. (2016). *El doblaje en el aula: un proyecto didáctico multidisciplinar* [Trabajo de fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3579>
- Rodríguez Medina, A. E., Martínez Cerqueda, D., & Balbuena Ortega, M. del P. (2023). TikTok para la enseñanza y aprendizaje de lenguas en educación superior: percepciones de profesores mexicanos. *REVISTA PARAGUAYA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (REPED)*, 4(1), 46–59. Recuperado a partir de <https://revistascientificas.una.py/index.php/REPED/article/view/3283>
- Ross, P., Poliakoff, E., & Yeung, H. H. (2021). Children cannot ignore what they hear: Incongruent emotional information leads to an auditory dominance in children. *Journal of Educational Psychology*, 113(3), 503–515. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104923>
- Ruiz Vallejos, F. F. (2016). Expertos animados por el cine. El cine como herramienta educativa. *Comunifé*, 16(XVI), 45–59. <https://doi.org/10.33539/comunife.2016.n16.2024>
- Sánchez-Requena, A. (2018). Enhancing oral production through dubbing projects. *Language Value*, 10(1), 60–88. <https://doi.org/10.6035/LanguageV.2018.10.4>
- Satell, Greg (29 de mayo de 2015). The little-known secret to Pixar's creative success. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/gregsatell/2015/05/29/the-little-known-secret-to-pixars-creative-success/>
- Segarra-Banegas, L. (2015). El uso del cine en el aula como recurso para facilitar el aprendizaje de la lengua inglesa en Educación Secundaria Obligatoria. Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3145/Lucia\\_Segarra\\_Banegas.pdf?sequence=1:contentReference\[oaicite:7\]{index=7}](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3145/Lucia_Segarra_Banegas.pdf?sequence=1:contentReference[oaicite:7]{index=7})
- Segovia Sánchez, Á. (2022). *El doblaje al español en las películas de animación y su percepción por el público infantil* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Granada]. DIGIBUG. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/75627>
- Selva-Ruiz, D. (2021) «La fusión de realidad y ficción en las acciones promocionales no convencionales de Pixar», *Con A de animación*, (12), pp. 32–51. <https://doi.org/10.4995/caa.2021.15084>
- Sudarso, H., Globalisasi, S. E., & Dibdyaningsih, H. (2024). Implementation of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach in English language learning. *Global International Journal of Innovative Research*, 2(10), 2315–2330. <https://doi.org/10.59613/global.v2i10.329>
- Talaván, N. (2013). *La subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Octaedro.
- Talaván, N., & Rodríguez-Arancón, P. (2014). The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 84–101. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908558>
- Talegón, B. (2021, 27 de mayo; actualizado el 2 de julio de 2024). "La enseñanza en inglés no consiste en traducir una asignatura": el primer colegio de Valladolid que dice

adiós al bilingüismo. *Diario16plus*. Recuperado de [https://diario16plus.com/actualidad/la-ensenanza-en-ingles-no-consiste-en-traducir-una-asignatura-el-primer-colegio-de-valladolid-que-dice-adios-al-bilingueismo\\_241958\\_102.html](https://diario16plus.com/actualidad/la-ensenanza-en-ingles-no-consiste-en-traducir-una-asignatura-el-primer-colegio-de-valladolid-que-dice-adios-al-bilingueismo_241958_102.html)

Wikipedia contributors. (s.f.). *Buscando a Nemo*. Wikipedia. Recuperado el 6 de junio de 2025, de [https://es.wikipedia.org/wiki/Buscando\\_a\\_Nemo](https://es.wikipedia.org/wiki/Buscando_a_Nemo)

Wikipedia contributors. (s.f.). *Cars*. Wikipedia. Recuperado el 6 de junio de 2025, de <https://es.wikipedia.org/wiki/Cars>

Wikipedia contributors. (s.f.). *Los Increíbles*. Wikipedia. Recuperado el 6 de junio de 2025, de [https://es.wikipedia.org/wiki/Los\\_Incre%C3%ADbles](https://es.wikipedia.org/wiki/Los_Incre%C3%ADbles)

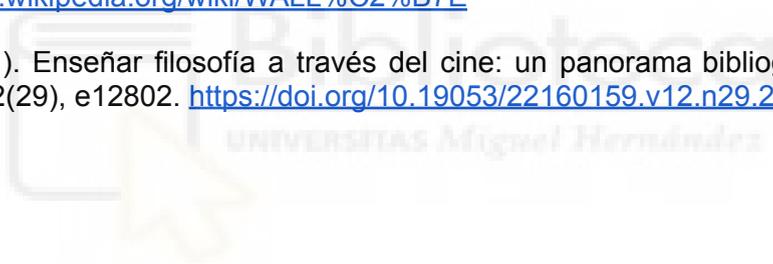
Wikipedia contributors. (s.f.). *Monsters, Inc.* Wikipedia. Recuperado el 6 de junio de 2025, de [https://es.wikipedia.org/wiki/Monsters,\\_Inc.](https://es.wikipedia.org/wiki/Monsters,_Inc.)

Wikipedia contributors. (s.f.). *Ratatouille (película)*. Wikipedia. Recuperado el 6 de junio de 2025, de [https://es.wikipedia.org/wiki/Ratatouille\\_\(pel%C3%ADcula\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Ratatouille_(pel%C3%ADcula))

Wikipedia contributors. (s.f.). *Up*. Wikipedia. Recuperado el 6 de junio de 2025, de <https://es.wikipedia.org/wiki/Up>

Wikipedia contributors. (s.f.). *WALL·E*. Wikipedia. Recuperado el 6 de junio de 2025, de <https://es.wikipedia.org/wiki/WALL%C2%B7E>

Zavala, L. (2021). Enseñar filosofía a través del cine: un panorama bibliográfico. *Praxis & Saber*, 12(29), e12802. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.12802>



## 8. Anexos

### 8.1 Modelo de ficha de análisis a los filmes en plataformas cinéfilas

PÓSTER DE LA PELÍCULA	
Fecha de Estreno	
Media en Filmaffinity	
Media en IMDB	
Media en Letterboxd	
Premios destacados	
Recaudación total	
Media ponderada	

### 8.2 Preguntas del cuestionario para los centros escolares.

#### Preguntas generales:

¿En qué año naciste?

¿Cuál es tu nacionalidad?

¿En qué idioma sueles ver las películas?

¿Cuáles de estas películas has visto? ¿Has visto alguna de las películas anteriores en inglés u otro idioma que no sea el español? (Se exponen las películas a analizar)

¿En clase realizas actividades que tengan que ver con el cine, o los dibujos animados en otros idiomas? ¿Disfrutarías más de las clases de idiomas si tuviesen actividades relacionadas con el cine, las series, o los dibujos animados?

¿Sabes lo que es el doblaje, y para qué sirve en los dibujos animados? Si has respondido sí en la pregunta anterior, ¿de qué lo conoces?

¿Cuánta atención dirías que prestas a una película si dejas de entender algo?

Cuando ves películas de dibujos animados, ¿reconoces algunas voces conocidas? De ser así, ¿sabes por qué las conoces?

Si alguna vez has visto una escena en inglés o en otro idioma de alguna de las películas, ¿crees que es mejor en español o en inglés? ¿Por qué?

¿Te parece raro que haya canciones en inglés en películas que están en español?

¿Ves películas o series de dibujos en otros idiomas porque te gusta?

¿Alguna vez has ido a ver una película de dibujos porque has visto el tráiler en el cine o en casa?

¿Alguna vez has ido a ver una película porque te has fijado en que hay voces que conoces en el tráiler, o porque sabes que algún youtuber es un personaje de la película? Di tu opinión en pocas palabras de por qué sí o por qué no

¿Has visto alguna película de dibujos animados en el cine que no te pareciese que fuese para niños? ¿Cuál? ¿Por qué no te parecía que fuese para niños? Aunque no hayas visto una película así, ¿crees que hay películas de dibujos que solo deberían ver los adultos? ¿Por qué?

¿Qué cosas son las que más te interesan cuando vas a ver una película de dibujos? (Se adjuntan diferentes aspectos principales en una película y se pueden seleccionar varios)

Hay algunas películas de dibujos que, antes de empezar, ponen un corto de animación, que normalmente no suele tener diálogos. ¿Pese a ello, entiendes todo lo que pasa? ¿Por qué lo entiendes, o no lo entiendes? ¿Crees que te pasaría algo parecido si en vez de ser mudo, el corto fuese hablado pero estuviese en un idioma extranjero?

¿Alguna vez has notado que las voces de una película no encajan con los personajes? ¿Por qué dirías que no encajan, si has dicho que no?

### **Preguntas específicas sobre cada película:**

#### **Monstruos S.A.**

En la película de Monstruos S.A., todos los monstruos hablan nuestro idioma, pero la niña Boo solo sabe unas pocas palabras. ¿Eso te parece raro?

### **Buscando a Nemo**

En la película de Buscando a Nemo, existe un grupo de peces que se juntan para que sus palabras se junten con dibujos (si están hablando de un pez, forman entre todos la silueta de un pez). ¿Crees que entenderías todo a partir de las siluetas? (Vídeo Adjuntado de la escena)

### **Los Increíbles**

En la película de Los Increíbles, hay un montaje en el que solo hay varias escenas con música. ¿Por qué crees que no ponen diálogo o voces? ¿Lo entiendes bien? (Vídeo adjuntado de la escena)

En la siguiente escena de la película, hay una confusión en la carrera, porque el personaje de Dash no entiende lo que le dicen sus padres, que están gritando mucho. ¿Crees que eso se ve mejor en la versión en español o en inglés? Es decir, ¿en cuál se entiende peor lo que dicen los personajes? (Vídeo adjuntado de la escena)

### **Cars**

En la película Cars hay varias canciones en diferentes momentos de la película. Todas son en inglés, salvo una, llamada Tu Ciudad. ¿Por qué crees que esa es la única traducida? (Vídeos adjuntados de dos canciones en escenas de la película)

### **Ratatouille**

La película Ratatouille se desarrolla en París principalmente. En algunos momentos utilizan expresiones en francés, a pesar de que la película está en español ¿Por qué crees que es?

### **Wall-E**

En la película de Wall-E hay muchos personajes que no hablan en español, sobre todo los robots, incluyendo al protagonista. ¿Eso hace que te cueste entender lo que está pasando o lo que quieren los personajes? ¿Crees que te pasaría lo mismo si en vez de hablar en un

idioma robot, hablasen en inglés o en francés? (Vídeo adjuntado de una escena del lenguaje robot)

## **Up**

En la película de Up, hay voces de todo tipo: más viejas, más calmadas, más enérgicas... Todo depende del personaje. ¿Crees que hay alguna de las voces, por ejemplo, la del niño Russell, que tú podrías hacer también para que encaje bien? ¿Por qué lo crees?

¿Crees que cualquiera puede hacer todo tipo de voces? ¿Podrías hacer la voz del señor mayor, o del perro Dug?

¿Crees que los actores que hacen el doblaje en español son parecidos en edad u otras características a los actores del doblaje en inglés u otros idiomas?

Mira este clip de la película, y la foto de este actor. ¿A quién crees que interpreta? (Vídeo adjuntado de la escena y fotografía adjuntada del actor de doblaje)

