



**Facultat de Ciències Humanes i Socials**  
**Departament de Traducció i Comunicació**

**L'aprenentatge de llengües**  
**a través de la traducció audiovisual:**  
**la subtitulació com a eina**  
**per a l'adquisició de lèxic en llengua estrangera**

**TESI DOCTORAL**

**Gloria Torralba Miralles**

Dirigida per:

**Prof. Frederic Chaume**

**Castelló de la Plana, febrer de 2016**



Als meus pares, sempre



Me gusta traducir porque es la forma más atenta e intensa de leer;  
además, da el placer de escribir sin el dolor  
del que tiene que crear algo totalmente nuevo.

Miguel Sáez

Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn.

Benjamin Franklin



## **Agraïments**

Han passat molts anys des que vaig fer aquells cursos de doctorat. Aleshores ni tan sols sabia si la investigació es creuaria en el meu camí. De cap manera imaginava que acabaria escrivint una tesi. Tanmateix, ara està ací i la mire de reüll, com si no fóra del tot meua. Però està ací, i això és gràcies a moltes persones que m'han encoratjat en aquest llarg camí.

El doctor Frederic Chaume, que va ser el primer que va creure en mi, quan jo l'escoltava a primera fila, a finals dels 90. Sempre dic que ell és la personificació de la paraula “mestre”. El diccionari diu que el mestre és qui ensenya una ciència, un art o un ofici, una persona de qui hom és deixeble i algú amb prou coneixements d'una ciència, art, etc., per a ensenyar-ne, per a ésser pres com a model. Però a Fede he d'agrair-li tant, que el diccionari es queda curt. Perquè, a més d'ensenyar-me a traduir i a investigar, d'escoltar-me i d'animar-me quan ho veia tot negre, ell ha sigut el meu espill per a ser millor docent i millor companya.

El departament de Traducció i Comunicació de la Universitat Jaume I, on els professors que m'havien format com a traductora es van convertir en companys i m'ensenyaren també a ensenyar. La tercera planta de la Facultat de Ciències Humanes i Socials sempre serà ma casa. Gràcies als companys del grup Trama: Irene, Ana P., Anna, Bea, Juanjo i Ximo, amb qui he pogut compartir dèries de tot tipus; i especialment a Ana T., per la seua paciència infinita quan els números em jugaven males passades, i a José Luis, per rebre'm sempre amb els braços oberts i suavitzar amb mi la seua visió crítica.

El departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València, on vaig descobrir que traducció i ensenyament podien anar de la mà i on la investigació va començar a tindre sentit per a mi. Gràcies al grup Giel, per acollir-me, sempre buscar un lloquet per a la traducció en els seus projectes i no permetre que la distància ens allunye. Els anys a València no haurien sigut el mateix sense el meu Quintetto: Agustín, Edu i Luis, que van fer que anar a la facultat fóra un plaer i que els meus primers passos investigadors anaren acompanyats de rialles, i sobretot, la meua Betlem, qui ha donat un sentit nou a la paraula “amistat” i a qui li he d'agrair que haja estat al meu costat des del dia que la nostra Marina Alta ens va unir.

El departament d'Educació de la Universitat Jaume I, on sóc una nouvinguda, però on m'he retrobat amb amigues com Anna i he trobat persones com Oti, que ha confiat en mi des del principi i m'ha ajudat en aquest nou procés d'adaptació.

Els companys de la Universität Leipzig, a la biblioteca de la qual vaig escriure les primeres línies d'aquesta tesi. Gràcies a Teresa, Elia, Héctor, Òscar i Carsten, per oferir-me totes les facilitats per tal que les meues estades amb ells foren inoblidables.

Laura Cruz, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, per obrir-me les portes, ajudar-me a millorar com a docent i investigadora i estar sempre pendent dels meus progressos.

Gràcies també a tot l'alumnat que ha participat en els diferents experiments realitzats en aquesta tesi. Ells no ho sabien, però quan veien aquells clips, estaven formant part d'un projecte molt especial.

No puc oblidar la meua "família" de Castelló, que ha fet que mai em senta sola: Marta, Nuria, Anna M., Dora, Esther, Ximo, Anna E. i Pilar, qui, a més, ha hagut de torcar alguna llàgrima. Ni les amigues pegolines, a les quals durant aquests mesos he enyorat més que mai.

Finalment, l'agraïment més profund i personal és per a la meua família, especialment per als meus pares, per respectar sempre les meues decisions i donar-me el seu suport sense condicions, però sobretot per educar-me com ho han fet i transmetre'm uns valors que espere que em guien sempre. Gràcies també a Ange i a Clara, per estimar-me i enyorar-me; als meus tios, per estar sempre orgullosos de mi; i a Paula i a Júlia, el somriure de les quals és capaç d'il·luminar qualsevol dia gris.



## Índex

Índex .....	i
Índex de taules .....	v
Índex de figures.....	vii
Llistat d'abreviatures i sigles.....	ix
Llistat d'annexos en paper.....	xi
Llistat d'annexos electrònics .....	xi
Introducció .....	1
<b>1. Enfocaments didàctics fonamentals en l'adquisició de llengües estrangeres: el paper de la traducció.....</b>	<b>11</b>
1.1. Introducció .....	12
1.2. El Mètode Gramàtica-Traducció .....	13
1.3. El mètode reformista: el Mètode Directe, el Mètode Audiolingüístic i el Mètode Situacional.....	15
1.4. L'Enfocament Natural i l'Enfocament Comunicatiu.....	17
1.5. L'Aprenentatge Basat en Tasques .....	20
1.6. El Postmètode.....	25
1.7. La traducció a l'aula de llengua estrangera.....	26
1.8. La traducció audiovisual a l'aula de llengua estrangera .....	31
<b>2. El Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües i l'adquisició de lèxic .....</b>	<b>35</b>
2.1. La competència comunicativa .....	37
2.2. L'MCER i la traducció com a eina per a l'aprenentatge de llengües.....	39
2.3. L'adquisició de lèxic en llengua estrangera .....	43
2.3.1. Anàlisi històrica .....	43
2.3.2. L'adquisició de lèxic.....	46
2.3.2.1. Coneixement receptiu i coneixement productiu.....	50

2.3.3. La traducció i l'adquisició de lèxic.....	51
2.3.4. L'avaluació de l'adquisició de lèxic .....	57
<b>3. Els mitjans audiovisuals i l'adquisició de llengües estrangeres.....</b>	<b>61</b>
3.1. El text audiovisual .....	61
3.2. Teories sobre la recepció del text audiovisual i l'adquisició de LE .....	64
3.3. El paper del text audiovisual en la didàctica de llengües.....	72
3.3.1. Vídeo educatiu i vídeo autèntic .....	74
3.3.2. El paper dels materials autèntics.....	76
3.4. Metodologia de l'ús de materials audiovisuals autèntics a l'aula .....	80
3.4.1. La tria del clip .....	80
3.4.2. La tria de les tècniques metodològiques .....	83
3.5. Els materials audiovisuals autèntics i la traducció.....	85
3.5.1. Propostes metodològiques per als materials audiovisuals subtitulats.....	90
<b>4. La subtitulació i la didàctica de llengües .....</b>	<b>95</b>
4.1. La traducció audiovisual: definició i abast .....	95
4.1.1. La traducció audiovisual i l'aprenentatge de llengües: estat de la qüestió .....	97
4.1.2. Direccionalitat.....	105
4.2. La subtitulació .....	107
4.2.1. Tipus de subtítols .....	108
4.2.2. Convencions de la subtitulació .....	112
4.2.2.1. Forma del subtítol .....	113
4.2.2.2. Temps de permanència en pantalla .....	114
4.2.2.3. Pautat i sincronització .....	114
4.2.2.4. Síntesi de la informació.....	115
4.2.2.5. Convencions ortotipogràfiques .....	115
4.3. La subtitulació i l'adquisició de LE: l'aprenentatge passiu .....	116
4.3.1. Aprendre llengües des de la recepció .....	116
4.3.2. Investigacions prèvies.....	118
4.4. La subtitulació com a eina didàctica: l'aprenentatge actiu .....	122
4.4.1. Aprendre llengües des de la producció .....	122
4.4.2. Investigacions prèvies.....	123
4.5. Aplicació didàctica de la subtitulació activa .....	125
4.5.1. Beneficis didàctics de la subtitulació activa .....	126
4.5.2. Aplicacions didàctiques de les convencions de la subtitulació.....	129

4.5.2.1. Forma del subtítol .....	129
4.5.2.2. Temps de permanència en pantalla .....	130
4.5.2.3. Pautat i sincronització .....	130
4.5.2.4. Síntesi de la informació.....	131
4.5.2.5. Convencions ortotipogràfiques .....	132
<b>4.6. Software.....</b>	<b>133</b>
4.6.1. El software comercial .....	134
4.6.2. El software lliure.....	134
4.6.2.1. El software lliure amb propòsits professionals .....	134
4.6.2.2. El software lliure amb propòsits didàctics .....	138
<b>5. Metodologia.....</b>	<b>145</b>
<b>5.1. Marc metodològic i analític .....</b>	<b>145</b>
5.1.1. Fase teòrica. Establiment d'hipòtesis i objectius .....	146
5.1.2. Fase metodològica .....	148
5.1.3. Fase estadístico-interpretativa.....	151
<b>5.2. Estudis preliminars .....</b>	<b>153</b>
5.2.1. Estudi preliminar 1.....	154
5.2.2. Estudi preliminar 2.....	159
<b>5.3. La investigació central.....</b>	<b>163</b>
5.3.1. Subjectes .....	164
5.3.2. Recursos materials .....	167
5.3.2.1. Qüestionaris inicials i finals .....	167
5.3.2.2. El text audiovisual.....	172
5.3.2.3. Pretest i posttests de vocabulari .....	174
5.3.3. Procediments.....	178
<b>6. Anàlisi de dades i discussió.....</b>	<b>187</b>
<b>6.1. Introducció .....</b>	<b>187</b>
<b>6.2. Anàlisi qualitativa.....</b>	<b>188</b>
6.2.1. Qüestionari inicial.....	189
6.2.2. Qüestionari final .....	198
6.2.3. Entrevistes i treballs de l'alumnat.....	220
<b>6.3. Anàlisi quantitativa .....</b>	<b>229</b>
6.3.1. Tests .....	229
6.3.2. Objectius dels tests.....	230
6.3.3. Mètodes estadístics .....	230
6.3.4. Resultats dels tests receptius i productius.....	231

6.3.4.1. Resultats dels tests receptius .....	232
6.3.4.2. Resultats dels tests productius .....	235
<b>6.4. Discussió crítica .....</b>	<b>238</b>
6.4.1. Relació amb resultats d'investigacions anteriors .....	241
6.4.2. Implicacions didàctiques.....	243
<b>7. Conclusions .....</b>	<b>247</b>
<b>7.1. Consecució d'objectius .....</b>	<b>251</b>
<b>7.2. Validació d'hipòtesis .....</b>	<b>252</b>
<b>7.3. Limitacions del treball i línies d'investigació futures.....</b>	<b>255</b>
<b>8. Bibliografia .....</b>	<b>261</b>
<b>Annexos .....</b>	<b>289</b>

## Índex de taules

Taula 1. Les quatre activitats de la llengua (MCER) .....	36
Taula 2. Competències comunicatives de la llengua segons l'MCER .....	38
Taula 3. Components del coneixement lèxic segons Nation (2001) .....	48
Taula 4. Proposta de tasques per tal d'investigar els quatre tipus d'aprenentatge (Ellis, 2009, cit. Lertola, 2013) .....	55
Taula 5. Tipologia d'exercicis per avaluar el grau de coneixement lèxic (Laufer i Goldstein, 2004) .....	58
Taula 6. Proposta d'exercicis per avaluar els distints tipus de coneixements lèxics.....	59
Taula 7. Elements del procés de comunicació (Jakobson, 1960) .....	62
Taula 8. Investigacions dutes a terme sobre la subtitulació com a eina didàctica (basat en Lertola, 2013: 73) .....	91
Taula 9. Descripció de les fases d'una unitat didàctica basada en la subtitulació (adaptat de Lertola, 2013: 43) .....	94
Taula 10. Descripció de les diferents condicions testades per Lambert <i>et al.</i> (1981: 137) .....	112
Taula 11. Paraules clau escollides per a cadascun dels grups segons el seu nivell d'anglès .....	175
Taula 12. Calendari amb les sessions dedicades a la investigació central .....	181
Taula 13. Opinió respecte a la utilitat dels subtítols .....	195
Taula 14. Opinió respecte a les possibles eines de millora de la competència lingüística en LE .....	197
Taula 15. Principals dificultats lingüístiques en els subgrups G Dob .....	201
Taula 16. Principals dificultats lingüístiques en els subgrups G Sub .....	201
Taula 17. Principals dificultats lingüístiques en els subgrups G Vos .....	202
Taula 18. Principals dificultats lingüístiques en els subgrups G Vo .....	202
Taula 19. Opinió respecte als elements de suport a la comprensió (G Dob) .....	203
Taula 20. Opinió respecte als elements de suport a la comprensió (G Sub) .....	204
Taula 21. Opinió respecte als elements de suport a la comprensió (G Vos) .....	205
Taula 22. Opinió respecte als elements de suport a la comprensió (G Vo) .....	206
Taula 23. Principals dificultats en la tasca subtituladora .....	207
Taula 24. Opinió respecte als aspectes lingüístics millorats en LM (G Dob) .....	208
Taula 25. Opinió respecte als aspectes lingüístics millorats en LM (G Sub) .....	208
Taula 26. Opinió respecte als aspectes lingüístics millorats en anglès (G Dob) .....	211

Taula 27. Opinió respecte als aspectes lingüístics millorats en anglés (GSub) .....	211
Taula 28. Opinió respecte als aspectes lingüístics millorats en anglés (GVOS) .....	212
Taula 29. Opinió respecte als aspectes lingüístics millorats en anglés (GVO) .....	213
Taula 30. Percepció de la subtitulació tradicional vers la bimodal com a millor opció per aprendre (GVO) .....	217
Taula 31. Diferències en el grup A entre PreRecep i PostRecep .....	233
Taula 32. Diferències en el grup D entre PreRecep i PostRecep .....	233
Taula 33. Percentatge de respostes “No vist” i “Conec i encerte” en PreRecep i PostRecep corresponents als subgrups de 3A .....	234
Taula 34. Percentatge de respostes “No vist” i “Conec i encerte” en PreRecep i PostRecep corresponents als subgrups de 3D .....	234
Taula 35. Diferències en el grup A entre PostProd1 i PostProd2 .....	236
Taula 36. Diferències en el grup D entre PostProd1 i PostProd2 .....	236
Taula 37. Percentatge de respostes “En blanc”, “Encert” i “Error” en PostProd1 i PostProd2 corresponents als subgrups de 3A .....	237
Taula 38. Percentatge de respostes “En blanc”, “Encert” i “Error” en PostProd1 i PostProd2 corresponents als subgrups de 3D .....	237

## Índex de figures

Figura 1. Els sis descriptors per als nivells d'aprenentatge de LE (MCER) .....	36
Figura 2. Mitjà, canal i codi en els textos audiovisuals (Chaume, 2003: 90) .....	63
Figura 3. Canals i elements presents en un text audiovisual (Gottlieb, 1997: 143) .....	64
Figura 4. Teoria de l'Aprenentatge Multimèdia (Mayer, 2001) .....	66
Figura 5. Aprenentatge d'una LE a través de textos audiovisuals subtitulats (Wang i Shen, 2007: 13) .....	71
Figura 6. Efectes del desafiament ( <i>challenge</i> ) i de l'ajuda ( <i>support</i> ) a l'aula (Gilmore, 2007, adaptat de Mariani, 1997) .....	86
Figura 7. Aplicació del desafiament ( <i>challenge</i> ) i de l'ajuda ( <i>support</i> ) a les modalitats de TAV .....	88
Figura 8. Països on la majoria de la població parla més d'un idioma (Comissió Europea, 2006: 11).....	99
Figura 9. Percentatge de població que prefereix els productes audiovisuals subtitulats (Comissió Europea, 2012: 119) .....	101
Figura 10. Interfície de treball de Subtitle Workshop .....	135
Figura 11. Interfície de treball d'Aegisub .....	137
Figura 12. Interfície de treball de DixLand Media Subtitler .....	138
Figura 13. Interfície de treball de Lvs .....	139
Figura 14. Interfície de treball de Clipflair .....	141
Figura 15. Interfície del blog de Clipflair .....	142
Figura 16. Interfície de la galeria de Clipflair .....	143
Figura 17. Metodologia de la investigació .....	152
Figura 18. Fragment del test de record receptiu utilitzat en l'estudi preliminar 2 (adaptat de Wesche i Paribakht, 1996) .....	161
Figura 19. Fragment del test de record receptiu utilitzat en la investigació central .....	176
Figura 20. Fragment del test de record productiu utilitzat en la investigació central ...	177
Figura 21. Fases de l'experiment .....	186
Figura 22. Nivell d'anglès dels enquestats que compten amb un certificat oficial .....	190
Figura 23. Freqüència amb què solen llegir en anglès els enquestats .....	191
Figura 24. Preferències a l'hora de consumir productes audiovisuals estrangers .....	192
Figura 25. Utilitat dels subtítols en la comprensió general d'un text audiovisual .....	193
Figura 26. Utilitat dels subtítols en la comprensió dels diàlegs d'un text audiovisual .	194
Figura 27. Utilitat de la traducció a l'hora de millorar la competència general en LE	196

Figura 28. Percepció de la subtitulació tradicional vers la bimodal com a millor opció per aprendre (GVOS) .....	216
Figura 29. Percepció respecte a la tasca realitzada (Grup 3A) .....	217
Figura 30. Percepció respecte a la tasca realitzada (Grup 3D) .....	218
Figura 31. Augment percentual de respostes encertades després de realitzar el test PostRecep .....	234
Figura 32. Descens percentual de respostes encertades després de realitzar el test PostProd2 .....	237



## **Llistat d'abreviatures i sigles**

AD	Audiodescripció
CLT	<i>Communicative Language Teaching</i>
L1	Llengua materna
L2	Segona llengua
LE	Llengua estrangera
LvS	<i>Learning via Subtitling</i>
MCER	Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües
SPS	Subtitulació per a sords
TAV	Traducció audiovisual
TBL	<i>Task Based Learning</i>
TIC	Tecnologies de la informació i la comunicació
TILT	<i>Translation in Language Teaching</i>
VKS	<i>Vocabulary Knowledge Scale</i>
VO	versió original
VOS	versió original subtitulada
ZPD	zona de desenvolupament proper



## **Llistat d'annexos en paper**

Annex A	Qüestionari inicial
Annex B	Qüestionari final del subgrup doblador (G Dob)
Annex C	Qüestionari final del subgrup subtitulador (G Sub)
Annex D	Qüestionari final del subgrup que visualitzava subtítols (G VOS)
Annex E	Qüestionari final del subgrup que veia la versió original (G VO)
Annex F	Llistat resultant del primer buidatge lèxic
Annex G	Paraules escollides com a distractors per a cadascun dels grups
Annex H	Pretest receptiu (PreRecep) – Grup 3A
Annex I	Pretest receptiu (PreRecep) – Grup 3D
Annex J	Instruccions per a realitzar la tasca principal
Annex K	Posttest receptiu (PostRecep) – Grup 3A
Annex L	Posttest receptiu (PostRecep) – Grup 3D
Annex M	Posttest productiu 1 (PostProd1) – Grup 3A
Annex N	Posttest productiu 1 (PostProd1) – Grup 3D

## **Llistat d'annexos electrònics**

El DVD adjunt inclou els annexos següents:

Annex I: Treballs sobre subtitulació realitzats per l'alumnat

Annex II: Clips utilitzats en la tasca principal

Annex III: Guions utilitzats en la tasca principal

Annex IV: Entrevistes realitzades a l'alumnat



# Introducció

## Motivació i justificació

En aquesta investigació s'enllacen dues disciplines amb un recorregut acadèmic ben dispar. Per una banda, tenim la traducció audiovisual (TAV), l'existència de la qual es remunta gairebé al naixement del cinema, al segle XIX, tot i que la seua vessant investigadora no ha començat a desenvolupar-se fins fa ben poc, a les acaballes del segle XX. Per una altra, comptem amb la didàctica de llengües, la qual existeix des de fa molts més segles i al llarg de tot aquest temps ha anat evolucionant i bevent de diferents metodologies.

Els camins de la didàctica de llengües i la traducció general s'han anat entrecreuant al llarg dels segles, però no ha sigut fins fa poc més de vint anys que des de la lingüística es va començar a utilitzar la traducció audiovisual com a eina per a l'aprenentatge de llengües.

L'element que ha servit de vincle entre la didàctica i la TAV ha sigut justament el text multimèdia, el qual compta entre les seues característiques principals amb la conjuminació entre oralitat i escriptura; amb el doble canal (visual i acústic) pel qual es transmet; i amb la interacció del codi lingüístic amb altres codis de significació.

A principis dels anys 70 la Teoria de la Doble Codificació (Paivio, 1971) defensava el caràcter multimodal de la cognició, reflexionava sobre els beneficis de la combinació de paraules i imatges, i explicava que la informació verbal i visual es processava en dos sistemes de memòria diferents i independents, tot i que connectats entre ells. Aquesta connexió i la possibilitat que els dos sistemes s'activen un a l'altre permetria reforçar el procés de memorització. A l'hora de traslladar aquesta teoria a les aules, cal tindre present que, no obstant la contribució dels mecanismes verbals i no-verbals a l'aprenentatge, aquest depén de factors com el tipus de tasca realitzada, les propietats de l'estímul o les característiques del discent. Justament molts d'aquests factors són els que recull, ja als anys 80, Stephen Krashen en relacionar la hipòtesi del filtre afectiu amb l'adquisició de llengües estrangeres. Segons aquest autor, si el filtre afectiu està alt, l'estudiant se sent desmotivats o ansiós; mentre que si està baix, no es preocuparà per la possibilitat de fracassar (Krashen, 1987: 66). En el cas del text audiovisual, el seu valor lúdic podria resultar clau a l'hora de mantindre el filtre afectiu baix. Les de Paivio i Krashen no han

sigut les úniques, però sí les principals idees que han servit de fonament per destacar la idoneïtat de l'audiovisual a les aules.

Pel que fa a la introducció de la TAV com a eina didàctica, la subtitulació va ser la primera modalitat que es va emprar a les aules d'aprenentatge de llengües. Vanderplank (1988) va recollir els beneficis de les dues teories que acabem d'esmentar: d'una banda, el sistema dual fa que els alumnes reben un *input* que inclou codis verbals (els diàlegs en llengua estrangera) i elements visuals (les imatges), per a tot seguit realitzar les conseqüents connexions referencials. D'altra banda la presència del text, en forma de subtítols, aporta seguretat a l'estudiantat i, per tant, baixa el filtre afectiu.

En els darrers anys del segle XX, diversos estudis van demostrar com els diferents tipus de subtitulació resultaven una eina idònia en l'aprenentatge i millora de llengües (Neuman i Koskinen, 1992; Danan, 1992; Pavakanun i D'Ydewalle, 1992; Koolstra i Beentjes, 1999). Tanmateix, ha sigut al segle XXI quan la subtitulació ha passat d'utilitzar-se com un element passiu per a convertir-se en el centre d'una metodologia basada en el paper actiu de l'estudiantat. Treballs empírics com els de Williams i Thorne (2000), Araújo (2008), Talaván (2010, 2011) o Lertola (2012) demostren el gran atractiu que exerceix entre els estudiants aquest tipus de tasca, així com la seua utilitat en el desenvolupament de diferents habilitats lingüístiques.

En aquesta tesi es proposa l'ús de la traducció audiovisual, especialment de la subtitulació, en la classe de llengua estrangera per tal d'ajudar l'alumnat a adquirir lèxic nou.

L'interés per realitzar una investigació d'aquest caire "híbrid" sorgeix de la meua experiència com a docent de traducció audiovisual i també de didàctica de la llengua. Durant els darrers anys m'he trobat en la cruïlla entre ambdues àrees i he pogut comprovar com es retroalimenten: els estudiants de traducció han après llengües mentre subtitulaven i els estudiants de magisteri han descobert en la subtitulació una eina didàctica. He pogut descobrir empíricament que aquells que han volgut foragitar la traducció del camp de l'ensenyament potser no havien parat prou esment en la potencialitat d'aquesta habilitat. Aquesta investigació m'ha permés conèixer de prop treballs que han explorat la zona en què interactuen traducció i didàctica i, a partir de les seues conclusions, elaborar la meua línia d'investigació. Em semblava que en aquesta conjunció en la qual estan presents experts dels camps de la psicolingüística i la traducció, hi faltava un element important: els mestres, com a experts en didàctica. La major part dels experiments duts a terme sobre subtitulació activa i aprenentatge de llengües han comptat amb subjectes adults i, tot i que

també és així en el nostre cas, creia interessant començar a explorar les possibilitats que hi ha de fer servir aquesta tècnica amb xiquets. Aquest és un altre motiu pel qual he volgut que els participants en aquesta investigació foren futurs mestres. D'aquesta manera no només he pogut recollir dades referents a la seua formació, sinó que els seus coneixements es podran utilitzar per tal d'adaptar les metodologies utilitzades fins ara en futurs experiments amb infants.

## **Objectius**

**El principal objectiu d'aquesta tesi és comprovar i demostrar si l'ús de la subtitulació interlingüística activa en entorns docents és una ferramenta útil per a l'adquisició i retenció de lèxic d'una llengua estrangera.**

Per tal d'aconseguir aquest objectiu principal cal dur-ne a terme altres secundaris com:

- Revisar la bibliografia existent al voltant del paper de la traducció en les diferents teories de la didàctica de llengües.
- Estudiar les diferents possibilitats de treballar la subtitulació des del punt de vista de l'adquisició de lèxic.
- Descriure una metodologia de l'ús de materials audiovisuals a l'aula.
- Relacionar les convencions de la subtitulació amb algunes habilitats lingüístiques presents en el procés d'aprenentatge d'una llengua estrangera, així com en el perfeccionament de la materna.
- Elaborar qüestionaris que permeten conèixer quin grau de familiaritat tenen els subjectes amb la llengua anglesa i el seu nivell d'acceptació de les tasques proposades.
- Revisar les eines de mesura de coneixements lèxics, en concret, tests de recepció i producció de vocabulari, i adaptar-les a les nostres necessitats investigadores.
- Comparar els nivells d'adquisició i retenció de lèxic en base al tipus de tasca realitzada i a la formació en llengua anglesa dels subjectes.

## **Hipòtesis**

**La hipòtesi principal d'aquesta tesi és que la traducció audiovisual és una activitat que no s'ha de reservar únicament per a l'àmbit professional o, dins de**

l'acadèmic, per a la formació de professionals; sinó que **podrà resultar una eina atractiva alhora que exitosa en el camp de la didàctica de llengües, en concret en l'adquisició de lèxic.**

Aquesta hipòtesi principal serveix de base per a establir-ne una segona:

- **El grau d'adquisició i retenció de lèxic serà major quan els subjectes hagen de fer front a exercicis de subtitulació que impliquen una activitat de producció, i serà menor quan les activitats de consum dels subtítols només impliquen la seua recepció passiva.**

I dues secundàries:

- Els estudiants amb una major especialització en llengua estrangera es mostraran més receptius a l'ús de la traducció com a eina per a l'aprenentatge de llengües.
- La traducció per al doblatge afavorirà una major adquisició incidental de lèxic en llengua estrangera que la traducció per a la subtitulació.

## **Continguts del treball**

### **Fonamentació teòrica**

Aquest treball beu principalment de dues fonts teòriques: els estudis de didàctica de la llengua, especialment aquells que fan referència a l'adquisició de lèxic, i els estudis de traducció audiovisual.

Pel que fa a la primera, revisarem algunes de les principals teories sobre l'aprenentatge de llengües estrangeres, tot fixant-nos en el paper que ha jugat la traducció en cadascuna d'elles i dedicant una especial atenció a l'adquisició de lèxic. El repàs a diversos estudis sobre la recepció de textos audiovisuals i l'anomenat "aprenentatge multimèdia" farà d'enllaç per tal de presentar les diferents modalitats de traducció audiovisual des del punt de vista de les seues possibilitats didàctiques. La nostra cerca se centrarà en la subtitulació i distingirà entre la passiva, aquella en la qual el subjecte es limita a visionar material audiovisual subtitulat; i l'activa, en la qual es compta amb un ens actiu que duu a terme algun tipus d'aprenentatge mentre realitza ell mateix la tasca subtituladora.



## **Metodologia**

La investigació central d'aquesta tesi s'emmarca en les àrees de la Didàctica de la llengua i la Lingüística Aplicada, així com en els Estudis de Traducció; i els enfocaments metodològics en què s'ha basat són l'Enfocament Comunicatiu de llengües i l'Aprenentatge Basat en Tasques.

L'enfocament metodològic consta de tres fases essencials:

Una **fase teòrica** en la qual plantegem el problema d'investigació, els objectius que es volen aconseguir, així com les hipòtesis a partir de les quals partim. La revisió bibliogràfica serà també clau en aquesta fase ja que a partir d'ella es delimiten els camps d'estudi –didàctica de la llengua i traducció audiovisual–, i s'estableixen els punts de connexió entre ells que serviran de base per a la nostra investigació.

Una **fase metodològica** en què descrivim els participants de l'experiment i el disseny i l'aplicació dels instruments que ens ajudaran a recollir dades. Pel que fa als participants, comptem amb dos grups d'estudiants del Grau de Mestre en Educació Primària, uns pertanyents a la menció en anglés, per tant, especialistes en didàctica de llengües estrangeres; i els altres no. Cadascun d'aquests grups es divideix en quatre subgrups, als quals se'ls encarreguen tasques diferents: traduir per al doblatge, per a la subtitulació, visionar material audiovisual en versió original i visionar-lo subtitulat. La realització de dos estudis preliminars serveixen de base per a dissenyar l'experiment, el qual utilitza com a principals recursos materials un clip, dos qüestionaris i dos tipus de tests diferents. Després d'escollir el material audiovisual sobre el qual treballar, es realitza un buidatge lèxic dels fragments escollits, per a la qual cosa es compta amb la col·laboració de tres experts en didàctica de l'anglès. A partir de les paraules clau escollides, s'elabora un test receptiu i un productiu que l'estudiantat ha de realitzar en diferents etapes de l'experiment: abans de la tasca, immediatament després d'haver-la duta a terme i passada una setmana. A més, un qüestionari inicial i un final ens aporten dades referents a la formació dels enquestats i la seua relació amb la traducció i els materials audiovisuals, d'una banda; i d'una altra, ens permeten conèixer la seua opinió, com a futurs docents, respecte a la possible aplicació de la traducció audiovisual a les aules.

Finalment, **una fase estadístico-interpretativa** en la qual analitzem les dades recollides en l'etapa anterior. En el cas dels qüestionaris, s'avaluen qualitativament i els resultats obtinguts, sumats a les converses mantingudes amb l'alumnat i uns treballs realitzats per aquests, ens permetran establir algunes tendències. Les dades recollides en els

dos tipus de tests s'analitzen quantitativament, a partir dels percentatges que es desprenen d'ells i també de proves estadístiques que demostren si la realitat observada percentualment es podria considerar una tendència real. Una vegada analitzades les dades, passem a interpretar els resultats per a després comparar-los amb treballs anteriors i reflexionar sobre les possibles implicacions didàctiques de la investigació. Per últim, en l'apartat de conclusions, comprovem si la cerca realitzada ens permet validar les hipòtesis establertes a l'inici de la investigació i presentem una proposta de línies d'investigació futures.

### **Criteris de selecció bibliogràfica**

A l'hora de dur a terme la selecció bibliogràfica vam partir de les necessitats teòriques i metodològiques que presentava aquesta investigació. Pel que fa a la **didàctica de llengües**, en realitzar la revisió històrica, ens hem centrat en aquells autors que paren esment en el paper de la traducció i l'evolució que ha viscut aquest al llarg de la història. D'aquesta manera ha sigut possible fer un repàs a les principals teories, però sempre sense perdre de vista la traducció com a eina didàctica. A açò cal sumar la utilització d'obres rellevants que tracten el procés d'adquisició-aprenentatge, entre les quals hem destacat aquelles que s'ocupen específicament de l'adquisició de lèxic.

Pel que fa a l'àmbit de la **traducció audiovisual**, es tracta d'una especialitat relativament jove, amb una bibliografia que ha començat a fer-se extensa en les últimes dècades, i en la qual el nombre d'obres referides a la vessant didàctica és encara més reduït. És per això que en la nostra tria hem inclòs obres cabdals de la traducció audiovisual, i especialment de la subtitulació, però també publicacions menors on es presenten experiments semblants al nostre i que ens han servit per millorar la nostra metodologia.

Pel que fa al tema central d'aquesta tesi, la subtitulació com a eina per a l'adquisició de lèxic, cal dir que els treballs de les investigadores Talaván i Lertola (v. bibliografia) han sigut obres clau a partir de les quals hem traçat el nostre plantejament teòric i metodològic, respectivament.

Per últim, volem subratllar l'**actualitat de les obres escollides**, la majoria de les quals han estat publicades en els últims quinze anys. El caire innovador de la subtitulació activa com a eina en el procés d'adquisició de llengües ha sigut un aspecte que ha garantit l'actualitat en la nostra investigació.

## **Estructura del treball**

Aquesta tesi doctoral es divideix en set capítols, més un últim de bibliografia, dels quals els quatre primers estan dedicats als fonaments teòrics i els darrers, al plantejament i l'anàlisi d'un estudi empíric. Tot seguit passem a descriure'ls breument.

**El capítol 1** s'inicia amb una revisió sumària dels principals enfocaments didàctics en l'adquisició de llengües estrangeres, parant especial atenció a la relació que ha mantingut la traducció amb cadascun d'ells. És al final d'aquest capítol que ens centrem en el paper que ha tingut la traducció en la didàctica de llengües. Primerament repassem algunes de les investigacions que han recollit els beneficis que comporta l'ús de la traducció dins de les aules, fent un èmfasi especial en el bilingüisme i la perspectiva multilingüe. D'altra banda, ja des d'un punt de vista més pràctic, analitzem el procés traductor des de la seua vessant cognitiva per tal de demostrar els beneficis que pot aportar en l'aprenentatge d'una llengua estrangera, especialment pel que fa a l'adquisició de lèxic. Aquesta visió més pragmàtica ens serveix per presentar la modalitat de traducció audiovisual, de la qual destaquem trets distintius, com el seu caràcter lúdic, que poden facilitar la seua introducció a les aules.

**El capítol 2** té com a punt de partida el Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües (MCER), el qual aporta, com a novetat significativa, la inclusió de la traducció com a activitat de la llengua, fet que serveix per a remarcar, en contra d'algunes teories com el Mètode Directe, la importància de la llengua materna en el procés d'adquisició d'una llengua estrangera. A més, l'acceptació de la traducció com a eina didàctica permet que s'admeta la diferenciació entre la professional i la pedagògica. La proposta de considerar la traducció com una cinquena habilitat lingüística (Leonardi, 2011) passa per incloure a les aules exercicis de comparació d'oracions i vocabulari. És justament el vocabulari, l'element que centra la darrera part d'aquest capítol, en la qual es revisen estudis sobre la seua adquisició, així com diferents experiments en què l'associació entre la llengua materna i l'estrangera ha demostrat que la traducció és un valor afegit en aquest procés.

El text audiovisual és el protagonista del **capítol 3**, on es recullen algunes teories de base psicolingüística que vénen a demostrar els beneficis de la interacció dels diferents elements presents en cadascun dels canals amb què compten els vídeos. A més, es fa un èmfasi especial en la importància de la informació visual verbal que aporten els subtítols a l'hora d'assegurar la comprensió i l'emmagatzematge de la informació adquirida en la

memòria a llarg termini (Wang i Shen, 2007). Una vegada reconegut el potencial dels recursos multimèdia i, especialment, del vídeo, el capítol se centra en el paper d'aquests en la didàctica de llengües i, després de resumir els beneficis del vídeo educatiu i l'autèntic, aprofundeix en el darrer a l'hora de tractar la vessant metodològica del seu ús. Els últims punts del capítol recullen aspectes a tindre en compte a l'hora d'escollir un clip per tal de treballar-lo a classe, així com tècniques metodològiques que permeten una explotació profitosa, especialment quan es treballa amb materials subtitulats.

Si bé el capítol 3 serveix d'introducció a la subtitulació, és el **capítol 4** el que se centra en aquesta modalitat de traducció audiovisual. El primer punt serveix per insistir en les possibilitats didàctiques no només de la subtitulació, sinó també d'altres modalitats de TAV com el doblatge o l'audiodescripció. Després d'exposar les diferents tipologies de subtítols i les convencions d'aquesta tècnica, ens centrem en el seu paper com a eina didàctica, tot diferenciant entre l'ús passiu i l'actiu. En el primer cas, que compta amb una bibliografia més extensa, es recuperen els diversos tipus de subtítols, presentats a l'inici del capítol, per tal d'explicar com el simple visionat d'aquests materials pot estimular l'aprenentatge d'un idioma. Però és la subtitulació activa la que centra el nostre interès. Són escasses les investigacions dutes a terme en les quals els subjectes hagueren de subtitular (William i Thorne, 2000; Talaván, 2009; Lertola, 2013) i més encara si aquests no estan habituats als materials subtitulats. Per això, el que fem és enumerar de nou les convencions de la subtitulació, però aquesta vegada analitzant cadascuna d'elles des d'un punt de vista didàctic, per tal de demostrar quines habilitats lingüístiques es poden millorar durant el procés de subtitulació. Finalment, tot pensant en la introducció d'aquesta tècnica a les aules, es presenten els principals softwares de subtitulació existents, tot diferenciant entre el comercial i el lliure i, dins d'aquest, entre el creat amb propòsits professionals o específicament didàctics.

**El capítol 5** presenta les bases metodològiques de la investigació, les quals beuen de l'Enfocament Comunicatiu de llengües i l'Aprenentatge Basat en Tasques. A més, s'exposen els dos estudis preliminars realitzats i es duu a terme una anàlisi detallada de la investigació central, parant una atenció especial als subjectes que hi van participar, així com als recursos materials utilitzats. Finalment es descriu el procediment seguit, en el qual es destaca la cronologia de l'experiment així com les diferents activitats dutes a terme.

**El capítol 6** es dedica a l'anàlisi estadístico-interpretativa de les dades recollides durant la investigació. Aquestes són tant de caire qualitatiu com quantitatiu i, per això, s'utilitzen mètodes distints per tal d'interpretar-les. El capítol es tanca amb una discussió

crítica en la qual es relacionen els resultats obtinguts amb altres d'investigacions anteriors i també s'inclou una proposta de possibles aplicacions de l'experiment a l'ensenyament amb xiquets.

**El capítol 7** presenta les conclusions finals de la investigació a partir de les quals validem o rectificuem les hipòtesis establertes a l'inici del treball i contrastem l'assoliment dels objectius previstos. A més, proposa algunes línies d'investigació que podrien desenvolupar-se a partir de la present investigació.

Les darreres seccions de la tesi estan formades per la **bibliografia**, on es relacionen les obres bibliogràfiques seleccionades per a realitzar el present treball, la filmografia utilitzada en la investigació, i una sèrie d'**annexos** als quals es fa referència al llarg d'aquesta i que inclouen els distints qüestionaris i tests utilitzats, tal i com consta al llistat d'annexos en paper (v. pàg. XI). De la mateixa manera, s'inclou també un **DVD** amb quatre carpetes, corresponents a quatre annexos complementaris:

- Annex I: Treballs sobre la subtitulació realitzats per l'alumnat.
- Annex II: Clips utilitzats per tal de realitzar la investigació central.
- Annex III: Guions corresponents als clips utilitzats en la investigació central.
- Annex IV: Gravació d'algunes converses dutes a terme amb l'alumnat a partir de les quals s'ha completat l'anàlisi qualitativa d'alguns dels resultats.



## **1. Enfocaments didàctics fonamentals en l'adquisició de llengües estrangeres: el paper de la traducció**

En aquesta investigació proposem l'ús de la traducció audiovisual (TAV) en la classe de llengua estrangera (LE) per tal d'ajudar l'alumnat a adquirir lèxic nou i ampliar el seu vocabulari. La principal varietat de la traducció audiovisual que utilitzem en el nostre experiment és la subtitulació, tot i que en la nostra reflexió volem reservar un paper rellevant a la traducció en general com a disciplina que durant anys ha sigut vista com un element polèmic des del punt de vista de l'ensenyament de llengües estrangeres. Tanmateix, sembla que darrerament està trobant el seu lloc dins la didàctica, sobretot després de la seua inclusió, juntament amb la interpretació, en el Marc Comú de Referència per a les Llengües (MCER). Aquest document, redactat pel Consell d'Europa, la classifica com a activitat de la llengua, en concret com activitat de mediació que fa possible la comunicació entre persones que d'altra manera no podrien comunicar-se. Tot i que la traducció ha estat utilitzada per a l'ensenyament de diferents habilitats lingüístiques com la lectura i l'escriptura, en el nostre estudi ens centrarem en l'adquisició de vocabulari, atès que és un dels aspectes que millor es poden treballar quan es combinen imatges i text, elements clau en la nostra recerca, amb finalitats pedagògiques.

Normalment, quan s'utilitza el concepte "segona llengua" (L2), es fa referència a l'estudi de qualsevol llengua a banda de la materna (L1), sense importar que efectivament siga el segon idioma que s'ha après, el tercer o fins i tot el quart. D'altra banda, són diversos els treballs, especialment aquells que versen sobre el bilingüisme, que s'han vist en la necessitat de distingir entre segona llengua i llengua estrangera (LE). Per a fer-ho, han contextualitzat l'aprenentatge de la primera en un país o comunitat on aquesta es parla, tot i que no siga la llengua materna de l'aprenent, mentre que en el segon cas, es fa referència a un entorn, acadèmic o no, que efectivament siga estranger, en el qual no es parle l'idioma en qüestió.

Així doncs, en el nostre context lingüístic utilitzaríem la nomenclatura L1 o L2 per referir-nos a l'espanyol o el català, depenent de quina siga la llengua materna de l'alumne, i amb LE ens referiríem a la resta de llengües que s'estudien. De tota manera, també cal indicar que la terminologia "adquisició de segones llengües" s'ha generalitzat i és habitual que s'utilitze quan es fa referència a l'estudi d'una llengua estrangera, sense tindre en compte on es realitza aquesta adquisició (Ma, 2009).

## 1.1. Introducció

Al llarg del segle XX hem sigut testimonis de l'aplicació d'un variat nombre de mètodes<sup>1</sup> d'aprenentatge d'idiomes. Diferents investigadors han anat presentant un seguit de propostes en les quals es combinaven coneixements de caràcter psicològic, pedagògic i/o lingüístic, totes amb l'objectiu de trobar la manera més eficaç d'adquirir una llengua estrangera. Cadascuna d'aquestes propostes es basava en teories específiques del llenguatge i de l'ensenyament i aprenentatge de llengües i mirava de millorar aspectes que, per algun motiu, havien provocat el descontent entre els docents. Tot i que alguns d'aquests mètodes van arribar a predominar en el camp de la didàctica de les llengües durant anys i fins i tot dècades, cap d'ells ha aconseguit mantindre's immutable al llarg del temps. Molts d'ells no van arribar a provar-se mitjançant mètodes d'investigació educativa (Ellis, 1997) i, per tant, van resultar ser idees teòriques que mai es van posar en pràctica o que, en cas de posar-se, presentaren diverses mancances. D'altra banda, totes les metodologies acaben experimentant alguna evolució, fruit de les necessitats tant de professorat com d'alumnat, l'experiència dels quals és el millor termòmetre a l'hora de mesurar la idoneïtat d'una pràctica, la conveniència d'aplicar-hi canvis o de combinar tendències diferents. Aquest fet ens duu a la conclusió que no existeix un mètode ideal per ensenyar o aprendre una llengua (Bialystok i Hakuta, 1994: 209), sinó que és la combinació de diverses metodologies i les seues possibles adaptacions didàctiques a situacions concretes d'aula allò que realment es necessita. És per això que en els darrers temps estem sent testimonis d'un clar eclectisme didàctic que proposa adaptar-se a les necessitats concretes de cada grup determinat d'estudiants i accepta sense complexos que el que s'està fent avui dia no són més que enfocaments integrats, combinacions de metodologies passades que s'adapten per tal d'atendre les necessitats dels discents. Tot i que algunes veus critiquen que una barreja de mètodes es considere com un mètode en si mateix (Stern, 1992), les acaballes del segle XX ens han dut postures com les del Postmètode (Nunan, 1999) (§1.6) segons les quals les diferents metodologies han d'adaptar-se a les necessitats concretes dels diferents contextos educatius i deixa en mans dels docents la decisió d'escollir el procediment més adient.

Un dels procediments que comença observar-se a les aules en els últims anys és la inclusió de la traducció com a eina per a l'aprenentatge de llengües (TILT, per les seues

---

<sup>1</sup> Quan parlem de mètodes ens referim no només a la descripció de continguts, sinó també als procediments i tècniques, així com al paper del professorat i de l'alumnat.



sigles en anglés, *Translation In Language Teaching*), recurs que ha sofert nombroses crítiques i un rebuig pràcticament generalitzat per part de la comunitat educativa al llarg de tot el segle XX, malgrat que, tal i com dóna compte Cook (2010), el seu desnonament gairebé mai ha anat recolzat per proves científiques.

Un dels motius per què la traducció ha estat titllada de poc recomanable en l'ensenyament d'idiomes és que la seua pràctica sol incloure l'ús de la llengua materna o L1. Aquesta, durant pràcticament tot el segle XX, ha estat vista com un element que dificulta l'adquisició d'una llengua estrangera perquè ocasiona interferències amb l'idioma que s'està estudiant (Firth, 1957; Stern, 1992). D'altra banda, la traducció sempre ha estat lligada al Mètode Gramàtica-Traducció (§1.2), el qual havia dominat tota la primera meitat del segle XX en les aules i seminaris dels sistemes educatius superiors (Gentzler, 1993) i finalment va acabar convertint-se en blanc de crítiques per part de les metodologies posteriors tal i com veurem tot seguit.

## **1.2. El Mètode Gramàtica-Traducció**

Herència de les tècniques d'ensenyament de llatí i grec antics, el Mètode Gramàtica-Traducció es va imposar en el camp de l'ensenyament de llengües des de finals del segle XIX fins mitjans del segle XX i consistia bàsicament a ensenyar una llengua combinant l'explicació de normes gramaticals amb la traducció directa i inversa de frases. Aquesta metodologia pren com a idioma base la llengua materna dels alumnes, la qual s'utilitza per a realitzar anàlisis contrastives, i se centra principalment en la lectura i l'escriptura, presentant el vocabulari en forma de llistats bilingües de paraules que s'obtenen a partir de la comprensió escrita de textos. Per tal de facilitar la tasca, en lloc d'utilitzar-se textos complets, se solia recórrer a frases elaborades amb anterioritat per tal d'il·lustrar un aspecte lingüístic concret. Aquesta metodologia prioritzava la llengua escrita i les normes gramaticals, les quals solien graduar-se de menor a major dificultat i anaven presentant-se de manera consecutiva en cadascuna de les diverses unitats que conformaven el curs en qüestió. Les explicacions d'aquestes normes es feien en la llengua materna de l'alumne, la qual dominava les classes. Pel que fa a les habilitats orals, aquestes tenien molt poca presència i quedaven en un segon pla, ja que les avaluacions consistien en la traducció de frases que contenien estructures i lèxic que s'havia treballat a classe. Açò implicava que els alumnes saberen que no podien aparéixer elements nous i que, si memoritzaven tot allò explicat a classe, no tindrien problemes per aprovar l'assignatura.

Cook (2010: 10) destaca que aquest tipus de didàctica de llengües només es pot aplicar en estudiar una llengua en concret, l'estudi de la qual es durà a terme prenent com a base la llengua materna de l'estudiantat. Així doncs no s'estudiarà, per exemple, "anglès" sinó "anglès per a parlants d'espanyol".

El mateix autor apunta que en les classes on s'aplica aquest mètode, el professor sol ser la figura central i la interacció amb l'alumnat sol ser unidireccional, partint sempre del docent, el qual té la funció d'explicar les diferents normes, corregir els exercicis i ampliar els coneixements quan calga. Aquesta relació unidireccional, sempre des del docent cap al discent, fa gairebé impossible la interacció entre l'alumnat i per tant l'ensenyament col·laboratiu, a banda de comportar que la metodologia siga titllada d'autoritària.

Amb tot, el concepte amb què sempre s'ha relacionat el Mètode Gramàtica-Traducció i que majors crítiques ha provocat ha sigut que l'aprenentatge d'una llengua es reduïa a la memorització de normes gramaticals i vocabulari. Aquesta idea s'ha perllongat fins als nostres dies, en els quals el simple esment de la paraula "traducció" com a eina per a l'ensenyament d'una llengua sol provocar rebuig per part de molts docents, tot i que en la pràctica sí que se'n fa ús. Estudis empírics com el que va dur a terme Macaro (1997) amb professorat britànic de secundària han demostrat que a les aules l'ús exclusiu de la llengua que s'està estudiant és quasi inexistent. Tanmateix, la tasca traductora continua relacionant-se d'una manera estricta i incorrecta amb la llengua materna i amb l'ús de "cotilles lingüístiques" que no permeten gaire flexibilitat en l'ús de l'idioma, sinó que més bé provoquen una artificiositat d'aquest que fa impossible dur-lo a la pràctica en la vida real.

Cook (*ibid*: 15) recorda que el Mètode Gramàtica-Traducció es pot adaptar i utilitzar-se per a treballar aspectes que *a priori* podrien semblar incompatibles amb ell com, per exemple, textos reals, usos lingüístics reals, discursos orals, fluïdesa o activitats focalitzades en l'alumne; a banda de resultar un recurs perfecte per desenvolupar la precisió i el metallenguatge gramatical. A més, cal tindre en compte que no és l'única manera de traure partit a la traducció, la qual, com veurem més endavant, quan s'empra correctament pot resultar un recurs encomiable. Així ho demostren els treballs d'autors com Morgan i Rinvolucrí (1986), Thomas i Molnár (1986) o Duff (1989), que proposen activitats de traducció com a base metodològica per a l'aprenentatge d'una llengua estrangera. Sembla que amb l'entrada dels Estudis de Traducció al món acadèmic, comença a veure's la tasca traductora com quelcom més que una transferència mecànica de paraules entre dues llengües. Al contrari del que es criticava en el Mètode Gramàtica-

Traducció, traduir implica defugir de l'equivalent paraula per paraula i de les estructures artificials i buscar la naturalitat en la llengua d'arribada per tal de ser capaços de comunicar-nos d'una manera eficaç.

### **1.3. El mètode reformista: el Mètode Directe, el Mètode Audiolingüístic i el Mètode Situacional.**

Tot i que la Gramàtica-Traducció va dominar les aules europees durant més de 100 anys, a finals del segle XIX, de manera inevitable, començaren a alçar-se veus que remarcaven l'artificialitat de les frases que se solien utilitzar, la pràctica desaparició de textos extensos en les aules i la poca atenció que es dedicava a aspectes com les habilitats orals. Els reformistes, –que s'agruparen principalment sota el Mètode Natural i el que alguns consideren una evolució d'aquest, el Mètode Directe<sup>2</sup>–, advocaven per un canvi radical en l'ensenyament de llengües estrangeres que incloguera un major èmfasi en la parla i en els textos coherents en lloc de en frases aïllades. A més, remarcaven especialment la necessitat que el professorat dominara la llengua estudiada i que aquesta fóra la seua eina de treball a l'aula. Resulta significatiu que, com bé apunta Cook (2010: 10), el Mètode Gramàtica-Traducció també rebera la denominació de Mètode Tradicional, atés que actualment és el Mètode Directe el que percebem com clàssic.

Aquest mateix autor (*ib.*: 4) destaca un grup de fonetistes i lingüistes amb experiència en la docència com els advocats d'un seguit de teories que defensaven la importància de l'oral davant la prominència fins aleshores dels textos escrits. Així mateix, des del punt de vista psicològic, asseguraven que és més fàcil retindre informació quan aquesta es troba en textos connectats entre ells que no en frases soltes i sense sentit.

En aquest grup d'estudiosos sobreïx el britànic Henry Sweet, el qual ja s'havia queixat d'una manera força incisiva de l'artificialitat d'algunes frases utilitzades en el Mètode Gramàtica-Traducció, com per exemple “The cat of my aunt is more treacherous than the dog of your uncle” (Cook, 2010: 16), i criticava que els exemples utilitzats no es donaren en la vida real. No obstant això, en alguns passatges de la seua obra acceptà la traducció com un recurs adient:

---

<sup>2</sup> També anomenat “Métode Berlitz” perquè el lingüista alemany Maximilian Berlitz (1852-1921) va ser el seu principal promotor a través de les seues acadèmies Berlitz, les quals utilitzaven aquesta metodologia per a ensenyar anglés als immigrants europeus que arribaven als Estats Units.

We translate the foreign words and phrases into our Language simply because this is the most convenient and at the same time the most efficient guide to their meaning. (Sweet, 1899: 201)

És interessant observar com aquest autor ja reflexionava sobre la conveniència de la traducció directa o inversa segons les necessitats lingüístiques. Des del seu punt de vista, traduir cap a la LE implica un important domini d'aquesta llengua, mentre que la traducció cap a la L1 pot ser un bon recurs per a explicar lèxic nou, però no necessàriament implica conèixer totes les paraules que apareixen en un text en qüestió. Així doncs, Sweet creia que la traducció era una eina útil per tal d'explicar el significat d'alguns termes, però només quan els estudiants d'una llengua estrangera es trobaven en els nivells inferiors. A mesura que l'alumne anava dominant l'idioma, aquestes explicacions s'haurien de fer en la llengua d'estudi. L'autor criticava el Mètode Gramàtica-Traducció a l'hora de traduir textos perquè, segons ell, aquesta metodologia es reduïa a buscar el significat de cadascuna de les paraules en un bon diccionari i ser capaços de combinar-les seguint certes normes gramaticals.

Tot i que el mètode reformista ha transcendit principalment per ser una reacció davant el mètode anterior, no és del tot cert que els seus seguidors aconsellaren la prohibició total de la traducció a les aules. El danés Otto Jespersen, com el seu col·lega Sweet, arribà a acceptar la traducció com una eina al servei de l'ensenyament de llengües; igual que Harold E. Palmer (1917), que la veia com una manera eficaç de transmetre el significat de les paraules.

Altres metodologies que conformarien juntament amb el Mètode Directe un corrent que concedia la mateixa importància a la concepció de la llengua que al concepte d'aprenentatge serien el Mètode Àudiolingüístic i el Mètode Situacional. Totes les investigacions dutes a terme en el període dominat per aquests enfocaments se centraren en l'expressió oral, la qual, seguint una de les idees principals del Mètode Directe, havia de practicar-se sempre en una única llengua, la d'estudi. El Mètode Àudiolingüístic es va desenvolupar a partir d'investigacions estructuralistes com les de Lado (1957) i va introduir elements nous a les aules com el radiocasset, ja que es basava en la repetició de diàlegs per tal d'imitar els parlants nadius i crear un hàbit (Skinner, 1950). El monolingüisme va passar a imperar a les aules, fet que deixà en una situació de discriminació qualsevol activitat que implicara l'ús de la llengua materna, com podria ser la traducció de textos. En el cas del Mètode Situacional, aconseguir que els alumnes

oblidaren el bilingüisme es duia a terme mitjançant classes d'immersió, en les quals s'intentava que l'alumnat aprenguera l'idioma en situacions que intentaven reproduir contextos reals de la mateixa manera que ho fan els infants (Hornby, 1950). Això sí, no es tenien en compte aquells contextos en els quals s'utilitza més d'una llengua i a sovint es produeix un intercanvi entre aquestes (Cook, 2010: 8). Per tal de dur a terme la immersió era important que l'alumnat comptara amb un professor nadiu. Així doncs, podem dir que aquesta metodologia va influir en que la idea que els millors professors són aquells la llengua materna dels quals és la que s'està estudiant haja imperat fins els nostres dies, sovint, deixant de banda altres característiques que també hauria de tindre un bon docent per a ser qualificat com a tal.

#### **1.4. L'Enfocament Natural i l'Enfocament Comunicatiu**

Els anys 70 del segle XX van dur amb ells l'arribada d'enfocaments comunicatius que posaven l'èmfasi en la *naturalitat* a l'hora d'adquirir una llengua i l'exposició a una informació en LE que tinguera *significat*. En aquest punt trobem dos corrents, un psicològic i l'altre lingüístic, que van dominar l'ensenyament de llengües de l'època i que molts estudiosos han titllat de "ramificacions" del Mètode Natural: l'Enfocament Natural i l'Enfocament Comunicatiu.

El primer defén la importància del significat sobre la forma com a recurs per a activar els processos subconscients d'adquisició del llenguatge. Un dels seus principals impulsors, Krashen (1981), defensava que calia assimilar les regles gramaticals de la llengua que s'està estudiant per tal d'interioritzar aquesta i poder produir-la de manera natural. L'autor distingia dos processos distints que podrien coexistir en l'alumnat adult: (1) el procés d'**adquisició**, semblant al que adopten els infants quan aprenen la seua llengua materna i en el qual l'ensenyament formal perd rellevància davant un desenvolupament de la competència en LE centrat en el significat; i (2) el procés d'**aprenentatge**, explícit, conscient i centrat en la forma lingüística, en el qual l'ensenyament formal constitueix un suport.

Aquests dos processos conformaven la hipòtesi d'adquisició-aprenentatge (*acquisition-learning hypothesis*), que juntament amb quatre microhipòtesis més, composava la que per a Krashen (1985) era la hipòtesi central de l'Enfocament Natural: la de la informació d'entrada (*input hypothesis*), segons la qual l'alumnat adquireix elements morfològics en exposar-se a la informació d'entrada comprensible. Les quatre

microhipòtesis restants eren la hipòtesi de l'ordre natural (*natural order hypothesis*), la hipòtesi del monitor (*monitor hypothesis*), la pròpia hipòtesi de la informació d'entrada (*input hypothesis*) i la hipòtesi del filtre afectiu (*affective filter hypothesis*). Aquesta darrera subratlla la influència de les variables afectives o “filtres afectius” (*affective filters*), com poden ser una autoestima baixa, la por o els nervis, sobre el procés d'adquisició, i deixa en mans del professorat la responsabilitat de minimitzar-les mitjançant sentiments oposats com la tranquil·litat o la motivació que poden comportar la presència del treball en grup o d'elements lúdics. Hem volgut destacar-la perquè considerem que l'ús de materials audiovisuals, element central de la nostra investigació, també pot ser un recurs que actue com a reductor d'aquests filtres, tal i com veurem més endavant.

Cal afegir que, juntament amb l'Enfocament Natural, van sorgir altres corrents menors coneguts com “humanistes” perquè, des de les seues idees constructivistes, centren la seua atenció en l'alumnat i fomenten la seua autonomia, creativitat i aprenentatge individual. Alguns d'aquests corrents van ser la Sugestopèdia (Lozanov, 1982), que buscava estimular la capacitat mental latent de l'estudiantat mitjançant elements desinhibidors com mobiliari còmode, música de fons o exercicis de respiració; el Mètode del Silenci (Gattegno, 1972), en el qual el professorat parlava poc per tal que l'estudiantat descobri per ell mateix les estructures per a comunicar-se; o la Resposta Física Total (Asher, 1969), que retarda la producció oral fins que l'alumnat haja interioritzat la comprensió oral.

L'Enfocament Comunicatiu, per la seua banda, també remarca el pes del significat sobre la forma, en aquest cas perquè, segons aquest mètode, la comunicació és l'objectiu final en l'aprenentatge d'idiomes. Les idees embrionàries d'aquest corrent les trobem en lingüistes com el funcionalista Halliday (1975), el sociolingüista Hymes (1972) i els filòsofs del llenguatge Austin (1962) i Searle (1969), els quals, van posar les bases per a que la dimensió funcional i comunicativa de la llengua fóra el centre del procés d'ensenyament. Les línies metodològiques d'aquesta teoria es van dibuixar a principis de la dècada dels vuitanta del segle XX i, tot i que la seua finalitat última és que l'alumne es comuniqui en contextos reals, també inclou explicacions gramaticals i la possibilitat d'utilitzar la traducció com a recurs quan siga necessari. Aquesta nova metodologia fou molt ben rebuda entre els docents, els quals van passar a donar un enfocament comunicatiu a les seues classes en el qual s'integraren les quatre habilitats bàsiques (expressió oral, expressió escrita, comprensió oral i comprensió escrita). A més, el professorat es va convertir en el guia i organitzador del procés de comunicació, un procés en el qual

l'alumnat és la figura central i ha d'interactuar tant amb els seus companys com amb el material (Breen i Candlin, 2001).

Les dues línies “naturals” van suposar tota una revolució en la didàctica de les llengües i van unir forces en aspectes com deixar en un segon pla les normes gramaticals i promoure l'autonomia de l'estudiantat. Tant és així que per a alguns la prioritització de les tasques comunicatives per damunt de la correcció en l'ús de la llengua provocava limitacions en l'ensenyament de la llengua d'una manera acadèmica o professional (Hinkel i Fotos, 2002).

Cook (2010: 27) resumeix en quatre adjectius el present i el passat de la teoria de la didàctica des del punt de vista d'aquests dos moviments:

The language encountered by learners should be “meaningful” and “authentic”, rather than “artificially” focused on form. Both then presuppose an easy separation of the binary opposites:

meaning – form

real – artificial

El mateix autor (íbid: 26) es pregunta irònicament sobre la importància (o la manca d'ella) de formes sense funció semàntica com el morfema “s” de la tercera persona del singular en anglès o la validesa de fórmules com les que recull de Taylor (1988): “Me go sleep now” en lloc de “I’m going to sleep now”.

Per la seua banda, Lertola (2012: 30) recorda que l'Enfocament Comunicatiu va suposar un gran canvi en les metodologies didàctiques i recopila els seus principis bàsics que encara s'utilitzen avui dia:

Today the basic principles of CLT are widely accepted and they have been applied in a variety of teaching practices. Some principles are as follows: meaning is paramount, language learning is learning to communicate, effective communication and comprehensible pronunciation are sought after, any device that helps learners is accepted, attempts to communicate may be encouraged from the very beginning, judicious use of native language is accepted where feasible, translation may be used where students need or benefit from it, teachers help learners in any way that motivates them to work with language, intrinsic motivation will spring from an interest in what is being communicated (Finocchiaro & Brumfit as cited in Richards & Rodgers, 2001).

Com es pot observar, l'absolutisme del Mètode Directe ja no era tal i amb l'Enfocament Comunicatiu la traducció tornava a tindre un lloc dins de la didàctica de llengües, lloc que en el cas d'alguns autors, com per exemple Steinberg (2001), era

totalment necessari. Una vegada més ens trobem amb una metodologia que beu de les seues antecessores, però que hi afegeix canvis de caire constructivista com són la creativitat i individualitat (Talaván, 2013: 23). De la mateixa manera, aquest nou mètode defensa l'ús de materials reals per tal que el contacte de l'alumne amb la llengua que està estudiant reproduïska el màxim possible la realitat. Això, unit a que una de les finalitats centrals del fet traductològic és aconseguir l'enteniment comunicatiu, fa que resulte comprensible que aquesta metodologia didàctica oferisca una relació estreta amb la traducció audiovisual. Tanmateix, pensem que cal diferenciar entre la traducció professional i la traducció la finalitat immediata de la qual siga comunicar-se. En aquesta darrera es podria aplicar el que seria l'origen de l'Enfocament Comunicatiu, és a dir, l'objectiu últim seria fer-se entendre i la normativa passaria a un segon pla. No ocorre el mateix quan es tradueix de manera professional, ja que en aquest cas, a banda d'aconseguir l'enteniment entre emissor i receptor, és imprescindible expressar-se, oralment i per escrit, amb la màxima correcció. En el cas de l'aprenentatge de llengües es combinen ambdós objectius i un pot prevaler sobre l'altre depenent de les prioritats de l'estudiant. Un alumne que estudeie una llengua per a poder visitar un país on aquesta es parle, tindrà prou sent capaç de fer-se entendre. En canvi, un altre que necessite la llengua en qüestió per a treballar, probablement requerirà un domini de totes les habilitats.

Aquesta "flexibilitat" és vista per Talaván (*ib.*: 25) com una característica positiva ja que, a banda de diferents necessitats d'aprenentatge, també inclou diferents tipus de professorat i una major llibertat a l'aula.

## **1.5. L'Aprenentatge Basat en Tasques**

De la conjunció entre la metodologia comunicativa i les noves teories sobre l'aprenentatge de llengües va sorgir l'Aprenentatge Basat en Tasques (*Task Based Learning* o TBL). Aquest se centrava en el procés més que no en el producte i consistia bàsicament en la presentació de situacions familiars als alumnes mitjançant "tasques" per a que així aprenguen a utilitzar el llenguatge adient en situacions reals determinades, relegant a un segon pla l'estudi de vocabulari o estructures concretes. Un dels primers a començar a utilitzar aquesta manera de treballar fou Prabhu (1987), el qual s'adonà que per a que els seus alumnes adquiriren competència en un idioma, no els calia centrar-se en un problema lingüístic concret, sinó que podien fer-ho mentre realitzaven altres activitats no necessàriament lingüístiques. Segons aquest autor, la forma s'aprén millor quan l'atenció



se centra en el significat, el que cal és fomentar un ambient en el qual l'alumnat haja de trobar la manera de comunicar-se i per a això no cal un coneixement sistemàtic de la llengua.

En paraules de Talaván (2013: 25), es tracta d'“aprender ‘acerca de algo’, en lugar de aprender ‘acerca del lenguaje’”. En l'aplicació d'aquesta metodologia, l'alumne passa a tindre un paper molt actiu ja que s'involucra des del principi en el procés d'aprenentatge i mira de trobar les formes més adequades per expressar les seues idees. El professor, per la seua banda, després de seleccionar les activitats a realitzar, adopta el paper de simple “guia” que només intervé quan és estrictament necessari. Durant la realització de la tasca, ha de permetre que l'alumnat busque en el seu repertori de frases i vocabulari per tal d'aconseguir dur a terme l'acte de comunicació, i no serà fins que aquesta cerca haja acabat que participarà repassant els punts problemàtics, suggerint alternatives o corregint errades. Igual que passava amb l'Enfocament Comunicatiu, també en TBL els materials reals afavoreixen l'acceptació per part de l'alumnat per a que, d'una manera lúdica i activa, vaja adquirint habilitats bàsiques.

El fet que aquesta metodologia conjugara les novetats que presentaven els nous corrents d'aprenentatge de llengües, com el Mètode Comunicatiu, amb una metodologia més concreta va despertar l'interés de molts investigadors, però també va fer necessari que, a l'hora d'aplicar-hi el disseny curricular, calguera definir el terme “tasca” i diferenciar-lo d'“exercici”, molt més comú fins aleshores (Nunan, 2004). Sánchez Pérez (1993: 138) contextualitza la tasca en l'aula de llengua per tal de definir-la com “una actividad de interacción en la lengua que se aprende, centrada en la consecución de un objetivo ‘de acción teleológica’, la cual precisa de la lengua meta para ser alcanzada o lograda”. Nunan, per la seua banda, diferencia entre la tasca del món real i la tasca pedagògica, la qual defineix així:

a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused in mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end (Nunan, 2001: 4).

Per a Ellis la diferència rau en la manera d'enfocar el treball des d'un punt de vista didàctic:

‘Tasks’ are activities that call for primarily meaning-focused language use. In contrast, ‘exercises’ are activities that call for primarily form-focused language use. However, we need to recognize that the overall purpose of tasks is the same as exercises—learning a language—the differences lying in the means by which this purpose is achieved (Ellis, 2003: 3).

Cook (2010: 30) apunta la possible paradoxa que amaga aquesta definició si es té en compte que a l’hora de dur a terme una tasca existeix el perill que l’estudiant se centre més en els aspectes que no concerneixen la llengua. És evident que en TBL l’objectiu principal de l’alumne serà finalitzar la comesa que se li ha presentat i és molt possible que això el faça oblidar-se dels aspectes lingüístics. Es podria dir que mentre està realitzant la tasca, per a ell la llengua és un mitjà per aconseguir una finalitat i per tant el que realment voldrà serà “fer-se entendre”, és a dir, el més important serà el significat –en detriment de la forma–, poder transmetre un missatge que l’ajude a realitzar la tasca. No obstant això, quan la tasca que es realitza comporta una traducció podem aconseguir que es conjugue significat i forma atés que, a banda de l’acte comunicatiu que representa, la forma és fonamental per tal que aquest es pugui realitzar:

Translation is a real-word activity outside the classroom. It is outcome-oriented: a successful translation is one that works. It promotes a focus on form as an offshoot of a communicative need, rather than as an end in itself. These points about the distinction between tasks and exercises, the relationship between the two, and the need felt in task-based syllabuses to re-introduce elements which will allow practice or draw attention to forms are highly relevant to an argument for TILT (Cook, 2010: 30).

Per a Willis i Willis (2001) és fonamental que el factor “realitat” estiga present en el treball dins de l’aula i per això defensen l’ús de corpus lingüístics amb “llenguatge real”, fugint d’exemples inventats, tal i com demandaven els detractors del Mètode Gramàtica-Traducció. Resulta revelador que avui dia l’ús que es fa de la traducció com a mitjà per a l’aprenentatge de llengües, en el qual destaca la presència de textos autèntics, siga totalment oposat al que es feia en segles passats.

Willis (1996) opina que treballar des del punt de vista de les tasques és la manera d’aprendre una llengua dins de l’aula i alhora ser capaç de fer-ne un ús adequat quan s’ix d’aquesta, en el lloc de treball o en qualsevol àmbit social, i insisteix en els beneficis que aporta treballar el llenguatge des de la realitat:

Learners begin with a holistic experience of language in use. They end with a closer look at some of the features naturally occurring in the language. By that point, the learners will

have worked with the language and processed it for meaning. It is then that the focus turns to the surface forms that have carried out the meaning (Willis, 1996: 52).

Per a aquest autor les tasques s'haurien de dividir en tres fases:

En la primera, anomenada **pretasca**, es presenta l'activitat que es vol realitzar, el grau de dificultat i l'objectiu d'aquesta. En aquesta etapa se solen introduir els materials lingüístics necessaris per afrontar-la i altres aspectes que es treballaran durant la seua realització. Per a això es pot recórrer a imatges relacionades amb el material que s'utilitzarà i animar l'alumnat a que realitze una "pluja d'idees" sobre el que creuen que representa la imatge en qüestió. Això farà possible, per una banda, tindre un primer contacte amb la LE i, per una altra, activar els coneixements que ja es tenen respecte a una situació comunicativa concreta que podran ampliar i fer-ne ús en la vida real (Lertola, 2012: 32). És important que l'activitat es presente de manera que motive l'alumnat (Dörnyei, 2001). Açò es pot aconseguir de diferents maneres: amb els estudiants més joves és possible que siga suficient presentant un material atractiu, com sol ser l'audiovisual, i unes activitats que els resulten innovadores, com per exemple, les que inclouen noves tecnologies; en canvi, l'augment d'edat a les aules sol implicar una demanda d'explicacions sobre la finalitat i la utilitat de la tasca.

Skehan (1996: 25) recorda que, quan es realitza una tasca, s'incideix en factors cognitius i/o en factors lingüístics i, atés que la capacitat d'atenció és limitada, recomana presentar activitats que reduïsquen la càrrega cognitiva per tal que l'estudiant pugua centrar la seua atenció en els elements lingüístics.

La segona fase, el **cicle de la tasca**, es divideix en tres subfases: en la primera, l'alumnat durà a terme la tasca en si (*task*); tot seguit, en la fase de planificació (*planning*), es prepara per a presentar el que ha fet, ja siga oralment o per escrit, cosa que realitza en l'última subfase, consistent en la presentació i la comparació de resultats (*report*).

Seguint les recomanacions de l'Enfocament Comunicatiu (§1.4), en aquesta fase, el paper del professorat serà limitat i se centrarà a fomentar la comunicació entre iguals sense corregir-los, ja que no serà fins que s'haja de dur a terme la presentació que es comenten les errades. És recomanable que l'alumnat treballa en parelles o en xicotets grups i que junts reflexionen sobre la correcció d'allò que han de presentar.

L'última fase, l'**enfocament lingüístic** (o *feedback*) implica la reflexió i avaluació dels coneixements adquirits i l'ús del llenguatge. Segons Willis (1996), si bé en la fase anterior es fomentava la fluïdesa en l'ús de la llengua i el significat era l'aspecte més

important, ara els esforços es focalitzen en la forma. Tanmateix, Ellis (2006) aposta per una omnipresència de la forma en totes les fases, tot diferenciant entre una “atenció a les formes” –en la primera i última fase– i una “atenció a la forma<sup>3</sup>”, en la fase central.

El disseny de les activitats basades en l'ús de la traducció audiovisual que conformen tant la investigació central com els experiments pilots d'aquest estudi està fonamentat en l'estructura de Willis i distingeix clarament les tres grans fases que conformen el treball. Com s'ha dit anteriorment, les característiques intrínseques del text audiovisual són especialment motivadores i suposen un important suport en la pretasca. D'altra banda, també s'aposta per un treball col·laboratiu en el qual xicotets grups realitzen una tasca “real” que planificaran tot tenint en ment que s'haurà d'exposar davant els companys. És important remarcar que, tot i que la teoria de l'Aprenentatge Basat en Tasques assumeix que l'objectiu principal és fer un ús monolingüe de la llengua que s'està aprenent, en el nostre cas, la traducció, i per tant el bilingüisme, ocupa un lloc central en el desenvolupament de la classe. És cert que l'*input* que rep l'alumnat està en la LE; no obstant això, l'*output* que presentarà al final de la tasca està en llengua materna.

Cook (2010: 30) recorda que la traducció no sol estar present com a tasca en la literatura de TBL, tot i que compleix els criteris per a ser-ho: és una activitat real que existeix fora de l'aula, l'objectiu principal de la qual és fer possible la comunicació. L'autor (*ib.*: 137) avisa del possible perill que TBL no sempre aconseguisca fer que l'alumne utilitze una estructura concreta i proposa un ús de la “traducció propera”, aquella que obliga el traductor a separar-se el menys possible de l'estructura original, el que en Traductologia s'ha anomenat tradicionalment traducció literal (Newmark, 1988; Molina i Hurtado, 2002; Marco, 2002; Martí Ferriol, 2010). Aquesta opció, propera al Mètode Gramàtica-Traducció, deixa en un segon pla la naturalitat i, en el cas concret de la traducció audiovisual, possiblement xocaria amb un dels pilars bàsics d'aquesta especialitat: l'oralitat (Chaume, 2001). A més, obliga a diferenciar clarament entre la traducció professional i la “traducció pedagògica” (Leonardi, 2010).

Talaván (2009: 56) recorda que un dels aspectes més criticats de TBL és la mesura del component de realitat i com de fonamentals resulten els mitjans audiovisuals per tal de presentar a l'aula situacions comunicatives versemblants. En el cas del nostre estudi, la

---

<sup>3</sup> Segons Long (1991) quan es para atenció a la forma, es produeix una interacció natural amb elements lingüístics que es presenten de manera incidental en els exercicis. En canvi l'atenció a les formes està relacionada amb l'ensenyament tradicional de punts concrets i aïllats de la gramàtica.

condició de professió de la subtitulació aporta ja de per si la possibilitat de reproduir un entorn laboral real en el qual l'alumnat adquirirà competències lingüístiques d'una manera incidental, mentre realitza la tasca en qüestió, en lloc de mitjançant una pràctica repetitiva, tal i com proposen altres mètodes més tradicionals. En la fase de posttasca, el fet de presentar la tasca finalitzada –el material audiovisual subtitulat– davant dels companys comporta una anàlisi lingüística, que primer es realitzarà en xicotet grup i després a nivell de classe, en la qual el professorat recuperarà un paper més rellevant, tot i que és important que no deixi el rol de “guia” i permeta que siguin els alumnes els qui analitzen i corregisquen les possibles errades.

## **1.6. El Postmètode**

Amb el final del segle XX van aparèixer algunes crítiques a la noció de “mètode”, que era vist per alguns teòrics com una idea massa prescriptiva amb difícil aplicació. Molts ensenyants es van trobar davant situacions en les quals, tot i haver apostat per un mètode, les circumstàncies de l'aula els obligaven a adaptar-lo o combinar-lo amb altres. Aquesta cerca d'eclecticisme i la unificació de pràctiques d'una manera holística va afavorir el naixement d'una nova pedagogia que Kumaravadivelu (1994) va batejar com Postmètode, la qual hauria d'atorgar al professorat una autonomia i uns coneixements que li permeteren alçar-se com a alternativa pragmàtica al mètode. La visió del Postmètode d'aquest autor gira al voltant de tres paràmetres: la particularitat, que fa referència a la situació en què es produeix l'ensenyament-aprenentatge; la practicitat, que engloba teoria i pràctica en una dicotomia inseparable; i la possibilitat que, partint de les idees de Paulo Freire, es recorde la importància dels factors socials, econòmics i culturals en la formació de la identitat i la transformació social dels alumnes.

Tot i que alguns autors opinen que aquesta nova postura no s'ha de veure com un mètode nou, sinó com la síntesi de diversos o, en paraules de Liu (1995), una “condició redefinidora del mètode”, és ben cert que es tracta d'una de les formes d'instrucció més acceptades avui en dia.

Aquesta nova postura crítica la supremacia d'un mètode únic ja que aquest no es pot aplicar de manera universal, sinó que la seua aplicació variarà depenent d'infinat de factors que van des de la motivació o la formació anterior de l'alumnat, fins les condicions de l'aula. A més, reclama una revisió de la pedagogia en termes d'estratègies d'aula, objectius curriculars, materials docents i avaluació. L'arribada del Postmètode i la seua

capacitat integradora torna a obrir les portes de les aules a la traducció, l'ús de la qual en l'ensenyament de llengües no va lligat a cap aproximació pedagògica concreta, sinó que confia el seu èxit a un professorat flexible que combina diferents mètodes i els adapta als seus estudiants (Davis, 2004: 6).

De la mateixa manera, sembla que la nova visió de l'ensenyament de llengües permet la inclusió de nous recursos com, per exemple, l'aplicació de la traducció des d'un enfocament comunicatiu (Zojer, 2009). Des de la didàctica per fi es comença a superar la vinculació entre la traducció i el Mètode Gramàtica-Traducció, i fins i tot hi ha autors que accepten amb naturalitat diferents graus de fidelitat al text origen depenent de l'objectiu que es vulga aconseguir:

Rather than limiting the use of translation to advanced levels only, I would prefer to view translation activities as forming a continuum between the extremes of hyper-literal, explicative translation (to be used in concrete instances as in the example just given) and that of communicative translation as it takes place in the professional world. In the former, the L1 translation is merely a tool—and a very effective one—to help learners grasp a particular L2 structure. As such, stylistic considerations are set aside. In the latter, the focus is on the communicative value of a given text. Learners are then expected to produce a text that could function in the L2 culture, and we are not so much testing their knowledge of specific structures as their flexibility in using the language, their awareness of style, register and extra-linguistic factors. In my view, both approaches, provided they are carefully applied, have their place in the languages classroom and they should be viewed as mutually enhancing rather than exclusive (Carreres, 2006: 14).

Aquesta diferenciació serà clau per a la tornada de la traducció a la didàctica de llengües, aquesta vegada com una eina que aporta metodologies i l'aplicació de les quals pot aglutinar les diferents idees proposades pels mètodes que hem revisat en aquest breu recull històric, com poden ser l'ús de materials reals i l'atenció a les tasques o a d'altres recursos que han anat aportant els avanços tecnològics com les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC).

## **1.7. La traducció a l'aula de llengua estrangera**

Després de dècades de debat sobre la conveniència o no d'utilitzar la traducció com a recurs en les classes de llengua estrangera, sembla que els investigadors comencen a posar-se d'acord pel que fa als beneficis que hi pot aportar (Malmkjaer, 1998; Stoddart, 2000; González Davies, 2004; Carreres, 2006; Laviosa i Cleverton, 2006; Witte, Harden i Ramos de Oliveira Harden, 2009; Cook, 2001; Cook, 2009 i 2010).

Cook (2010: 109) situa la TILT dins de la filosofia educativa i ho fa des de quatre perspectives diferents:

1. L'educació tecnològica, entesa com aquella que té com a objectiu desenvolupar destreses que necessiten tant els individus com la societat. L'autor recorda com de fonamental i freqüent és l'activitat traductora en l'actualitat i esmenta el doblatge i la subtitulació de pel·lícules com a exemples de tasques relacionades amb les comunicacions internacionals.
2. La reforma social, que des del punt de vista lingüístic ha d'ajudar a preservar les identitats de parlants de llengües amenaçades, així com fer minvar diferències per tal de dur a terme futures reconciliacions. A més, ha de permetre l'ús de qualsevol llengua, per molt minoritària que siga, a la qual cosa contribueix la TILT
3. L'educació humanística, la qual no imposa l'èxit als estudiants, sinó que té en compte els valors i desitjos dels estudiants, els quals seran els autèntics àrbitres a l'hora de valorar la consecució dels diversos objectius. Partint de la necessitat de tindre en compte l'opinió de l'estudiantat, Cook recorda que en diverses ocasions la TILT, i en concret la introducció del bilingüisme a les aules de LE, ha estat vista com un element satisfactori.
4. Per últim, l'educació acadèmica té un vincle un tant paradoxal amb la TILT, ja que la relació de la traducció amb el Mètode Gramàtica-Traducció ha fet que la primera es titllara de ser "massa" acadèmica i allunyada del món real, i això alhora ha comportat la seua exclusió. Tanmateix, Cook (*ib.*: 121) explica que la traducció en l'aula de LE proporciona a l'estudiantat un metallenguatge acadèmic per a l'anàlisi de qualsevol llengua i una comprensió profunda de la natura del llenguatge i de l'ús d'aquest en general.

Com s'ha pogut comprovar en el repàs històric de la primera part d'aquest capítol, una de les principals barreres que va haver de véncer la traducció per tal d'ocupar un lloc a l'aula de llengua estrangera, i que encara argüeixen els seus detractors, va ser l'ús de la llengua materna per part dels aprenents, ja que durant anys ha estat molt arrelada la creença que el monolingüisme és la norma cognitivo-lingüística i que, per contra, el bilingüisme podia ocasionar danys cognitius, socials i emocionals als xiquets (Hakuta, 1986). Afortunadament, investigacions recents han demostrat, per una banda, que el bilingüisme té un efecte positiu sobre el desenvolupament cognitiu i, per una altra, que la traducció és una activitat present de manera natural en el dia a dia de les persones bilingües (Malakoff i

Hakuta, 1991: 142). Tanmateix, el procés d'adquisició de la llengua materna (o de dues llengües en les zones bilingües) és diferent al d'una llengua estrangera, en el qual és gairebé impossible que els estudiants no traduïsquen, en contra de les creences dels qui titllaven la traducció de no ser una activitat natural (Gatenby, 1967: 69). Per aquest motiu autors com Zabalbeascoa (1990) proposen estudiar bé les possibilitats de la “traducció pedagògica”, i això passa per donar-li un paper adequat a la llengua materna.

El fet de demostrar que molts dels errors produïts durant el període d'adquisició d'una llengua no es poden atribuir a la influència de la llengua materna (Corder, 1967), –ans al contrari, recórrer a la L1 i a les transferències lingüístiques ajuda al desenvolupament de la fluïdesa i la consciència lingüística (Atkinson, 1987)– va contribuir a veure la traducció com un exercici de llengua l'ús del qual podia aportar beneficis a l'ensenyament d'idiomes (Weschler, 1997; Malmkjaer, 1998; Scheweers, 1999; Cook, 2001, 2007):

Yet although translation has long been glibly dismissed in the inner-circle academic literature, it has rather stubbornly refused to die elsewhere, notably in locally written syllabuses around the world, and in the teaching of languages other than English. Most significantly, it has persisted in the spontaneous strategies of actual language learners (as opposed to the controlled learners studied in much SLA research) whose natural inclination, as in other areas of human learning, is to try to apprehend the unknown by relating it to the known (Cook, 2007: 397).

Des de la perspectiva multilingüe, autors com Cummins (2007) i Manyak (2004) també defensen l'ús de la traducció a l'aula no només per promoure l'adquisició de la llengua estrangera, sinó per desenvolupar i afermar la materna.

Un altre dels motius pels quals es va rebutjar la traducció com a recurs pedagògic va ser que amb ella no es podien treballar les quatre habilitats que defineixen la competència lingüística (comprensió oral i escrita i expressió oral i escrita), entre d'altres motius perquè mentre aprén la tècnica traductora, l'alumnat no pot dedicar temps ni atenció per adquirir aquestes destreses ja que la traducció no és una activitat natural. Afortunadament, diferents investigadors i professorat de llengua estrangera han demostrat des de les aules que la pràctica de la traducció ajuda l'alumnat a desenvolupar la comprensió lectora; ampliar el seu lèxic, especialitzat i general; reforçar l'ús de les estructures morfosintàctiques de la llengua que està estudiant; desenvolupar la competència textual i comunicativa i millorar l'expressió escrita (Cruz García i Rodríguez Medina, 1999).



Zabalbeascoa (1990: 78) defensa que amb la traducció es poden desenvolupar un seguit d'altres habilitats imprescindibles en l'aprenentatge de llengües com són l'anàlisi i el comentari de textos, la claredat i la varietat d'estils a l'hora d'expressar-se, i la flexibilitat, la intuïció i la creativitat tant en la interpretació com en l'expressió. En aquesta afirmació és important destacar que l'autor equipara el treball de les competències escrites i orals, demanda habitual per part d'aquells que acusen la traducció de treballar només des de l'escriptura i a la qual també responen altres autors tot aconsellant activitats de traducció simultània (Newson, 1998: 67). De tota manera, Zabalbeascoa (*ib.*: 84) no oblida remarcar que la traducció és un mètode que cal combinar amb d'altres per tal d'aconseguir una adquisició de la llengua eficient i que no serveix per treballar tots els aspectes lingüístics d'aquesta. Si bé és cert que resulta difícil –i poc recomanable pedagògicament parlant– trobar un recurs que servisca per tractar tots els elements que conformen un idioma, no ho és menys que la traducció pot esdevindre una eina molt completa en l'adquisició de llengües. Partint d'aquesta idea, Schäffner (1998: 125) reflexiona sobre els possibles beneficis que poden aportar els exercicis de traducció a l'aprenentatge d'una llengua estrangera:

- a) millorar l'agilitat verbal
- b) ampliar el vocabulari en LE
- c) desenvolupar l'estil
- d) comprendre millor el funcionament de les llengües
- e) consolidar les estructures de la LE per tal de fer-ne un ús actiu
- f) millorar la comprensió de la LE

És rellevant també parlar esment als materials utilitzats a l'aula, ja que una de les principals crítiques que ha rebut des de sempre la traducció pedagògica ha sigut l'artificialitat dels textos de què fa ús. Per això és important que els textos que es vulguen treballar siguin variats i reals (Duff, 1989) i explicar a l'alumnat que no es tracta de traduir paraula per paraula, ni tan sols oració rere oració, sinó fer veure que els textos estan contextualitzats. D'aquesta manera es reforçarà la idea que la traducció és una activitat íntimament relacionada amb l'ús real de la llengua, la qual s'ha de visualitzar com un tot i no com un recull de diferents aspectes que es treballen en activitats selectives.

De la mateixa manera que s'ha explicat que la traducció és un procés gairebé inevitable durant l'adquisició d'una nova llengua, la seua presència en el dia a dia i el seu paper com a mitjà de comunicació la fan imprescindible en situacions cada vegada més

freqüents (Bachmann, 1990). D'ací que avui dia es veja com una activitat de mediació que qualsevol estudiant pot requerir, no exclusivament en la seua vida professional, sinó també en la personal. La visió de la traducció com un acte comunicatiu implica uns coneixements que van més enllà de la llengua i que inclouen un trasllat cultural, la qual cosa no fa més que enriquir el procés d'ensenyament, tal i com explica Machida:

Translating from SL/FL also provides opportunities for the learners to not only “comprehend” the language (extract messages from the text) but also ‘experience’ the language used not in a vacuum but in culturally and socially defined situations. In short, *act of translating* expands SL/FL learning, both through development of the language, metalinguistic awareness and metacognitive skills (planning, monitoring and execution), and study of the culture and society to which the SL/FL belongs (Machida, 2011: 743).

El fet que la traducció comporte un estudi exhaustiu de textos reals en una llengua estrangera, obliga els estudiants a viure aquesta en una situació cultural i social ben definida, la qual cosa amplia en gran mesura el significat de l'aprenentatge de llengües.

L'acceptació de la traducció com una eina cognitiva va obrir la possibilitat de treballar l'adquisició d'una llengua a partir d'una anàlisi contrastiva en la qual es comparen i s'observen les diferències formals i estructurals entre la L1 i la LE i alhora es detecten possibles relacions interlingüístiques entre elles. Aquest tipus d'exercici fa que l'alumne prenga consciència de la manca de correspondència exacta entre dos idiomes i serveix de suport per a evitar interferències i per a explicar certs aspectes de la llengua que s'està aprenent.

També els camps de la memòria i del procediment del llenguatge es mostren receptius davant els avantatges cognitius relacionats amb la traducció que es poden aplicar a l'aprenentatge d'una LE. Així, O'Malley i Chamot (1990) reconeixen en la traducció una estratègia cognitiva potencialment efectiva a la qual solen recórrer els estudiants. Existeix una gran varietat de tècniques per tal de fomentar la comprensió i adquisició de noves paraules i expressions que van des de la memorització de llistes de vocabulari fins a aprendre termes en un context. Prince (1996) va observar que aquesta darrera era una estratègia que comptava amb el vist-i-plau del professorat, tot i que els alumnes necessitaven relacionar les noves paraules amb l'equivalent en la seua llengua nativa. De fet, l'estudi dut a terme per aquest investigador revela la superioritat, en termes quantitatius, de la traducció com a mitjà per a adquirir vocabulari. També Zojer (2009) aposta per l'ús de la traducció en aquest procés, donada la necessitat innata dels estudiants d'una llengua estrangera de buscar la representació semàntica en la seua llengua materna.

Un últim exemple referent als beneficis de la traducció a l'hora de fer un bon ús del vocabulari en LE el trobem en un estudi dut a terme per Källkvist (1998: 77) on es van comparar les errades que cometien estudiants universitaris d'anglès com a llengua estrangera a l'hora de realitzar una traducció i una composició lliure. Els resultats demostren que en el primer cas, atés que no es compta amb "l'estratègia d'evitació", es produeixen més errors lèxics, però menys de col·locació o sobreús. L'explicació per a aquests resultats ve de la impossibilitat d'evitar un mot quan no es coneix la seua traducció. En canvi, quan s'ha de compondre un text de creació pròpia no es poden evitar certs "clixés" de vegades poc adequats, cosa que no passa quan es busquen equivalents per a cadascuna de les paraules del text origen que cal traduir. Els estudiants que tenen un vocabulari més ampli demostren un major domini de la llengua en les traduccions, diferència que no es manifesta d'una manera tan clara en les composicions lliures, on l'alumnat amb menys recursos lèxics pot ocultar aquesta pobresa evitant l'ús de certa terminologia. L'autora conclou que els estudiants fan un ús diferent dels seus recursos lèxics quan realitzen una traducció que quan escriuen una composició lliure i remarca que la traducció hauria d'utilitzar-se de manera conjunta amb altres tests de producció per tal de millorar la competència lingüística.

### **1.8. La traducció audiovisual a l'aula de llengua estrangera**

La traducció, ja siga com a vehicle per a l'aprenentatge de llengües o únicament per a l'enteniment entre dues o més persones, ha sigut un recurs utilitzat gairebé des dels inicis de la nostra civilització. No obstant la seua mil·lenària presència, no podem dir el mateix dels Estudis de Traducció, els quals no van començar a ser reconeguts com a disciplina fins a mitjans del segle XX. Aquest podria ser un dels motius per què la traducció audiovisual (TAV), tot i practicar-se des de poc després de la invenció del cinema, siga una de les varietats traductores que més ha trigat a fer-se un espai com a especialitat digna de ser investigada des d'un punt de vista científic i ha patit el rebuig fins i tot dels propis estudis de traducció (Delabastita, 1989). Tampoc els estudis sobre comunicació i sobre els mitjans de comunicació, camp en el qual també podria enquadrar-se, compten amb una llarga tradició investigadora. Autors com Chaume (2004) i Díaz Cintas (2008) titllen la TAV de "germana pobre" o "Ventafocs" a l'hora de lamentar la poca atenció que ha rebut aquesta disciplina des d'entorns acadèmics i també professionals. Un dels fets que millor demostra el poc reconeixement públic que tenen els traductors audiovisuals és la seua absència en els

títols de crèdit de les obres audiovisuals, la qual cosa els fa caure en una “invisibilitat” allunyada d’aquella a la qual feia referència Venuti (1995), ja que no està relacionada únicament amb la notorietat o no de la tasca del traductor en el producte final. Al contrari, té a veure amb la presència del professional de la traducció que corre el risc de perdre la seua autoria com a part del procés de doblatge o subtitulació. Chaume (2004: 114) es queixa de factors com els curts terminis que tenen els traductors audiovisuals per a fer la seua feina o l’elevat nombre de professionals que intervenen i modifiquen el text traduït (sobretot en el cas del doblatge) i que acaben convertint el que hauria de ser una activitat artística o professional basada en criteris sistemàtics en un procés de producció en massa. Tots aquests elements no tenen la mateixa importància en la traducció d’altres productes, com per exemple la literatura escrita, la qual, tot i ser un producte menys consumit pel gran públic, té molt més reconeixement per part d’aquest i també per part dels àmbits acadèmics:

[...] frequently raise the question whether translation theory can actually incorporate audiovisual translation within its general scope. [...] But it is a well-known fact that audiovisual translation has always been considered inferior to (written) literary translation, most probably because of the lack of cultural prestige in audiovisual mass-media, compared to canonised literature (Karamitroglou, 2000: 10).

Díaz Cintas (2008: 33) apunta també com a possibles causes de menysvaloració la naturalesa multimodal del text audiovisual, la qual obliga a realitzar adaptacions. El fet d’haver de respectar distints tipus de sincronia a l’hora de traduir un producte audiovisual és vist per alguns com un “transvasament lingüístic deficient” que l’allunya del que s’ha considerat traducció tradicionalment.

Els Estudis de Traducció requerien una sòlida fonamentació teòrica i en el cas de la traducció audiovisual aquesta no va començar a arribar fins a les últimes dècades del segle XX, quan autors com Reiss (1977), que s’adona de la necessitat d’ampliar les taxonomies clàssiques de les tipologies textuais, i Delabastita (1989), que fa el mateix amb la definició de “traducció”, possibiliten l’acceptació de noves realitats i per tant també un estudi teòric d’aquestes. Si bé és cert que les acaballes del segle passat i els inicis d’aquest han sigut clau pel que fa a la profusió de treballs que investiguen la traducció audiovisual, no només com a producte, sino també com a procés de treball (encara manquen estudis sobre el procés cognitiu dels traductors de textos audiovisuals), no deixa de ser significatiu que no

sigui fins la segona edició de la *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (2009) que podem trobar una entrada enciclopèdica del terme.

No hi ha dubte que la traducció audiovisual reuneix distints trets que fan d'ella una especialitat a la qual li costa trobar el seu espai en els dos àmbits d'estudi que ens interessen: la traducció, per tractar-se d'un tipus de modalitat recentment acceptada per part dels Estudis de Traducció; i la didàctica de llengües, per trobar-se estretament lligada a un mètode d'ensenyament rebutjat durant molts anys com és la Gramàtica-Traducció, del qual s'ha separat per tal de tornar amb força al camp de l'ensenyament.

Afortunadament sembla que estem assistint a una rehabilitació, sobretot pel que fa al seu paper com a disciplina, demostrat amb l'enorme profusió d'estudis duts a terme al respecte, entre els quals, i de manera molt recent, cal incloure aquells que demostren la seua més que possible i positiva aplicació a l'ensenyament.

Tots els elements positius que s'han enumerat en el punt 1.7 referents a les possibilitats que presenta la traducció com a eina per a l'aprenentatge de llengües són extrapolables a l'especialitat de traducció audiovisual, tot i que la natura polisemiòtica del text audiovisual fa necessari tindre en consideració aspectes que no estan presents en la traducció general, així com avantatges i limitacions respecte a aquesta.

És evident que la conjugació d'imatge i so presenta un ventall de possibilitats a l'aula i que la naturalesa interactiva i flexible del vídeo dona la possibilitat de crear activitats que resulten atractives i dinàmiques, i que permeten que l'estudiantat sigui part activa del procés d'aprenentatge.

Justament els nous corrents didàctics relacionats amb la traducció audiovisual remarquen la importància de deixar enrere un ensenyament passiu, que ja va donar els seus fruits a finals del segle XX (Vanderplank, 1988; Danan, 1992), i aconseguir que l'alumnat s'involucre. L'aplicació de TBL a la traducció audiovisual porta l'alumnat a realitzar una tasca activa i pràctica, que imita una professió. Si la familiaritat de l'entorn multimèdia ja infon atractiu a l'ús general del vídeo a l'aula, l'experiència de sentir-se part de la cadena de creació d'aquells productes als quals l'alumnat se sent tan proper no fa més que propiciar una bona recepció. El trasmudament d'ensenyament actiu a passiu permet l'ús de gairebé totes les modalitats de traducció audiovisual, ja que els discents passen a realitzar el paper d'un element actiu i sempre present en el procés de traducció, el del traductor. Un exemple el tenim amb l'ús didàctic dels productes subtitulats i doblats. Mentre que dels primers es pot fer un ús passiu, a banda d'actiu, tal i com veurem en els apartats 4.3 i 4.4 respectivament, no passa el mateix en el cas dels productes estrangers doblats. Quan un

producte ja ha passat per tota la cadena de doblatge perd algunes característiques que el converteixen en idoni per a una classe de llengua ja que l'espectador no té accés als diàlegs originals. Per tant, l'única manera de treballar amb materials doblats des del punt de vista de la didàctica de llengües és comparant la versió doblada amb l'original.<sup>4</sup> En canvi, sí que resulta un recurs amb moltes possibilitats quan és el propi alumnat qui s'encarrega no només de traduir els diàlegs, sinó també de doblar-los, la qual cosa és possible gràcies a la ubiqüitat i versatilitat d'un gran nombre de recursos tecnològics (Danan, 2010; Martínez Sierra, 2014).

Així doncs, la presència del vídeo a l'aula crea un ambient propici per a l'ensenyament, però és el professorat qui ha d'aconseguir que els resultats siguin satisfactoris. Per a això cal assegurar-se que el material escollit reculli certs requisits com l'adequació al nivell de l'estudiantat, així com que les activitats preparades per a treballar-lo resulten interessants. D'altra banda no s'ha d'oblidar que en cada aula es troben diferents tipus d'intel·ligències (Gardner, 1983) que el docent haurà d'aconseguir activar, per a la qual cosa el vídeo pot resultar un element d'ajuda. Talaván (2013: 49) recorre a la teoria de les intel·ligències múltiples per explicar que la utilització de clips beneficia el desenvolupament d'habilitats lingüístiques en LE a través de la intel·ligència espacial, lògica i lingüística.

Les característiques que es recomana que tinga el clip utilitzat com a recurs didàctic i les diferents maneres d'explotar-lo es tractaran de manera exhaustiva en l'apartat 3.4.

---

<sup>4</sup> Hi ha alguns estudis sobre aquest tipus d'anàlisis comparatives (Baccolini i Gavioli, 1994; Taylor, 1996) que han demostrat un augment dels coneixements pel que fa a variació lingüística i ús de la llengua en situacions comunicatives reals entre l'alumnat.

## 2. El Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües i l'adquisició de lèxic

El *Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües: aprenentatge, ensenyament i avaluació* (MCER) és un document publicat l'any 2001 pel Consell d'Europa i que compta entre els seus objectius principals fer reflexionar sobre aspectes lingüístics a totes aquelles persones relacionades professionalment amb la llengua, així com servir d'orientació a l'hora d'establir plans de treball, manuals, etc. La seua aplicació ha pretés homogeneïtzar els distints sistemes educatius europeus i oferir una base comuna per a la descripció d'objectius, continguts i metodologies.

Per tal d'establir uns nivells de domini lingüístic que faciliten la comparació entre aquests sistemes es van desenvolupar un esquema descriptiu i uns nivells comuns de referència aplicables a tots els idiomes.

Durant molts anys a l'Estat espanyol s'ha treballat amb cinc nivells pel que fa a l'aprenentatge d'una llengua. Per exemple, a les escoles oficials cada idioma s'organitzava en cinc cursos i tres diplomes oficials: elemental, mitjà i superior. D'altra banda, les escoles i acadèmies anglosaxones diferenciaven els nivells dels seus materials didàctics en *elementary, lower-intermediate, intermediate, upper-intermediate* i *advanced*.

L'MCER proposa dividir cadascun dels nivells de la gradació clàssica de *bàsic, intermedi* i *avançat* en dos nivells i planteja “un principi que es ramifica en ‘hipertextos’, des d'una divisió inicial en tres nivells amplis; A, B i C” (v. Figura 1).

En el primer nivell es trobaria l'usuari bàsic, el qual, per exemple, seria capaç de comprendre i utilitzar expressions quotidianes d'ús molt freqüent quan es trobara en l'Accés (A1) i veuria ampliades les seues aptituds comunicatives en la Plataforma (A2).

El nivell B correspon a un usuari independent i el conformen el Llindar (B2) i l'Avançat (B2). En aquest nivell l'estudiant és capaç de comprendre i produir textos senzills (B1) així com altres més complexos que formen part del seu camp d'especialització (B2).

Per últim, l'usuari competent compta amb un domini operatiu eficaç (C1), que li permet fer un ús efectiu de l'idioma amb finalitats socials, acadèmiques i professionals, i un Mestratge (C2), el qual és el nivell més elevat i implica poder expressar-se amb gran fluïdesa ja siga oralment o per escrit.

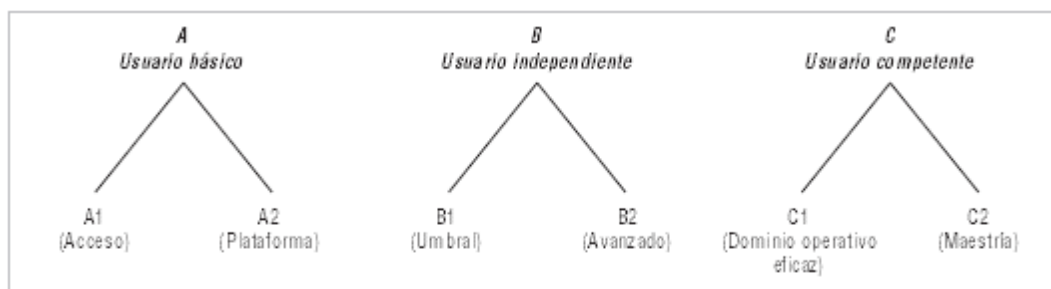


Figura 1. Els sis descriptors per als nivells d'aprenentatge de LE (MCER)

A l'hora de descriure aquests nivells, el Marc assenyala què és capaç de fer l'alumne en cadascun d'ells i en cadascuna del que en el document s'anomenen **activitats comunicatives**, i que vénen a ampliar les tradicionals habilitats. D'aquesta manera el que es coneixia com les quatre habilitats lingüístiques bàsiques, expressió oral i escrita i comprensió oral i escrita, passen a ser quatre activitats: les d'**expressió**, les de **comprensió**, les d'**interacció** i les de **mediació**; cadascuna de les quals se subdivideix en activitats orals i escrites, excepte les de comprensió, les quals –a banda de les auditives i de lectura– inclouen les audiovisuals, on es reflecteix la importància d'una comprensió de la informació que es rep simultàniament pel canal acústic i pel visual (v. Taula 1). Aquesta ampliació evidencia l'acceptació de noves eines de transmissió de coneixements acords amb els temps actuals, més encara quan el Marc especifica que entre aquestes activitats s'inclouria “veure la televisió, un vídeo o una pel·lícula amb subtítols i utilitzar les noves tecnologies” (*ib.*: 73).

Activitats de la llengua								
Expressió		Comprensió			Interacció		Mediació	
Oral	Escrita	Auditiva	De lectura	Audiovisual	Oral	Escrita	Oral	Escrita

Taula 1. Les quatre activitats de la llengua (MCER)

Com es pot veure en la taula 1, en les activitats d'expressió i de comprensió s'englobarien les quatre habilitats clàssiques; mentre que la gran novetat que ofereix la classificació es troba en la interacció i la mediació. Són aquestes darreres –juntament amb la inclusió d'activitats audiovisuals– les que ens interessen per al present treball ja que en elles s'inclouen la interpretació, en la mediació oral, i la traducció, en l'escrita. Tot i que l'MCER encara no ha creat escales il·lustratives de les activitats i estratègies de mediació



per tal de comprovar quin tipus d'activitats cal ser capaç de realitzar en els diferents nivells de llengua, amb aquesta nova divisió s'evidencia el paper de la traducció en l'aprenentatge de llengües. A més, es traslladen a l'aula de LE elements propis de la docència traductora com la preparació de glossaris i el desenvolupament de coneixements previs en la fase de planificació; l'anotació de possibilitats i equivalències durant l'execució; la comprovació de la coherència i de la consistència d'ús durant l'avaluació; o la consulta de diccionaris i d'experts en la correcció.

Sembla que la globalització actual i la necessitat de comunicació, i per tant de mediació, han obert les portes de nou a la traducció, la qual ha superat les limitacions que presentava el Mètode Gramàtica-Traducció i ha tornat a trobar el seu lloc en les classes d'aprenentatge de llengües. No hi ha dubte que l'MCER ha significat un gran impuls per a que açò es duiguera a terme ja que, després de dècades, una veu autoritzada ha aconseguit relacionar una activitat tan present en el dia a dia com és la mediació amb la didàctica.

## **2.1. La competència comunicativa**

El Marc dedica un apartat a les competències comunicatives de la llengua, les quals divideix en competències lingüístiques, sociològiques i pragmàtiques (v. Taula 2). Les primeres fan referència al “coneixement de recursos formals i la capacitat d'utilitzar-los per tal d'articular i formular missatges ben formats i significatius” (*ib.*: 107) i se subdivideixen en competència lèxica, gramatical, semàntica, fonològica, ortogràfica i ortoèpica. Per al present treball resulta força interessant la competència lèxica atés que, tal i com es veurà més endavant, el vocabulari és un dels aspectes que més possibilitats de millorar permet la pràctica de la subtitulació, la qual no es redueix només a una mera traducció sinó que sovint implica tasques de reformulació o de resum. El Marc presenta dues escales il·lustratives, una per a la gradació de la riquesa de vocabulari i una altra per a la del domini d'aquest. Les escales van des d'un repertori bàsic, relacionat amb un ús quotidià de la llengua, fins a un domini d'expressions idiomàtiques i col·loquials utilitzades d'una manera adient.

L'adquisició de la competència sociolingüística permet abordar la dimensió social de l'ús d'un idioma. Aquesta competència ve a cobrir la faceta sociocultural de la llengua i per això inclou aspectes com els marcadors lingüístics de relacions socials, les normes de cortesia, les expressions de la saviesa popular, les diferències de registre, el dialecte i l'accent. Si bé la importància de les competències lingüístiques a l'hora de traduir podria veure's com una obvietat —atés que per entendre i, sobretot, expressar-se en una llengua,

sigui la materna o estrangera, cal tindre un domini d'aquesta des del punt de vista gramatical, lèxic o ortogràfic—, resulta revelador comprovar que els aspectes socioculturals són capitals també a l'hora de traduir i així s'ha posat de manifest en alguns estudis de traducció (Katan, 1999; Martínez Sierra, 2008; Pedersen, 2011). Aquests treballs afirmen que el traductor, com a mediador lingüístic, ha de ser capaç d'importar elements culturals i per a això ha de demostrar una coneixença profunda tant de la cultura origen com de la d'arribada.

Per últim, l'MCER parla de les competències pragmàtiques, les quals subdivideix en competència discursiva, funcional i organitzativa. La primera fa referència a la capacitat d'utilitzar la llengua d'una manera coherent, per a la qual cosa és fonamental dominar l'ordenació de les oracions. Aquesta competència, bàsica en qualsevol ús de la llengua, resulta fonamental en la traducció per a la subtitulació, ja que els paràmetres d'aquesta especialitat (§4.2.2) obliguen sovint a haver de partir unitats d'informació i fins i tot oracions; i això comporta ordenar les diferents unitats de manera que s'oferisca al destinatari del text, l'espectador, una seqüència coherent que facilite la comprensió. El mateix passa amb la competència funcional, directament relacionada amb l'ús del discurs parlat i dels textos escrits amb finalitats funcionals concretes, i amb l'ús d'esquemes d'interacció, els quals tenen una importància cabdal també en la traducció.

Competències comunicatives de la llengua		
Competència lingüística	Competència sociolingüística	Competència pragmàtica
competència lèxica, competència gramatical, competència semàntica, competència fonològica, competència ortogràfica, competència ortoèpica	marcadors lingüístics de relacions socials, normes de cortesia, expressions de saviesa popular, diferències de registre, dialecte i accent	competència discursiva, competència funcional, competència organitzativa

Taula 2. Competències comunicatives de la llengua segons l'MCER

Com s'ha dit anteriorment, per a descriure els diferents nivells, el Marc assenyala què és capaç de fer l'alumne com a agent social que ha de dur a terme unes tasques en un entorn concret i sota unes circumstàncies determinades. Així doncs, es tracta d'un enfocament orientat a l'acció, atès que es parla d'unes activitats que ha de dur a terme

l'usuari amb la finalitat d'aconseguir un objectiu concret. Talaván (2013: 31) recorda que aquest enfocament té moltes similituds amb l'Aprenentatge Basat en Tasques, ja que en les dues l'usuari utilitza la llengua per a dur a terme una activitat que no necessàriament ha d'estar relacionada amb l'idioma. La diferència rau en la consideració que se li dona a l'alumne, el qual en el primer enfocament seria vist com un ens social que actua en diferents contextos, no únicament en una aula.

Segons l'enfocament basat en l'acció, cal establir una relació entre l'ens social i la tasca que aquest ha de realitzar. El primer ha de tindre en compte les seues competències, les estratègies que pot utilitzar per a fer-ne ús i la situació en què es troba. D'altra banda també s'ha de tindre present el context específic i les condicions concretes sota les quals es durà a terme la tasca en qüestió, la qual, quan implique activitats lingüístiques, requerirà el desenvolupament de textos orals i escrits.

A mode de resum, podem dir que l'**usuari** ha de fer servir certes **estratègies** que impliquen l'ús de **textos** orals o escrits per tal de dur a terme una **tasca** en un **context** concret. Aquesta relació d'elements és fàcilment comparable a la que es dona en el procés de traducció, en el qual el traductor també ha de recórrer a diferents recursos per tal de dur a terme la traducció, la qual serà una o una altra depenent de les diferents condicions que es donen. És evident doncs que establir un paral·lelisme entre la tasca que es realitza a l'aula i la que realitza el professional és un recurs adient que en el cas de l'ensenyament de llengües i la traducció està més que justificat:

(...) activities, tasks or projects that imitate professional assignments, or that take the professional world into the classroom are “real life” activities and should also be included in the curriculum (González Davis, 2004: 19).

Així, si apliquem els elements que conformen l'enfocament basat en l'acció al procés traductor, tindriem que l'usuari seria el traductor, el qual realitza una tasca consistent en una traducció d'un text escrit que es duu a terme en un context concret i seguint unes estratègies determinades.

## **2.2. L'MCER i la traducció com a eina per a l'aprenentatge de llengües**

Amb la inclusió de la traducció o mediació com una activitat de la llengua, l'MCER dona resposta a autors que anys enrere ja havien reclamat que podria considerar-se una cinquena

habilitat lingüística, juntament amb la comprensió i l'expressió oral i escrita (Zabalbaescoa, 1990: 79).

El Marc atorga certa visibilitat als mediadors lingüístics, el paper dels quals no se centra només en el fet d'establir llaços entre cultures diferents, sinó que la seua feina resulta fonamental en els processos de creació i de fixació de la llengua estàndard. Això ens permet fer paleses dues idees que només en els darrers anys han començat a veure's acceptades: la importància de la llengua materna en l'adquisició d'una segona llengua i la diferència entre traducció professional i traducció pedagògica.

Com s'ha dit anteriorment (§1.7), l'estudi de l'aprenentatge d'una llengua estrangera està directament relacionat amb el de l'adquisició de la llengua materna i, de fet, aquesta darrera ha esdevingut una mena de mirall pel que fa a metodologia i altres aspectes per a les investigacions realitzades en aquell camp (Ellis, 1985: 5). No obstant això, encara són habituals actituds de rebuig vers la L1, herència directa de les crítiques rebudes per part del Mètode Gramàtica-Traducció, el desnonament del qual de la didàctica de llengües va comportar la prohibició de la traducció i de la llengua materna dins de l'aula. De tota manera, cal destacar que, malgrat aquestes veus crítiques, els estudis psicolingüístics demostren que la traducció és un procés mental que difícilment es pot evitar i que es basa en la relació entre la llengua que es domina i la que s'està aprenent: no s'adquireix de la mateixa manera la llengua materna que les segones llengües, les quals estableixen relacions d'interdependència amb la primera. Aquesta afirmació es podria complementar amb la Hipòtesi d'Interdependència de Cummins (1979) segons la qual un alt nivell de desenvolupament en L1 permetrà el desenvolupament de nivells semblants de competència en LE (L2 en la seua nomenclatura), alhora que un bon nivell en la LE tindrà un efecte positiu sobre la L1. Els diferents estudis de Cummins es duen a terme en contextos bilingües i en ells es treballen les dues llengües que es parlen en la mateixa regió, de manera que les seues investigacions no són totalment aplicables a la nostra ja que en el nostre cas la llengua que s'adquireix, l'anglès, no es parla en el nostre territori, on es desenvoluparà l'experiment d'aquesta investigació. Amb tot, pensem que la Hipòtesi d'Interdependència s'hi podria aplicar fins a cert punt ja que a l'hora d'estudiar una llengua estrangera es produeix una traducció en la ment de l'estudiant, tal i com asseguren estudis recents de lingüística aplicada, i per tant és inevitable que la llengua materna hi jugue un paper fonamental en el procés d'aprenentatge (Harley *et al.*, 1990).

Aquests enfocaments bilingües utilitzen les associacions mentals que realitza l'estudiantat per demostrar que la traducció no és només un producte, sinó que es tracta

d'un procés mental, una activitat cognitiva que es produeix de manera espontània i que per tant és totalment antinatural demanar a l'alumnat que no la duga a terme. Leonardi (2011: 18) també aposta per considerar la traducció com una cinquena habilitat la qual pot servir per desenvolupar competències lingüístiques, culturals i comunicatives, idea que ens fa tornar de nou a les competències que enumerava l'MCER, denominades en el seu cas lingüístiques, sociolingüístiques i pragmàtiques (v. Taula 2). L'autora creu que aquests factors estan intrínsecament units a l'aprenentatge de llengües i, atès que el procés de traducció és "necessary, unavoidable and naturally-occurring", seria interessant ensenyar a realitzar-lo correctament, de manera que servisca com a eina per a entendre les estructures lingüístiques i desenvolupar les habilitats analítiques mitjançant la comparació d'oracions i vocabulari.

Respecte al fet d'ensenyar a traduir és important distingir entre la didàctica de la traducció, destinada a futurs traductors, i la traducció com a eina didàctica o pedagògica, aquella que s'utilitzarà com un recurs més en l'aprenentatge de llengües estrangeres i que ocupa una posició central en el present treball.

L'MCER es refereix a la traducció com una activitat de mediació i no fa distincions entre els diferents usos que se li poden donar, però sí que remarca que en la seua pràctica el més important no és expressar significats, sinó fer d'intermediaris, per a la qual cosa posa d'exemple activitats que ben bé es poden aplicar a la traducció pedagògica, com seria resumir o parafrasejar textos. Tal i com hem vist en el punt anterior, no oblida tampoc l'MCER les competències lingüístiques, sociolingüístiques i pragmàtiques. Per tant, el professorat ha de ser capaç d'aconseguir que en el procés de traducció es desenvolupen totes, no només les primeres, i que l'alumnat tinga en compte tot un seguit de factors imprescindibles per tal que es complisca el paper de mediador que ocupa en aquest moment en concret. Per això cal que els exercicis de traducció provoquen una reflexió que vaja més enllà dels problemes lingüístics i que s'endinsen en qüestions culturals, semàntiques i pragmàtiques (Leonardi, 2010: 81).

Aquesta visió de la traducció com a acte de comunicació s'explora profusament en els estudis de traducció, però també cal tindre-la en compte en l'adquisició de llengua estrangera, camp on, segons Schäffner (2002: 1), hi ha "evidence of the increasing awareness the complexity of translation as both a cognitive and a social activity, which cannot be fully explained by reference to concepts derived from (structural) linguistics only".

Tornant a les competències lingüístiques, és interessant comprovar les idees que presenta el Marc per tal de desenvolupar-les i avaluar-les. És ben cert que no es proposa una metodologia concreta, sinó que es recorda de manera continuada que s'estan oferint instruments, paràmetres i categoritzacions que poden resultar útils i que han de servir com a base per a la reflexió, però sempre apel·lant a la llibertat dels diferents professionals.

L'aplicació dels ideals del Postmètode a alguns dels suggeriments de l'MCER obri la possibilitat d'utilitzar la traducció pedagògica en l'aprenentatge d'una LE en general i de lèxic en particular. Així, per exemple, quan es parla de maneres de desenvolupar el vocabulari, el Marc presenta un seguit de recomanacions (2001: 148) com la memorització de llistats de paraules acompanyades de la seua traducció o la inclusió de vocabulari en context, mètodes sobre els quals hi ha molta bibliografia, tal i com veurem en l'apartat 2.3. A més, recomana la cerca en obres de consulta com diccionaris de diferents tipus (bilingües, de sinònims, etc.), recurs sobre el qual també aconsella ensenyar l'alumnat a fer-ne un ús profitós. Finalment, considerem interessant, per la seua relació amb la informació que desenvoluparem en el tercer capítol del present treball, el suggeriment de presentar paraules acompanyades de suport visual.

També el lèxic ocupa un paper central a l'hora d'avaluar el domini de la llengua i de planificar l'aprenentatge d'aquesta. L'MCER proposa com a paràmetre la riquesa (nombre de paraules i expressions fetes), l'abast (àmbits o temes) i el control del vocabulari que es tinga i per a això, abans d'elaborar materials d'exàmens i manuals, considera que els responsables han de realitzar una selecció lèxica. Algunes de les opcions que recomana són escollir paraules i frases clau en àrees temàtiques relacionades amb les necessitats dels alumnes o que reflectisquen diferències culturals i resulten importants en la societat a la qual pertany la llengua que s'està ensenyant; o seguir uns principis lèxico-estadístics que seleccionen les paraules més freqüents que s'utilitzen per a àrees temàtiques delimitades. Resulta també interessant que en una tercera opció com és la d'escollir textos parlats o escrits, el Marc faça un incís especial en la importància que aquests textos siguin reals, condició que també tenim molt present en el nostre estudi, on el vídeo autèntic té una importància cabdal com a material pedagògic (§3.3.2).

Pensem que des de la seua visió descriptiva i no prescriptiva, l'MCER obri les portes a la tornada de la traducció a les aules, cosa que, segons Zojer (2009: 48) només és qüestió de voluntat per part del professorat, perquè, tal i com s'ha vist en aquest apartat, ja ha quedat demostrat que compta amb una base teòrica robusta i nombrosos arguments a favor recolzats per estudis empírics.

## **2.3. L'adquisició de lèxic en llengua estrangera**

El vocabulari<sup>5</sup> és un element central dins de qualsevol llengua i el seu estudi és bàsic en l'adquisició d'aquella. Al contrari del que ha passat amb altres destreses, que s'han vist desateses en termes d'investigació i recerca de mètodes didàctics efectius, el lèxic, juntament amb la gramàtica, és un dels components que ha estat present en gairebé totes les metodologies de la didàctica de llengües que s'han anat succeint al llarg del temps. Tot i això, i malgrat el seu pes dins de disciplines com la semàntica, la semiòtica o la pragmàtica, no ha sigut fins fa poc que ha començat a despertar interès de manera individual des del punt de vista investigador, en concret, pel que fa a l'adquisició de lèxic en LE (Nation, 2001; Bogaards i Laufer, 2004; Meara, 2009; Schmitt, 2010). Aquest és un dels aspectes en què més es fixen els discent, els quals subratllen la necessitat d'ampliar el seu vocabulari mitjançant la lectura, la repetició, la conversa i també la traducció (Goundareva, 2011: 147). De fet, les errades lèxiques són les més habituals en l'ensenyament d'una LE i tant els propis parlants nadius com els estudiants les consideren com un dels principals obstacles per a la comunicació (Gass i Selinker, 2001: 372)

La pràctica demostra que normalment cal veure, pronunciar i escriure diverses vegades una paraula abans de considerar-la apresada. Per a arribar a aquest punt alguns investigadors aconsellen estudiar amb parells de termes (en la llengua original i la seua traducció) perquè creuen que la capacitat que tinga un xiquet de relacionar un concepte amb la seua nomenclatura en L1 resultarà fonamental a l'hora de ser capaç d'assimilar llenguatge descontextualitzat (Cummins 1979) i d'entendre allò que llig en LE. Aquesta idea lliga directament amb l'objectiu de la nostra investigació, en la qual la traducció audiovisual, i en concret la subtitulació, serà l'eina principal en l'adquisició de lèxic; una eina que proporciona el terme en la llengua estrangera (àudio, mode oral), la seua traducció (en el subtítol, mode escrit) i, a més, compta amb el reforç semiòtic que aporta la imatge.

### **2.3.1. Anàlisi històrica**

Els anys en què el Mètode Gramàtica-Traducció (§1.2) va dominar l'ensenyament de llengües són vistos des de la didàctica del vocabulari com una època en la qual imperaven interminables llistes bilingües de paraules i el paradigma de l'aprenentatge era la

---

<sup>5</sup> En el camp de la didàctica de llengües es poden utilitzar indistintament els termes "vocabulari" i "lèxic" i així ho farem en aquest treball.

memorització. Les paraules que calia aprendre s'escollien en base a la gramàtica, la qual era considerada la disciplina lingüística més important i era al seu voltant que girava tot l'aprenentatge.

A finals del segle XIX van començar a sorgir veus crítiques amb l'estudi d'estructures arcaïques que s'extreien de fragments literaris i que apostaven per substituir el vocabulari obsolet que s'ensenyava a les aules pel llenguatge parlat en el qual predominara la fluïdesa. Sweet (1899) proposà un nou currículum que es dividia en cinc etapes. La primera se centrava en la fonètica i la transcripció, per a passar després a l'adquisició de gramàtica i vocabulari bàsic, que construïrien els fonaments per arribar a la "fase idiomàtica", en la qual el lèxic passaria a tindre una major importància. Segons Sweet, les últimes fases es reservarien per a estudis filològics, més "literaris i arcaïcs", que es treballaven en l'etapa universitària. L'objectiu fonamental d'aquest nou corrent era defugir de paraules i frases aïllades, ja que segons l'autor, per tal de dur a terme un aprenentatge del lèxic eficient calia ser capaç de relacionar les noves paraules apreses amb el món real que ens envolta, motiu pel qual el lèxic se seleccionava en base a la seua simplicitat i utilitat (Zimmerman, 1997: 8).

Aquesta senzillesa i volença pel lèxic utilitzat en el dia a dia va ser heretada pels propulsors del Mètode Directe (§1.3), els quals, en el seu desig perquè s'utilitzara la llengua estrangera que s'estava estudiant sense passar pel pas intermedi de la traducció, van apostar pel veto al diccionari i l'estudi de vocabulari simple i familiar, com per exemple el relacionat amb l'aula, la roba, les parts del cos, etc. (Howatt, 1984: 206), el qual s'aprenia a partir d'imatges, en el cas d'idees concretes, i mitjançant l'associació d'idees pel que feia a les abstractes (Rivers, 1983). Precisament va ser aquesta senzillesa la que va provocar les principals crítiques a aquest mètode, el qual va rebre una major acollida en acadèmies privades que no en institucions docents de pes. Recordem que el Mètode Directe ha sigut criticat per nombrosos estudis i investigadors posteriors en el temps, com és el cas de Cook (2010: 7), qui relaciona aquella metodologia amb pràctiques comercials, segons les quals l'únic professorat que està capacitat per impartir classes de llengua estrangera és aquell que és natiu i que fa del monolingüisme l'eix central de l'aprenentatge.

Al Regne Unit autors com West (1930, cit. Zimmerman, 1997: 9) advoquen per una major adquisició de lèxic com a camí a seguir per a millorar l'habilitat lectora i critiquen la centralització de l'aprenentatge de llengües estrangeres en la parla col·loquial:



The Primary thing in learning a language is the acquisition of a vocabulary, and practice in using it (which is the same thing as ‘acquiring’). The problem is *what* vocabulary; and none of these ‘modern textbooks in common use in English schools’ have attempted to solve the problem (West, 1930: 514).

Seguint amb els llibres de text, West el que proposa són llistes de paraules basades en la seua freqüència d’ús per tal de seleccionar-ne les més importants. Va ser basant-se en aquestes idees que als anys 80, amb l’ajuda de les noves tecnologies, s’inicià una abundant producció de llistats de les paraules més usades, i el vocabulari va començar a guanyar importància dins de l’aprenentatge de llengües. Amb tot, no va ser fins als anys 90 que es va produir la vertadera proliferació d’estudis centrats en diferents aspectes del lèxic i de la seua adquisició.

Tanmateix, abans d’arribar als nostres dies, l’aprenentatge del lèxic va viure diferents èpoques en les quals era habitual que els lingüistes s’enfrontaren per la rellevància que tenia el vocabulari front la gramàtica. Mentre alguns avisaven que l’adquisició de massa vocabulari en les primeres etapes d’aprenentatge d’una llengua estrangera podia comportar un fals sentit de seguretat, altres recomanaven parar més atenció a les paraules per tal de possibilitar la comunicació (Zimmerman, 1995: 11). Aquests darrers, defensors de l’Enfocament Comunicatiu i per tant de la prevalença de la fluïdesa per sobre de l’adequació, creien que per a un natiu era més fàcil entendre algú que s’expressara amb un bon nivell lèxic, però cometent errades gramaticals que a l’inrevés (Widdowson, 1978) i que, per tal de dur a terme l’acte comunicatiu, els estudiants d’una llengua havien de centrar-se en l’aprenentatge d’elements lèxics (paraules i expressions formades per diferents paraules) (Jahangard, 2011: 6). Atés que el més important era aconseguir comunicar-se, els seguidors d’aquest corrent recomanaven estudiar el lèxic en el seu context i se centraven en el nivell discursiu, no en l’oracional. Arribat aquest punt es van trobar amb el problema dels llistats de paraules freqüentment utilitzades, els quals no sempre contenien mots que els estudiants consideraven rellevants, i es van veure substituïts per altres llistats que basaven la seua “utilitat” en criteris més bé subjectius.

Tal i com s’ha dit anteriorment, els anys 80 van significar el ressorgiment del vocabulari com a element clau en l’adquisició d’una llengua, i l’Enfocament Natural i la seua defensa de la recepció d’informació comprensible –més que no de la producció gramaticalment correcta–, va jugar un paper fonamental en aquest reconeixement:

Acquisition depends crucially on the input being comprehensible. And comprehensibility is dependent directly on the ability to recognize the meaning of key elements in the utterance. Thus, acquisition will not take place without comprehension vocabulary. [...] Students' attention is not on vocabulary learning per se but on communication, on the goal of an activity. In this way, we encourage true vocabulary acquisition (Krashen i Terrell, 1983: 155-155).

El propi Krashen recupera les idees dels anys 30 i aposta per la lectura com la millor manera de rebre *input* comprensible i, conseqüentment, ampliar el vocabulari (Krashen, 1989; 1993).

Així doncs, als anys 80 i 90 trobem un creixent interès pel lèxic i per les diferents branques de la lexicologia. La lexicografia, en concret, va marcar un punt d'inflexió en l'ensenyament de llengües en reconsiderar el paper del vocabulari i posar el focus d'atenció en les unitats lèxiques. Lewis (1993) critica la dicotomia gramàtica-vocabulari, defensa que la llengua està constituïda per unitats d'informació formades per diverses paraules i proposa que aquestes siguen el centre de l'ensenyament d'una llengua ja que "language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar" (Lewis, *ib*: vi). Seguint aquestes idees l'alumnat hauria de centrar la seua atenció a detectar i utilitzar models lèxics i col·locacions i per tant la producció lingüística se centraria més en la recuperació memorística d'unitats fraseològiques que no en un procés sintàctic on les normes foren l'aspecte més important (Zimmerman, 1995: 17). Siga com siga, el que és evident és que el final del segle passat i el principi d'aquest ha portat un creixent interès per l'adquisició de vocabulari, interès que s'ha traduït en diverses metodologies pedagògiques i la seua aplicació a les aules.

### **2.3.2. L'adquisició de lèxic**

L'arribada de nous enfocaments en la didàctica del lèxic va comportar la necessitat de renovar els tipus de tests que existien per tal de mesurar l'adquisició de noves paraules en una llengua. La majoria d'estudis que s'han dut a terme sobre l'adquisició de vocabulari han diferenciat entre amplitud o mida (*breadth*) i profunditat o qualitat (*depth*). La primera dimensió, de caire quantitatiu, fa referència al nombre de paraules que l'estudiant coneix, incloent-hi aquelles que li resulten conegudes només a nivell superficial. Per a aquells que estudien una llengua estrangera, de vegades un coneixement parcial és suficient per a comunicar-se (Takala, 1985), no obstant això, a mesura que es va arribant a nivells superiors en els quals es fa necessària una millora en cadascuna de les habilitats

lingüístiques, resulta imprescindible una ampliació del lèxic i, sobretot, conèixer bé els diferents termes. Ambdues dimensions estan relacionades ja que el problema de mesurar el nombre de paraules que se sap és que resulta difícil calcular com de bé se saben (Read, 1988). A més, Read (*ib.*) apunta altres aspectes de caire conceptual i metodològic que cal tindre en compte a l'hora de realitzar aquest tipus de càlculs com ara definir què és una paraula (Bauer i Nation, 1993), què s'entén per "saber" una paraula (Nation, 1990, 2001) o quin és el mínim de paraules que cal conèixer per tal d'entendre textos escrits (Nation, 1990; Laufer, 1997).

Wesche i Paribakht (1996) realitzen un recull de mètodes per tal de calcular l'amplitud del vocabulari adquirit que inclou tests de resposta múltiple, dictats, exercicis de relacionar mots amb la seua definició o traducció, etc., tot i que conclouen que aquests recursos no serveixen per saber quin grau de coneixement es té d'una paraula en concret ni si l'alumnat serà capaç de fer-ne ús en contextos concrets.

Nation (1990: 31) proposa una taula formada per les quatre dimensions que segons ell conformen el coneixement d'una paraula: la forma (oral i escrita), la posició (gramatical, col·locacions), la funció (freqüència, adequació) i el significat (concepte i associacions). Tot i que el propi Nation va arribar a la conclusió que, si se seguia la seua classificació, era probable que foren poques les paraules conegudes fins i tot per un parlant natiu, cal destacar la distinció que fa a l'hora d'analitzar el grau de coneixement d'una paraula: aquest es calcularà des d'un punt de vista receptiu (llegir o escoltar) i des d'un productiu (escriure o parlar).

L'any 2001 l'autor revisa la seua classificació i en proposa una de nova que redueix les dimensions a tres: la forma (oral, escrita i parts de la paraula), el significat (forma i significat, concepte i referents, i associacions) i l'ús (funcions gramaticals, col·locacions i restriccions d'ús); tot mantenint que el coneixement i l'ús de la paraula s'han d'estudiar des d'un punt de vista tant receptiu com productiu:

Form	spoken form	R	What does the word sound like?
		P	How is the word pronounced?
	written form	R	What does the word look like?
		P	How is the word written and spelled?
	word parts	R	What parts are recognisable in this word?
		P	What word parts are needed to express the meaning?
Meaning	form and meaning	R	What meaning does this word form signal?
		P	What word form can be used to express this meaning?
	concept and referents	R	What it is included in the concept?
		P	What items can the concept refer to?
	associations	R	What other words does this make us think of?
		P	What other words could we use instead of this one?
Use	grammatical functions	R	In what patterns does the word occur?
		P	In what patterns must we use the word?
	collocations	R	What words or types of words occur with this one?
		P	What words or types of words must we use with this one?
constraints on use (register, frequency, ...)	R	Where, when, and how often would we expect to meet this word?	
	P	Where, when, and how often can we use this word?	

Taula 3. Components del coneixement lèxic segons Nation (2001)

Tal i com recull Lertola (2013: 101) aquesta classificació resulta més fàcil d'utilitzar que d'altres que tenen en compte el context del llenguatge ja que en aquest cas se separen les unitats de coneixement lèxic. A l'hora de realitzar investigacions, la taxonomia de Nation ofereix la possibilitat d'aïllar cadascun dels components que conformen aquest coneixement, tot i que cal ser conscients que tots ells estan interrelacionats i des d'un punt de vista psicolingüístic és impossible separar-los (Schmitt, 2000: 22).

Read (1989, cit. Wesche i Paribakht, 1996: 27), per la seua banda, centra la seua investigació en entrevistes que li serveixen per a estudiar l'amplitud i també la profunditat del coneixement de vocabulari. L'autor presenta un llistat de paraules als subjectes, els quals han d'indicar primerament si les coneixen o no, o no n'estan segurs, per a posteriorment, en l'entrevista, contestar preguntes referents a la pronúncia, el significat o el camp d'estudi. En investigacions posteriors, Read va perfeccionant els seus tests i aposta pels de tipologia Sí/No, en els quals les paraules que conformen un llistat s'han de relacionar amb diferents tipus de context oracional (2007: 111). El fet de tindre en compte el context resulta rellevant, ja que l'enfocament comunicatiu que domina l'ensenyament de llengües posa en dubte que aquest es duga a terme de manera descontextualitzada. Read i Chapelle (2001) argumenten que els tests clàssics que mesuren la mida del vocabulari adquirit haurien de complementar-se amb altres que avaluaren la capacitat de l'estudiant de fer ús del vocabulari que coneix en contextos concrets.

També resulta interessant tornar a les primeres investigacions de Read, en les quals preguntava als subjectes sobre la concepció que tenien dels seus propis nivells de coneixement. Aquesta idea d'alguna manera seguia estudis anteriors que van mirar de descriure els diferents graus de familiaritat respecte a paraules concretes. Així, Cronbach (1942) va establir una escala que anava des de la generalització, grau en el qual l'estudiant és capaç de definir una paraula, fins la disponibilitat, on ja ha adquirit l'aptitud d'utilitzar el terme d'una manera productiva.

Més endavant, Dale (1965: 898), en la seua investigació sobre l'adquisició de vocabulari en L1 dels xiquets, proposa una classificació basada en quatre etapes:

Etapa 1: "No l'he vista mai".

Etapa 2: "L'he sentida, però no sé el que significa".

Etapa 3: "La reconec en context, té alguna cosa a veure amb...".

Etapa 4: "La sé".

Aquest tipus de gradacions van servir de germen per a una de les eines més utilitzades recentment per a mesurar la profunditat de coneixement de lèxic, l'escala de coneixement de vocabulari (VKS, Vocabulary Knowledge Scale). Desenvolupada per Paribakht i Wesche (1996), aquesta gradació reflecteix diferents nivells en l'adquisició de paraules noves. Els autors recorden que els diferents graus "represent gains that are large enough to be meaningful on a self-report scale but small enough to reflect changes in knowledge during relatively limited instructional periods" (*ib.*: 29). Un dels punts forts d'aquesta nova eina és que combina l'autoreflexió de l'alumne amb proves verificables del grau de coneixement, ja que es demanava un sinònim, una traducció o una frase on apareguera la paraula en concret:

Categoria 1: No recorde haver vist aquesta paraula.

Categoria 2: He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.

Categoria 3: He vist aquesta paraula abans i crec que vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció).

Categoria 4: Conec esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció).

Categoria 5. Sóc capaç d'utilitzar aquesta paraula en una frase: \_\_\_\_\_.

Tot i que els autors titllen la seua escala de mesura per avaluar la profunditat de coneixements, considerem que el fet de demanar al subjecte que escriba un sinònim la converteixen d'alguna manera també en el que Laufer i Goldstein (2004: 403) anomenen "un test indirecte de significat".

En els últims anys han sorgit nous estudis relacionats amb el desenvolupament del vocabulari. Alguns han utilitzat versions modificades del VKS, com és el cas dels de Joe (1998) o Zareva, Schwanenflugel i Nikolova (2005) i altres han apostat per models que diferencien entre el coneixement i l'ús del lèxic (Henriksen, 1999).

Read (2007) recorda que les eines per mesurar l'amplitud del vocabulari adquirit són molt més nombroses que aquelles que s'ocupen de la profunditat, donada la dificultat per calcular aquesta. De fet, autors com Vermeer (2001) advoquen per veure aquestes dimensions no com a diferents eixos en la mesura del vocabulari adquirit, sinó com dos elements relacionats atés que l'increment del nombre de paraules conegudes permet ampliar el lèxic i, per tant, aprofundir en el coneixement dels termes adquirits amb anterioritat.

### ***2.3.2.1. Coneixement receptiu i coneixement productiu***

A les idees ja esmentades cal afegir la dicotomia presentada per Nation (1990) entre coneixement receptiu i productiu, on el primer, també anomenat passiu o de recepció, fa referència a la informació que un individu és capaç d'interpretar en diferents situacions i es donaria en els graus inicials del procés d'adquisició, quan una paraula només és reconeguda pel subjecte. En canvi, el productiu o actiu està relacionat amb les unitats lèxiques que un usuari d'una llengua utilitza en els missatges que emet, i tindria lloc en les etapes més avançades de l'ensenyament, en les quals el coneixement del terme és més "profund" i és possible realitzar-ne un ús productiu.

Així doncs, si ens centrem en el procés d'adquisició resulta obvi que l'ensenyament productiu requereix un aprenentatge extra de patrons de parla o d'escriptura, un coneixement que en el receptiu no és tan precís i que es redueix a les característiques distintives. En els primers nivells d'aprenentatge, una paraula nova només té un vincle amb la traducció cap a la llengua materna (direcció receptiva). En canvi, la paraula en L1 presenta moltes associacions que competeixen entre elles (direcció productiva) com poden ser les col·locacions, els sinònims o els antònims i que ofereixen més camins per escollir. D'altra banda, cal no oblidar que per motius socioculturals algunes paraules conegudes no s'utilitzen productivament i romanen en el vocabulari passiu, el qual sempre serà més gran que l'actiu (Warning, 1997).

Nation (2001: 24) relaciona el vocabulari receptiu amb el fet de percebre la forma d'una paraula mentre es llig o s'escolta i ser capaç de recuperar-la. D'altra banda, el

vocabulari productiu implica voler expressar un significat a través de la parla i de l'escriptura i, per a això, recuperar i produir la paraula adequada. De tota manera, Nation recorda que en les habilitats receptives com llegir o escoltar també es produeix significat i per tant recomana parar atenció en l'ús de la terminologia

El mateix autor defensa utilitzar de manera intercanviable receptivitat i passivitat i productivitat i acció tal i com fan altres investigadors com Meara (1990) i Laufer (1998). Prenent aquesta relació de termes, elabora el seu model per tal d'avaluar el coneixement d'una paraula (v. Taula 3), a partir del qual conclou que l'aprenentatge productiu i el seu ús és més difícil que el receptiu, principi que suporta amb diferents idees recollides a partir del treball d'Ellis i Beaton (1993).

Resulta interessant preguntar-se si els conceptes “receptiu” i “productiu” fan referència a dos aspectes diferenciats o si, pel contrari, són un contínuum de coneixement i la distància entre ells ha de ser interpretada com graus de coneixement o de familiaritat (Melka, 1997).

Aquesta última idea, àmpliament acceptada, té la seua lògica si pensem que en el procés d'adquisició la comprensió precedeix la producció (Clark, 1993), tot i que ignorem com té lloc aquest procés i què es requereix per a iniciar-lo (Schmitt, 2010: 36)

Melka (*ib.*) accepta que es necessita menys informació per a interpretar una paraula que per a fer ús d'ella, però recorda que aquest no és motiu suficient per acceptar que el vocabulari receptiu supera àmpliament el productiu i que cal reflexionar sobre els tests utilitzats per tal d'avaluar el vocabulari adquirit (selecció de paraules, puntuació, absència o presència de context, etc.). Per la seua banda, Nation (2001: 30) recomana que “[w]hen comparing receptive and productive learning, the two test items (one to measure receptive learning and one to measure productive learning) should be both recognition items or both recall items”.

En l'apartat 2.3.4 reflexionarem d'una manera més àmplia sobre l'avaluació del vocabulari adquirit.

### **2.3.3. La traducció i l'adquisició de lèxic**

Tot i no ser abundants, diferents estudis han demostrat que la traducció és un dels millors mètodes per a ensenyar vocabulari (Prince, 1996; Laufer i Shmueli, 1997; Laufer i Girsai, 2008). Cook (2010: 90) es queixa que l'aprenentatge de segones llengües tradicionalment haja estat enfocat a l'adquisició de gramàtica, mentre es deixava de banda altres àrees com

el vocabulari o la pronúncia; i que haja passat una cosa semblant amb la investigació de la traducció com a eina per a l'aprenentatge de lèxic. No obstant la manca de recerca, sí que és cert que la traducció ha tingut un paper efectiu a les aules a l'hora d'ensenyar vocabulari. Són molts els professors de llengua estrangera que no s'han acollit a la "norma no escrita" de no utilitzar la llengua materna a l'aula i han recorregut amb naturalitat a la traducció, tal i com solen fer moltes vegades els seus propis alumnes:

What often happened, of course, was that after the teacher had spent a few minutes miming, say, *curtain* to a class of baffled French students, one of them would break into a relieved smile and say "Ah *rideau*" (Swan, 1997, cit. Cook, 2010: 140).

Cook (*ib.*: 140) fins i tot anul·la els arguments d'aquells que utilitzen els "falsos amics" com a motiu per tal d'evitar la traducció a l'aula. En canvi, proposa fer-ne ús per debatre els diferents graus d'equivalència en diverses traduccions i reflexionar sobre la importància de no donar un equivalent absolut.

També cal acceptar, però, que en alguns dels estudis on s'ha demostrat que la traducció és un bon recurs per a l'adquisició de lèxic, els propis autors mostren la seua sorpresa davant aquesta realitat (Lavault, 1985: 40).

La majoria d'investigacions que defensen la utilitat de la traducció solen equiparar el seu paper amb relacions entre equivalents, ja estiguen aïllats o es presenten dins d'un context (Prince, 1996; Laufer i Shmueli, 1997), i deixen de banda la possibilitat de recórrer a la traducció activa, que només uns pocs veuen com un procediment que exigeix un major esforç i, per tant, facilita la retenció (Hummel, 1995).

Si la informació que requereix un major esforç o resulta més difícil de codificar és la que més es reté (McDaniel, Einstein, Dunay i Cobb, 1986), seria obvi concloure que per tal d'obtenir uns millors resultats en l'adquisició de lèxic en llengua estrangera, resulta més escaient la traducció inversa (L1-LE) (Schneider, Healy, i Bourne, 2002). No obstant això, recents estudis com el Hummel (2010) no han observat grans diferències respecte a la direccionalitat de la traducció i els beneficis obtinguts pel que fa al vocabulari après.

El que resulta evident és que la presència de la traducció, i per tant de la llengua materna, és un valor afegit en el procés d'adquisició de lèxic en una llengua que s'està estudiant. En contra del que creien els partidaris del Mètode Natural, en els nivells bàsics, resulta més fàcil realitzar associacions entre la L1 i la LE que no entre el terme en LE i una imatge que represente el concepte que significa l'esmentat terme (Bogaards, 1994).



També Cummins (2007: 232) recorda que les teories que advoquen pel rebuig dels programes bilingües i la traducció no compten amb cap suport des del punt de vista de la psicologia cognitiva i la lingüística aplicada. Al contrari, l'aprenentatge resulta més eficient “if teachers explicitly draw students’ attention to similarities and differences between their languages and reinforce effective learning strategies in a coordinated way across languages”

Hummel (2010: 64) aposta per classificar la tasca de traducció com una que requereix un elevat procés conceptual ja que per dur-la a terme cal entendre el significat i el contingut conceptual del text origen. L'autora equipara el procés de traducció amb el d'elaboració, entés com una estratègia d'aprenentatge, ja que en ambdós es relaciona la informació nova amb els coneixements anteriors, i recorda que estudis com el de Prince (1996) i Laufer i Shmueli (1997) feien esment de l'elaboració per a l'aprenentatge de vocabulari en llengua estrangera. Aquests darrers defensen l'efectivitat d'un llistat d'equivalents davant un text ja que, segons ells, els estudiants porten a terme un procés elaboratiu “by self-generated imagery and semantic mediation; new words encountered in texts, on the other hand, may be skipped over, easily guessed and consequently forgotten, or the context provided may be relatively ineffective for retention” (*ib.*: 105).

Seguint la mateixa línia, Laufer i Girsai (2008: 697) també creuen que “l'associació contrastiva” que realitza l'alumne a l'hora de relacionar el terme en LE que ha d'aprendre amb el seu equivalent en L1 és un exercici que afavoreix la retenció i per això recomanen activitats de traducció en el procés d'aprenentatge de vocabulari:

Translation tasks embody the element of need since the words that have to be understood (when translating into L1), or produced (when translating into L2) are predetermined by the source text. The element of search is present as well. [...] Most importantly, an element of evaluation is necessary to carry out translation activity. There is usually more than one translation alternative for a given sentence. Therefore, when translating, learners have to make a decision as to how each alternative fits the text they create (Laufer i Girsai, 2008: 698).

Lertola (2012: 18) relaciona aquesta idea amb la hipòtesis de l'atenció (*noticing hypothesis*) proposada per Schmidt (2001) segons la qual és fonamental que l'estudiant d'una LE siga conscient dels trets formals de l'*input* que rep (no només entendre les regles d'ús) per tal de convertir-lo en *intake*. De tota manera, l'autora diferencia entre el que seria fixar-se en un terme i arribar a entendre'l, i explica la distinció:

between “noticing” as a technical term limited to the conscious registration of attended specific instances of language, and “understanding,” a higher level of awareness that includes generalizations across instances. Knowledge of rules and metalinguistic awareness of all kinds belong to this higher level of awareness. [Schmidt’s] proposal is that noticing is necessary for SLA, and that understanding is facilitative but not required (Schmidt, 2001: 725).

Així, els llistats d’equivalents traductològics servrien per cridar l’atenció sobre el lèxic que s’està adquirint i reforçarien l’aspecte didàctic de la traducció. El mateix passaria amb altres activitats traductològiques com, per exemple, aquelles pròpies de la traducció audiovisual, on els estudiants es fixaran en els termes presents en el guió durant el procés traductor i tornaran a fixar-se en ells, aquesta vegada de manera oral, quan escolten els diàlegs, en la fase de sincronització. Aquesta repetició pot resultar rellevant en l’adquisició de vocabulari ja que algunes paraules podrien ser obviades pels discents, especialment aquelles que no són fonamentals per tal d’entendre el missatge o, en el cas de la subtitulació, es veuen eliminades o substituïdes per algun sinònim per tal de sintetitzar la informació (§4.2.2.4).

La hipòtesi de l’atenció no ha sigut l’única que ha influït en l’ensenyament de segones llengües estrangeres. La diferenciació que va fer Nick Ellis (1994a: 1-2) entre “ensenyament implícit” i “explícit” també serviria de base per tal d’analitzar l’adquisició de la gramàtica i del vocabulari: el primer té lloc d’una manera natural, senzilla i de manera inconscient, mentre que en el segon, els coneixements s’aprenen d’una manera conscient. Segons el mateix autor (1994b), pel que fa al vocabulari, aspectes com la fonètica o la fonologia s’adquireixen de manera implícita, mitjançant l’exposició continuada al terme; en canvi, el significat de la paraula s’aprèn per mitjà d’un procés conscient en què l’estudiant realitza connexions forma-significat i reflexiona sobre elements semàntics i conceptuals.

Lertola (2013: 16), conscient que és difícil diferenciar conceptualment la dicotomia ensenyament implícit-ensenyament explícit amb la d’ensenyament incidental-ensenyament intencional, en la qual es basava la hipòtesi d’adquisició-aprenentatge de Krashen (§1.4), recorre a una classificació de Rod Ellis (2009) (cit. Loewen *et al.*, 2009) per tal d’investigar les quatre tipologies:

Approach	Typical Task
(1) Incidental Learning	Either (1) learners are given a task but not told they will be tested or (2) they are given a task that focuses their attention on one aspect of the L2 and, without being prewarned, tested on some other aspect of the task (e.g. they are taught a specific grammatical feature and then tested on whether they have learned a different grammatical feature which they were exposed to but not taught).
(2) Intentional Learning	Learners are given a task (e.g. they are taught and they are given practice in using a specific grammatical feature), told they will be tested afterwards and then tested on the task as a set.
(3) Implicit Learning	Learners are simply exposed to input data, asked to process it for meaning and then tested (without warning) to see what they have learned (e.g. they are exposed to input that contains plentiful exemplars of a specific grammatical feature but do not have their attention focused on this feature).
(4) Explicit Learning	Learners are either given an explicit rule relating to a specific feature which they can apply to data in practice activities (deductive explicit learning) or they are asked to discover an explicit rule from an array of data provided (i.e. inductive explicit learning).

Taula 4. Proposta de tasques per tal d'investigar els quatre tipus d'aprenentatge (Ellis, 2009, cit. Lertola, 2013)

En la nostra investigació en concret, l'objectiu és que s'aprenja efectivament el significat d'una paraula tot relacionant la informació que arriba per distints canals, però alhora l'adquisició es produirà d'una manera incidental, ja que l'atenció dels estudiants es focalitzarà en la tasca de subtitulació.

Més enllà de l'aprenentatge implícit o explícit, en l'adquisició de llengües intervenen elements com la motivació, les emocions i factors socioculturals (Gray, 1999), els quals es poden treballar des de l'educació. En la motivació hi juguen un paper fonamental el propi estudiantat, però també l'actitud del professorat i els materials utilitzats (Dörnyei, 1997). Així doncs, els docents han de ser capaços de presentar unes tasques que despertin l'interés en els discents, fins i tot, provocar el que alguns anomenen "necessitat" (Oxford i Shearin, 1994), certa tensió que provoca el processament i l'aprenentatge d'informació.

Justament en aquests elements basen la seua Hipòtesi de la càrrega d'implicació (*Involvement Load Hypothesis*) Laufer i Hulstijn (2001), ja que per a ells la motivació i la implicació cognitiva són elements clau per tal d'arribar als tres pilars bàsics dels quals depèn l'adquisició d'unitats lèxiques noves: la necessitat, la cerca i l'avaluació. La primera seria la dimensió no cognitiva que aporta motivació, la segona està relacionada amb trobar

el significat d'una paraula en LE i l'avaluació implica decidir sobre l'adequació o no d'un mot dins d'un text determinat. D'altra banda, cadascuna d'aquestes dimensions serà moderada o forta depenent del grau d'implicació del propi estudiant a l'hora de decidir sobre la conveniència d'utilitzar una o altra paraula. Com major siga el grau de participació, més probabilitats hi haurà d'incorporar el nou terme al lèxic mental.

Aquesta teoria és totalment aplicable al procés de traducció durant el qual l'estudiant es veurà obligat a buscar alguns termes per tal de cobrir la "necessitat" d'entendre el significat del text que està treballant. Açò el durà a realitzar una cerca, ja siga en alguna obra de referència, preguntant als companys o al professorat. En aquest punt cal dir que nombroses investigacions recolzen de manera ferma l'eficàcia de l'ús del diccionari bilingüe en l'aprenentatge de lèxic per sobre del monolingüe o d'intentar entendre el significat d'un terme a partir del context (Luppescu i Day, 1993; Prince, 1996; Laufer i Kimmel, 1997; Laufer i Shmueli, 1997). Finalment caldrà decidir quin és l'equivalent més adient en un context concret. En el cas de la traducció audiovisual, la necessitat, la cerca i l'avaluació, no només implicaran fixar-se en els elements lingüístics, sinó també en tots els paràmetres que acompanyen la traducció, com per exemple la sincronia o la localització de subtítols i el temps de permanència en pantalla dels mateixos, en el cas de la subtitulació.

Per últim, i també directament relacionat amb la traducció audiovisual, no podem deixar de banda les investigacions que se centren en l'ús de material audiovisual bilingüe.

Així, Vaid (1988) recorre a la recerca d'equivalents en materials audiovisuals per tal de recolzar l'ús de la traducció en l'aprenentatge de LE i, ja a finals del segle XX, autors com Danan (1992) van començar a defensar l'ús de la subtitulació i els beneficis que proporciona el fet de rebre informació bilingüe per canals diferents.

Cal remarcar que les diferents investigacions dutes a terme amb subtítols han demostrat amb escreix que la subtitulació és un bon recurs per tal d'adquirir vocabulari de manera incidental. Nombrosos estudis n'avalen l'ús tant de manera passiva, és a dir, simplement observant material audiovisual subtitulat (d'Ydewalle i Pavakanun, 1995, 1996, 1997), com activa, proposant la tasca subtituladora a l'alumnat (Lertola, 2012)<sup>6</sup>.

Els bons resultats obtinguts en alguns d'aquests treballs han animat darrerament a la inclusió de la traducció "pedagògica" en la didàctica de LE (Klaudy, 2003), atés que no només serveix per adquirir coneixements lingüístics (Laviosa i Cleverton, 2006), sinó que

---

<sup>6</sup> Tanmateix, els resultats no han sigut tan positius quan les investigacions s'han centrat en l'adquisició de gramàtica (Van Lommel, Laenen i d'Ydewalle, 2006; Čepon, 2011).

la possibilitat d'adaptar-la a diferents nivells de coneixement afavoreix un aprenentatge autònom (Pintado Gutiérrez, 2012).

#### **2.3.4. L'avaluació de l'adquisició de lèxic**

Si bé és cert que la recerca sobre l'adquisició de vocabulari en LE ha augmentat de manera considerable en les darreres dècades, no ho és menys que la majoria d'investigacions s'han centrat en mesurar el vocabulari o el nombre de paraules apreses o oblidades passat un temps. Nation (2001: 346) es pregunta quin tipus de test és el millor i arriba a la conclusió que per tal de triar-ne un, primer cal plantejar-se un seguit de qüestions com quin aspecte del lèxic es vol avaluar, quin grau de dificultat hauria de tindre el test o si es vol tindre en consideració un coneixement parcial o només el total. Read (1993), per la seua banda, també recomana reflexionar sobre aspectes com el format del test o la conveniència d'avaluar els coneixements de paraules aïllades o dins d'un context.

Com que a dia d'avui encara no s'ha desenvolupat un marc conceptual acceptat de manera general per la comunitat investigadora, per al present treball prendrem de base la classificació que fa Nation (2001) (v. Taula 3) sobre els elements que participen en el coneixement d'una paraula i l'aspecte en concret en què ens centrarem serà el significat, tant des del punt de vista receptiu com productiu.

Per tal de decidir el tipus d'avaluació més adient, partim de la investigació duta a terme per Laufer i Goldstein (2004) en la qual a l'hora de desenvolupar un test bilingüe<sup>7</sup> per tal de valorar el vocabulari adquirit es combinen quatre aspectes relacionats amb el coneixement del significat: el reconeixement (*recognition*) receptiu<sup>8</sup>, el reconeixement actiu, el record (*recall*) receptiu i el record actiu

Els autors aposten per un test d'amplitud ja que diferents estudis han demostrat que són més eficients per avaluar la millora en lectura, escriptura i domini general del llenguatge (Laufer, 1997; Saville-Troike, 1984).

---

<sup>7</sup> Laufer *et al.* (2004) i Laufer i Goldstein (2004) reflexionen sobre la seua proposta de test en versió monolingüe i versió bilingüe i arriben a la conclusió que la primera resulta més difícil. Donat el nivell de la majoria del nostre estudiantat (A2-B1) vam decidir treballar únicament amb la versió bilingüe.

<sup>8</sup> Els autors utilitzen els adjectius "passiu" i "actiu" com a equivalent de "receptiu" i "productiu", que utilitza Nation.

Les variables que utilitzen són, d'una banda, si en els exercicis es demanarà un reconeixement o un record per part del subjecte; i d'una altra, si l'acció per part d'aquest serà receptiva o productiva.

Per a la primera dicotomia prenen de punt de partida les idees de Waring (1997), segons el qual, quan es parla de reconeixement, el que ha de fer l'aprenent és escollir una resposta entre diverses; i de Takala (1984), qui opina que, en el cas del record, del que es tracta és de ser capaç de donar un equivalent.

D'altra banda, pel que fa a la diferència entre coneixement receptiu i productiu, els autors recorden el desacord que hi ha respecte si són dos estadis del procés independents o, pel contrari, formen un contínuum.

El que proposen és establir una jerarquia a partir de dues dicotomies en les quals els autors es refereixen a la capacitat de reconèixer / proporcionar una paraula com coneixement actiu i, si el que es reconeix / proporciona és el significat, parlen de coneixement passiu:

- 1a. reconèixer la forma
- 1b. reconèixer el significat d'un terme
- 2a. proporcionar la forma per a un significat donat
- 2b. proporcionar el significat per a una forma.

Les possibles combinacions donarien com a resultat exercicis com els presentats en la taula següent:

Reconeixement receptiu	escollir un sinònim d'una paraula en L2 entre quatre propostes en L1
Reconeixement productiu	escollir un sinònim d'una paraula en L1 entre quatre propostes en L2
Record receptiu	proposar un sinònim en L1 a partir d'un terme en L2
Record productiu	proposar un sinònim en L2 a partir d'un terme en L1

Taula 5. Tipologia d'exercicis per avaluar el grau de coneixement lèxic (Laufer i Goldstein, 2004)

Així doncs, si es tracta de reconèixer, l'alumne ha d'escollir, mentre que en el cas de recordar caldria que proposara un terme. D'altra banda, quan es tracta d'avaluar el


coneixement receptiu la direcció és  $L2 \rightarrow L1$ , mentre que en el productiu es realitza una traducció inversa,  $L1 \rightarrow L2$ .

Diferents estudis realitzats en relació a la dificultat que comporten diferents tipus d'activitats conclouen que:

1. El coneixement productiu és més difícil que el receptiu.
2. El record resulta més complicat que el reconeixement.

A més, sembla evident pensar que el record receptiu implica un major coneixement que el reconeixement productiu.

L'experiment realitzat per Laufer i Goldstein (*ib.*) confirma aquestes idees i estableix una jerarquia pel que fa a la dificultat, a partir de la qual nosaltres fem una proposta de possibles exercicis per a l'aprenentatge de l'anglès partint del català com a L1.

<p>Més fàcil</p>  <p>Més difícil</p>	Reconeixement receptiu	Corredor a) Ambulance b) Island c) Road d) Aisle
	Reconeixement productiu	Aisle a) Ambulància b) Illa c) Camí d) Corredor
	Record receptiu	Groom – N_____
	Record productiu	Nuvi – G_____

Taula 6. Proposta d'exercicis per avaluar els distints tipus de coneixements lèxics

Tal i com veurem en el capítol 5, per a la nostra investigació hem utilitzat dos tipus de tests: un de record receptiu i un altre de record productiu. En el primer cas, hem combinat l'acció de donar una traducció en LE amb una escala de reconeixement de la paraula basada en la VKS de Wesche i Paribakht (§2.3.2), per tal de comprovar en quin punt de l'adquisició es trobava cadascun dels discents.





### **3. Els mitjans audiovisuals i l'adquisició de llengües estrangeres**

#### **3.1. El text audiovisual**

L'interés del món de la didàctica pels textos audiovisuals és relativament nou i és habitual trobar veus que des de les aules temen que el seu caràcter lúdic es convertisca en font de distracció que evite l'acompliment de tots els objectius marcats pel currículum, o d'altres que no es plantegen la seua inclusió com a complement de la resta de recursos simplement per desconexió del seu potencial. Afortunadament cada vegada són més aquells que lloen precisament la seua amenitat i la consideren com un aspecte que facilita el desenvolupament de les activitats didàctiques. Canning-Wilson (2000), per exemple, defensa l'ús de la imatge en general, ja siga en forma d'il·lustracions, gràfics, dibuixos o vídeos, com a transmissora de significat i, per tant, com a suport en el procés d'adquisició del llenguatge. Alhora reconeix que les investigacions empíriques són fonamentals perquè entre els docents encara està molt present la idea que “the profession has virtually no empirical basis for promoting the use of visuals as aids to comprehension in the second language; we know practically nothing about how students benefit from visuals” (Omaggio, 1979: 107, cit. Canning-Wilson, 2000).

La presència dominant de l'audiovisual en la societat actual ha servit com a vehicle motivador de la seua acceptació per part del món de l'ensenyament, des d'on en les darreres dècades han sorgit investigacions per tal de mesurar l'impacte que té el seu ús en la millora de certes habilitats lingüístiques. Abans d'açò, altres camps acadèmics ja l'havien convertit en objecte d'estudi sobretot per seua condició híbrida pel que fa a codis de significació i canals de comunicació. Són justament aquests aspectes els que resulten definidors quan es parla d'un text audiovisual.

Chaume (2004) parla de canals, mitjans i codis, tres elements diferenciadors pel que fa a la tipologia textual, però la definició dels quals en el cas del text audiovisual no sempre ha sigut clarificadora.

Per tal de realitzar una classificació clara dels diferents codis i canals presents en el text audiovisual creiem necessari remetre'ns al procés de comunicació de Jakobson (1960), el model del qual es basa en *The Mathematical Theory of Communication* de Shannon i Weaver (1949), autèntics precursors dels Estudis sobre Comunicació de la segona meitat del segle XX. A l'esmentat model, Jakobson hi va aportar la seua experiència com a lingüista i això va donar com a resultat una cadena lineal formada per tres elements:

*l'emissor* que envia un *missatge* al *receptor*. A partir d'aquests tres components, l'autor n'afegeix d'altres per tal de completar tot el procés: té en compte que la recepció del missatge pot variar depenent del *context* en el qual es realitza, del *canal* pel qual s'emet i del *codi* escollit per al seu enviament.

Cadascun dels sis elements del procés de comunicació, Jakobson el relaciona amb una de les sis funcions del llenguatge:

	CONTEXT (f. referencial)	
EMISSOR (f. emotiva)	MISSATGE (f. poètica)	RECEPTOR (f. conativa)
	CANAL (f. fàtica)	
	CODI (f. metalingüística)	

Taula 7. Elements del procés de comunicació (Jakobson, 1960)

Delabastita (1989, 1990) adopta la nomenclatura de Jakobson i clarifica que, en la comunicació fílmica, s'utilitzen dos canals diferents, el visual i l'acústic, els quals també són el mitjà per on es transmet el producte audiovisual. Pel que fa als codis, Jakobson els defineix com sistemes sígnics que s'utilitzen de manera convencionalitzada per a produir el significat del text i Delabastita (1989: 196-197) els classifica com a verbal; literari i dramàtic; cinematogràfic; i proxèmic, cinètic, de vestimenta, de maquillatge, etc.

Chaume (2003: 88-90) creu que aquesta classificació, tot i valuosa perquè adapta el model clàssic de Jakobson a la realitat audiovisual, segueix sent confusa i utilitza algunes idees de Fiske (1990) per tal d'establir la seua pròpia taxonomia:

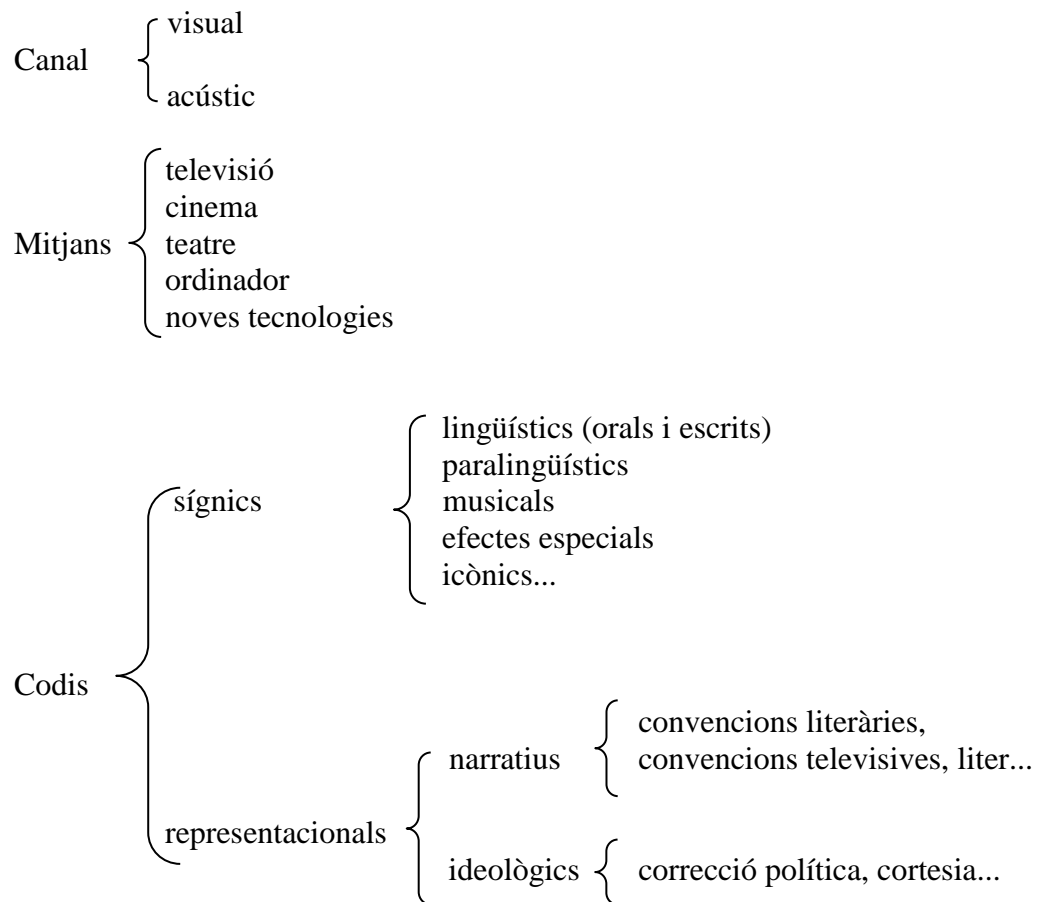


Figura 2. Mitjà, canal i codi en els textos audiovisuals (Chaume, 2003: 90)

Chaume estableix aquesta classificació de categories tot pensant en la informació que haurà de tindre en compte un traductor audiovisual per tal de dur a terme el seu treball. En el nostre cas, el que ens interessa és observar, a través d'un prisma psicopedagògic, com influiran cadascuna d'aquestes categories en el processament del text audiovisual. Tot això sense oblidar que en la nostra investigació central aquest processament es realitza des del punt de vista de la traducció pedagògica (§1.5 i 1.7), en concret a través de la subtitulació (§4.4 i 4.5).

Així, per exemple, centrarem un punt de la nostra investigació en els avantatges que aporta per a la comprensió de la informació d'entrada el que aquesta provinga de dos canals diferents, així com la repercussió que pot tindre en l'adquisició de llengües estrangeres el fet que aquesta informació es proporcione en idiomes diferents. D'altra banda, cal tindre també present que la conjugació dels diferents codis (verbals, no-verbals, orals, escrits) serveix de suport per tal que l'espectador/alumne compregui la informació lingüística, però també elements pragmàtics i socioculturals.

### 3.2. Teories sobre la recepció del text audiovisual i l'adquisició de LE

Tal i com hem vist en el capítol anterior (§1.8), en les darreres dècades han proliferat els estudis empírics que han anat demostrant els beneficis de la traducció audiovisual en el camp de l'ensenyament de llengües. En l'aprenentatge d'una llengua intervenen diferents i complexos processos cognitius que, en aquests casos en concret, vénen marcats per la naturalesa polisemiòtica dels textos audiovisuals, en els quals cal processar de manera simultània les diferents informacions que arriben a través de quatre combinacions de codis: la informació visual no-verbal (p.e. imatges), la informació acústica no-verbal (p.e. música i efectes de so), la informació visual verbal (p.e. rètols i subtítols) i la informació acústica verbal (p.e. diàlegs) (Gottlieb, 1997: 143):

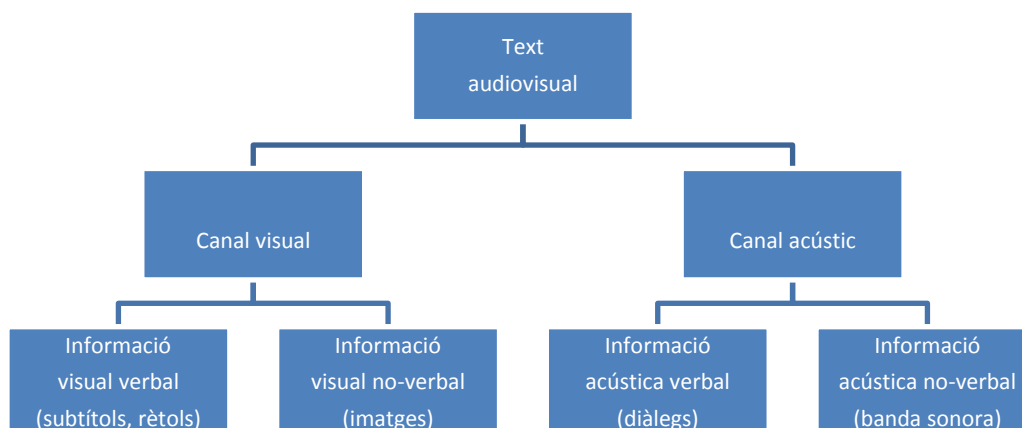


Figura 3. Canals i elements presents en un text audiovisual (Gottlieb, 1997: 143)

Quan l'espectador veu un producte audiovisual té lloc una interacció entre els diferents elements presents en cadascun dels canals, necessària per a que es pugui produir la comprensió del missatge.

En el cas dels textos audiovisuals subtitulats, es produeix un processament de la informació complex en el qual, durant el visionat, l'espectador rep una representació verbal escrita i sincronitzada del text oral. La conjunció d'*input* oral, visual i escrit ajuda a la comprensió del missatge i legitima l'ús de la pràctica subtituladora com un nou mètode d'ensenyament i aprenentatge de llengües, la qual cosa es pot justificar a nivell científic amb tres teories de base psicolingüística (Talaván, 2013): la Teoria Cognitiva de

l'Aprenentatge Multimèdia, la Teoria de la Doble Codificació i la Teoria del Processament de la Informació.

La **Teoria Cognitiva de l'Aprenentatge Multimèdia** (*Cognitive Theory of Multimedia Learning*) (Mayer, 2001) està basada en la teoria de la Càrrega Cognitiva (Chandler i Sweller, 1991), la Teoria de la Doble Codificació (Paivio, 1986; Clark i Paivio, 1991) i la Teoria de Memòria de Treball (Baddeley *et al.*, 2000; Baddeley, 2002). Mayer i Moreno (2008: 43) defineixen l'aprenentatge multimèdia com aquell que es realitza a partir de paraules i d'imatges. Segons aquesta teoria, els humans posseeixen sistemes diferents a l'hora de processar material visual i verbal, que s'encarreguen d'organitzar la informació que arriba a través de la vista i l'oïda, respectivament. Aquesta afirmació, basada en la teoria de la codificació dual de Paivio, i que reforça la imatge del vídeo com a material idoni per a l'aprenentatge de llengües, es veu complementada per la suposició que són els coneixements previs que activa l'aprenent els qui en part s'encarreguen de dirigir els processos de selecció i organització de les idees visuals i verbals.

Mayer desenvolupa la idea que el mode de processament de la informació que executa la ment humana ha de tindre's en compte a l'hora de preparar material multimèdia com a recurs pedagògic. És important que no pensem en els estudiants com recipients buits on va emmagatzemant-se la informació, sinó que cal tindre en compte tres supòsits sobre com treballa la ment quan el procés d'aprenentatge es produeix amb aquests materials: 1) els éssers humans compten amb dos canals que processen la informació: el canal acústic i el canal visual, 2) la capacitat de retindre i processar informació verbal i visual és limitada, i 3) l'aprenentatge requereix un processament cognitiu important en els canals verbals i visuals que inclou la codificació, selecció, organització i integració de la informació.

En la figura 4 observem que Mayer diferencia tres tipus de memòries: la sensorial, la de treball o operativa i la de llarg termini. La primera és la que rep la informació visual i acústica tal i com arriba a través dels ulls i de l'oïda. Cal destacar que aquesta teoria no està dissenyada pensant en un tipus d'aprenentatge concret, sinó que l'autor explica com la ment processa informació verbal (el que es denomina "paraules") i informació visual (denominada "imatges"). És important fer aquest aclariment, ja que si utilitzem la mateixa nomenclatura que Mayer, el terme "paraula" podria dur a confusió en intentar aplicar aquesta teoria al camp de la subtitulació.

Tot seguit, en la memòria de treball s'organitza la informació rebuda per tal de construir una representació verbal coherent a partir de les paraules i una representació visual coherent a partir de les imatges. Segons l'autor, és aquesta memòria la que està

subjecta a la capacitat limitada de retenció d'informació. Finalment la informació nova s'uneix als coneixements anteriors, els quals s'activen i intervenen en els processos de selecció i organització, i s'emmagatzema en la memòria a llarg termini, amb una major resistència a l'oblit.

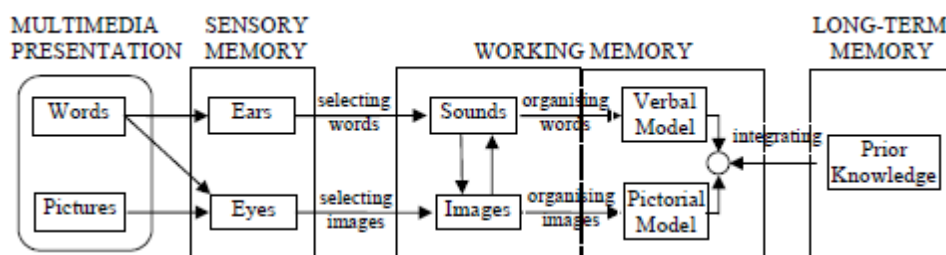


Figura 4. Teoria de l'Aprenentatge Multimèdia (Mayer, 2001)

A partir de la Teoria de l'Aprenentatge Multimèdia, Mayer extrau alguns principis com el de la Representació Múltiple, segons el qual és millor dur a terme una explicació utilitzant paraules i imatges, en lloc d'únicament paraules, ja que d'aquesta manera els estudiants són capaços de construir dos representacions mentals diferents, una verbal i una visual, i realitzar connexions entre elles:

(...) the qualitative rationale is that words and pictures, while qualitatively different, can complement one another and that human understanding occurs when learners are able to mentally integrate corresponding pictorial and verbal representations (Mayer, 2001: 7).

Així doncs, quan en ambients acadèmics s'utilitzen com a recurs materials audiovisuals, ens trobem que la informació arriba per dos canals, els quals proporcionen dades extra, però que guarden relació entre elles, i això provoca que la capacitat d'atenció millore ja que les connexions creades entre les distintes fonts redueixen la càrrega cognitiva.

En el cas dels productes subtitulats ens trobem que el canal visual ofereix elements no-verbals, com són les imatges, però que els elements visuals verbals cobren molta importància, perquè no són simples rètols que apareixen de manera puntual per a donar alguna informació, sinó que la seua presència, en forma de subtítols, és contínua i la seua funció és fonamental per tal d'assegurar-ne la comprensió. Les connexions no es realitzen únicament entre els elements visuals no-verbals i els acústics verbals, és a dir imatges i diàleg, sinó que també n'hi intervenen de visual verbals, els quals serveixen de complement als altres dos i completen de manera eficaç l'enteniment del missatge.

Un altre principi que Mayer extrau de la Teoria de l'Aprentatge Multimèdia és el de la Personalització, segons el qual els estudiants aprenen més quan les paraules es presenten en un estil conversacional i no formal. Tot i que els experiments relacionats amb aquesta teoria que va dur a terme l'autor es van realitzar amb l'objectiu de reflexionar sobre el paper dels ordinadors en el procés d'aprenentatge, una vegada més, les conclusions es poden traslladar al nostre camp d'estudi, on l'estudiantat primer ha d'entendre els diàlegs en la llengua original per a després ser capaç de traduir-los a la seua llengua materna. El procés de comprensió implica un seguit d'actes cognitius complexos com són seleccionar, organitzar i integrar la informació nova amb la coneguda, que després s'han de formalitzar a través de la traducció escrita, completant-se així un aprenentatge significatiu i basat en el constructivisme.

Cal afegir que, si bé Mayer presenta la seua teoria tot pensant en el tipus de material al qual ha de recórrer el professorat per tal de facilitar la comprensió entre l'alumnat, no deixa de banda les diferències cognitives de cadascun dels estudiants i l'ús actiu que es pot donar a aquest material. Pannizon (2014: 75) recorda que l'autor contempla "the possible effectiveness of both behaviourally and cognitively active tasks". El principi de les Diferències Individuals de Mayer defensa que els recursos multimèdia permeten que els estudiants aprenguen al seu ritme, respectant les seues diferències cognitives. Aquest principi coincideix amb un dels principals beneficis que ofereix la subtítolació com a eina didàctica: possibilita l'aprenentatge autònom i permet que l'alumne aprenga al seu ritme sense una intervenció continuada per part del professor.

Per últim, Mayer i Moreno (2003) recorden que els processos cognitius duts a terme amb materials multimèdia són nombrosos, mentre que els recursos cognitius del sistema de processament de la informació dels estudiants són limitats. Per això recomanen minimitzar la càrrega cognitiva i proposen idees perfectament aplicables als materials audiovisuals com seria fragmentar la informació que s'ha de treballar o eliminar les parts que continguen informació irrellevant.

Tal i com s'ha dit al principi, una de les principals premisses en què es basa la Teoria de l'Aprentatge Multimèdia és que el processament de la informació es dona a partir de dos canals teòricament independents, el visual i l'acústic. Un dels primers a postular aquesta idea va ser Paivio, el qual, seguint el corrent dels anys 80 i 90, en què la majoria d'estudis se centraven en les possibles relacions entre paraules i imatges en la ment humana, va promulgar la **Teoria de la Doble Codificació** (*Dual Coding Theory*) (1971, 1986). Aquesta teoria va evolucionar a partir d'experiments científics sobre el paper de les

imatges en l'aprenentatge associatiu (Paivio, 1965) i que estaven motivats pel domini verbal que hi havia en el camp de la psicologia de l'aprenentatge, la memòria i el pensament humà. La Teoria de la Doble Codificació advoca per incloure en la definició de "significat" la capacitat d'evocar imatges dels estímuls i equiparar les variables visuals amb les verbals (Clark i Paivio, 1991). L'autor insisteix en què cadascuna de les variables es processa en dos sistemes de memòria diferents, el visual i el verbal, els quals són totalment independents pel que fa a estructura i funcionalitat, tot i que estan connectats i un pot activar l'altre.

Paivio va rebre moltes crítiques per defensar que en certs casos la imatge és la variable de major pes en el procés de retenció d'informació. És evident que una paraula pot tindre diferents atributs que poden influir en la seua memorització, però diversos experiments van demostrar que els dos sistemes es complementen (Levie i Lentz, 1981; Mayer i Anderson, 1991) i mentre que les estratègies verbals són més determinants a l'hora de recordar idees abstractes, es recorre molt més a les visuals quan es tracta d'elements concrets (Clark i Paivio, 1991).

Les representacions verbals i no-verbals estan connectades a través d'una xarxa associativa que estableix relacions entre els codis verbals i els no-verbals, per exemple, posar-li un nom a una imatge o pensar una imatge per a una paraula. Així, quan la informació verbal va acompanyada d'informació visual, s'activen ambdós sistemes i el procés d'aprenentatge i memorització es veu reforçat. Clark i Paivio (1991: 165) expliquen que els mecanismes verbals i no-verbals poden contribuir a l'aprenentatge, però que el nivell de contribució depèn de factors com el tipus de tasca realitzada, les característiques de l'estímul, les experiències personals o les diferències individuals.

El principi del sistema dual reforçaria la conveniència d'utilitzar material audiovisual a l'aula de LE, ja que els alumnes rebrien un *input* que inclouria codis verbals (els diàlegs en LE) i elements visuals (les imatges), per a tot seguit realitzar les conseqüents connexions referencials.

Si tornem a la figura 4, referent a la teoria de l'Aprenentatge Multimèdia, recordarem que la informació visual s'adquiria a través del canal visual, en canvi la informació verbal no arribava únicament pel canal auditiu, sinó que el sentit de la vista també n'era receptor quan aquesta informació apareixia escrita. Aquesta idea resulta rellevant quan es parla de l'ús de material audiovisual a l'aula. En ocasions ha sorgit el debat sobre la conveniència o no d'utilitzar la transcripció dels diàlegs, és a dir el guió de postproducció, a l'hora de realitzar algunes tasques. Es podria criticar aquest ús en base a



la suposició que si l'alumnat compta amb l'ajuda del text no s'esforçarà tant a l'hora de treballar la comprensió oral. Tanmateix, en el nostre estudi el procés d'aprenentatge es desenvolupa al voltant de la tasca de traducció, la qual tindrà molta més qualitat com més acurada siga la transcripció. Incalcaterra McLoughlin (2012) assegura que la qualitat d'una traducció és directament proporcional a l'exactitud de la transcripció del guió, tot i que també és cert que quan els alumnes llegeixen el guió alhora que escolten l'àudio perden part de la informació visual.

En el cas de la subtitulació activa, quan als estudiants se'ls facilita el guió del clip que han de subtitular, es pot dir que compten amb una representació de l'element verbal que en aquest cas no està condensada i per tant poden seguir tota la intervenció, ja siga llegint al mateix temps que escolten l'àudio, o primer escoltant i després comprovant el seu nivell de comprensió oral amb el guió.

La importància de la informació textual és evident en la subtitulació activa, però també en la simple acció de veure un producte audiovisual subtitulat. Talaván (2013: 72) apunta que la presència de subtítols, i per tant de text, es pot considerar com l'addició d'una altra representació verbal que reforçaria el procés de retenció de la informació, tal i com demostraren Lambert *et al.* (1981), els quals, després de combinar informació oral i textual en escenes de vídeo, van concloure que la informació que arribava a través d'ambdues modalitats es processava d'un manera més minuciosa. En el cas de la subtitulació per a sords es compta amb l'avantatge que es transcriu la pràctica totalitat de la informació verbal, mentre que en els subtítols interlingüístics la informació textual és un resum de la que arriba a través de l'àudio (§4.2.1). És per això que autors com Pavesi i Perego (2008: 223-224) recomanen que, per tal que els subtítols realitzen una funció d'eina per a l'aprenentatge de LE, "el subtitulador mantinga certa proximitat entre el text origen i el text meta" i per això proposen estratègies com respectar tant com siga possible l'ordre de les unitats d'informació, utilitzar préstecs lingüístics que propicien un paral·lelisme entre els subtítols i el missatge auditiu, o mantindre repeticions que es produïsquen en els diàlegs si aquestes es corresponen amb paraules clau. A més, Talaván (2009: 170) inclou tant la condensació com la traducció presents en els subtítols interlingüístics com un tipus de connexió extra que realitza l'espectador i que reforça el procés cognitiu.

Lertola (2014: 64), per la seua banda, enumera les connexions referencials que es produeixen durant la tasca de subtitulació: primer quan, abans de dur a terme la traducció, els alumnes llegeixen el guió o els subtítols en LE alhora que veuen les imatges i escolten els diàlegs, també en LE; una vegada duta a terme la traducció, quan cal sincronitzar els

subtítols, es realitza una segona connexió, aquesta vegada entre el text produït en L1 amb les imatges i els diàlegs en LE; i finalment, aquesta connexió torna a realitzar-se durant la revisió, quan es processa la informació textual dels subtítols al mateix temps que l'oral i la visual del clip.

Per tant, en aquest procés, les connexions referencials es porten a terme en tres etapes: una monolingüe que es produeix quan es llegeix el guió mentre s'escolta l'àudio en versió original i dues bilingües que tenen lloc en el moment de la traducció i sincronització, i en la revisió.

També Paivio va trobar la manera d'aplicar la teoria del Codi Dual al coneixement i la memòria bilingüe (Paivio i Desrochers, 1980) i va arribar a la conclusió que, igual que passava amb la codificació dual entre imatges i paraules, quan es treballava amb equivalents bilingües, aquests resultaven ser també funcionalment independents, però acumulatius pel que fa al procés memorístic. En el cas dels discents que estan estudiant una llengua estrangera, no podem qualificar-los de bilingües. No obstant això, la idea de Paivio vindria a demostrar que la traducció, ja siga com a procés o com a resultat, i, conseqüentment l'exposició a *input* verbal en diferents llengües, és un recurs òptim en l'aprenentatge de llengües. Més encara, Paivio i Desrochers creuen que els sistemes verbals de la llengua estrangera i de la llengua materna poden estar interconnectats a diferents nivells i que aquests dependran de la assiduïtat amb què la persona bilingüe ha experimentat la traducció directa durant l'adquisició de la llengua. Pensem que aquesta idea es pot traslladar d'un entorn bilingüe a un d'aprenentatge lingüístic.

Finalment voldríem destacar la **teoria del Processament de la Informació**, la qual recullen Wang i Shen (2007), i que, combinada amb les dues anteriors, serveix de base per a demostrar que l'ús de material audiovisual subtítulat és un recurs òptim en l'aula de LE. Aquesta teoria estudia el funcionament de la memòria, la qual divideix en tres estructures: els registres sensorials, la memòria a curt termini i la memòria a llarg termini. Els sentits recullen la informació i l'emmagatzemen breument en els registres sensorials. Des d'allí, si són reconeguts, és a dir si s'activa un paràmetre conegut o si l'individu està parant atenció a l'estímul, passarà a la memòria de curt termini. En aquest nivell la informació passa de ser sensorial a ser icònica (en el cas de la visual) o ecoica (en el cas de l'oral), es processa i s'organitza. Només aquella que es recorde durant un període de temps passarà a la memòria a llarg termini.

Wang i Shen defensen l'aprenentatge amb vídeos autèntics subtítulats com un procés cognitiu en el qual els alumnes tenen relació directa amb la llengua d'estudi i, a

més, compten amb el suport de la informació textual que ajuda a dur a terme la comprensió (v. Figura 5). Els subtítols accedeixen al cervell pel canal visual i la informació que transmeten està vinculada a la que es percep pel canal acústic, per tant això augmenta les possibilitats de retenció de la informació i el seu traspàs posterior a la memòria de llarg termini.

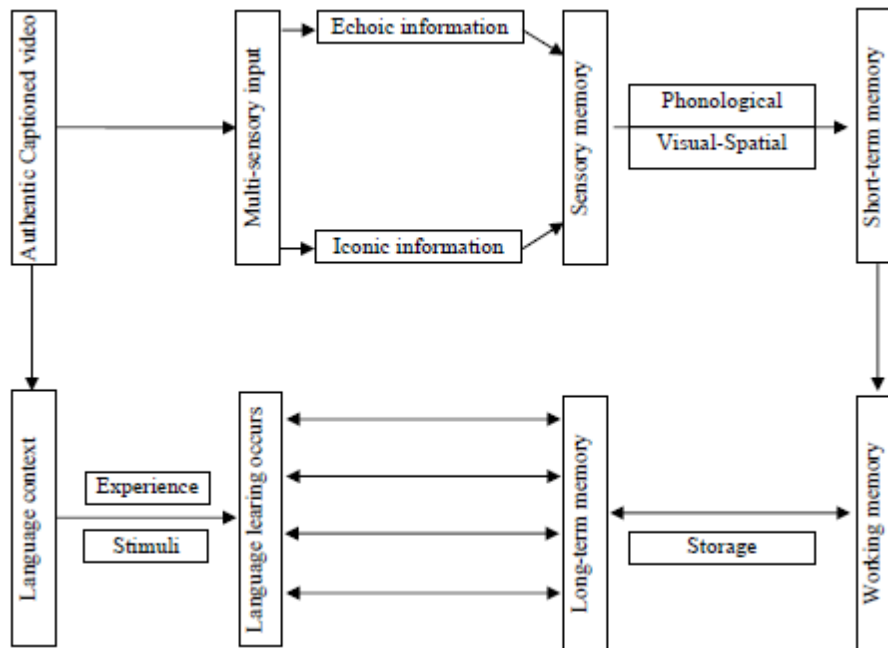


Figura 5. Aprenentatge d'una LE a través de textos audiovisuals subtítulats (Wang i Shen, 2007: 13)

El cognitivisme segueix present en la teoria del Processament de la Informació, en la qual la simple utilització de material audiovisual ja facilitaria l'emmagatzematge de la informació en la memòria a curt termini, donat l'interès que sol despertar. Els subtítols són els encarregats d'aconseguir que aquest interès no decaiga per motius d'incomprensió. Quan la informació arriba a la memòria a llarg termini es divideix en memòria semàntica, que fa referència a significats i coneixements conceptuals, i memòria episòdica, relacionada amb fets autobiogràfics. Segons Wang i Shen, la informació que trobem en els vídeos autèntics és fàcil d'emmagatzemar en la memòria a llarg termini perquè solen presentar situacions conegudes per l'espectador i alhora activa el contingut de la memòria semàntica.

Els autors destaquen la importància de la informació visual i el codi oral en l'aprenentatge de llengües i per a això parteixen de la idea de Mayer que els individus

tenen una capacitat limitada de processar la informació que arriba per un únic canal, però si a aquest se li uneix un segon, aquesta capacitat es pot ampliar.

A més, expliquen que per a que la informació passe de la memòria de curt termini a la de llarg termini, cal elaboració i pràctica, i recullen la idea d'Ausbel relacionada amb la importància que tenen els coneixements anteriors en l'aprenentatge per tal de defensar l'ús del vídeo subtitulat ja que fomenta la connexió amb idees ja apreses i això facilita l'adquisició de llenguatge.

Lertola (2013) i Talaván (2013) recorden la importància que l'alumnat sàpiga "utilitzar" els subtítols per tal que la seua presència en el procés d'aprenentatge siga fructífera. Aquesta idea és encara més rellevant en països de tradició dobladora, ja que és possible que les primeres vegades que es veja material audiovisual subtitulat, s'espere llegir exactament la mateixa informació que s'està escoltant. Els principis que acabem de revisar són la prova teòrica que el caràcter multimodal de la subtitulació és clau a l'hora de facilitar l'aprenentatge d'una llengua estrangera. No obstant això, el possible consumidor –i en el nostre cas, el professorat i l'alumnat– ha de ser conscient que el text que apareix en pantalla és un suport a la comprensió, no una transcripció dels diàlegs. Talaván (2009: 173) proposa utilitzar la síntesi de la informació i l'equiparació entre àudio i el text escrit com un element positiu que fomenti l'interés i la motivació. Nosaltres creiem recomanable que abans de realitzar cap pràctica que implique l'ús de la subtitulació, el professorat dedique una sessió a explicar en què consisteix aquesta modalitat de traducció audiovisual. D'aquesta manera l'alumnat serà capaç de fer un "ús didàctic" dels subtítols, les característiques dels quals podran aprofitar-se per tal de treballar diferents habilitats (§4.5), i progressivament deixarà de dependre del text.

### **3.3. El paper del text audiovisual en la didàctica de llengües**

Tal i com s'ha vist en l'apartat anterior, no ha sigut fins fa poques dècades que als recursos multimèdia en general i al vídeo en particular se'ls ha reconegut un gran potencial com a eines didàctiques (Mayer, 1999; Sweller, 1999), després de segles en què la didàctica ha estat dominada pels ensenyaments basats en formes verbals. L'audiovisual aporta elements nous que afavoreixen la seua acceptació en el camp de l'ensenyament ja que, com diu Robinson (1997), qualsevol canvi metodològic que conjugue l'anàlisi conscient amb el descobriment subliminal servirà per millorar l'aprenentatge:

As teaching methods move away from traditional analytical modes, learning speeds up and becomes more enjoyable and more effective; as it approaches a subliminal extreme, students learn enormous quantities of material at up to ten times the speed of traditional methods while hardly even noticing that they're learning anything: to their surprise, however, they can perform complicated tasks much more rapidly and confidently and accurately than they ever believed possible (Robinson, 1997: 3).

En els últims anys el mitjà audiovisual ha esdevingut part important de la nostra vida quotidiana i la seua omnipresència en les societats occidentals ha influït en l'acceptació del vídeo com a eina transmissora d'informació i de coneixement.

Cabredo (2007: 132, cit. Talaván, 2013: 40) defensa el paper del vídeo també en la investigació com a ferramenta de recerca psicodidàctica, instrument d'anàlisi dels mitjans, així com a element clau en la formació de professorat. A més, el seu component nou, lúdic i motivador influeix a l'hora de baixar el filtre afectiu de l'estudiantat (§1.4), la qual cosa afavorirà una millor realització de qualsevol tasca.

Són diverses les investigacions centrades en el paper del text audiovisual en l'aula de llengua estrangera que beuen de la Teoria de la Doble Codificació. Així, Baltova (1994) creu que la conjunció de vídeo i so ajuda a entendre la informació que s'estiga oferint, mentre que Herron (1994) hi afegeix que les imatges faciliten la retenció d'aquella, possiblement perquè els estímuls visuals ajuden a generar prediccions i activar coneixements previs.

També la Teoria de l'Aprenentatge Multimèdia ha servit de valedora per a l'explotació de la riquesa del vídeo des de la didàctica de la llengua i l'aposta pel suport visual, ja siga acompanyant els llibres de text o com el principal recurs didàctic (Sherman, 2003; Wagener, 2006; Talaván, 2007). No només és un bon reforç en la comprensió de textos en llengua estrangera, sinó que, a més, possibilita que aquest procés es duga a terme mitjançant activitats quotidianes i recreatives.

Són diversos els autors que han estudiat l'ús d'aquest element en la didàctica de llengües i coincideixen en els beneficis que se'n poden extraure, tot i no acabar de posar-se d'acord en alguns aspectes com la naturalesa d'aquests beneficis o el nivell que hauria de tindre l'estudiantat per tal de traure'n profit. La majoria d'estudis empírics que s'han dut a terme han anat dirigits a estudiar la influència dels recursos audiovisuals en el desenvolupament de les habilitats de comprensió oral (Rubin, 1990; Secules *et al.*, 1992), però n'existeixen d'altres que han demostrat que aquest tipus de pràctiques també són útils per a treballar altres habilitats com l'expressió oral i escrita, així com per a ampliar coneixements gramaticals (Herron *et al.*, 1995). A més, els vídeos mostren la llengua que

s'està estudiant en certs contextos socioculturals realistes on es poden observar característiques lingüístiques (dialectes o accents) i paralingüístiques (gestos, moviments corporals).

Des de sempre el professorat de llengües estrangeres s'ha trobat davant el repte d'ensenyar un idioma no només des d'un punt de vista lingüístic, sinó també cultural. Si l'oral sol ser l'habilitat que menys practica l'alumnat a causa de les característiques habituals de la docència, en especial, en el cas de l'Estat espanyol, les mancances s'accentuen quan ens fixem en la cultura que acompanya un idioma en concret. Els llibres de text solen incloure algun apartat dedicat a la sociolingüística i a elements socioculturals, però la majoria són insuficients i no és fins que viatja a un lloc on es parla la llengua en qüestió que l'estudiant és capaç de "viure" la llengua. Els materials audiovisuals poden suplir en part aquestes mancances. Si bé els tradicionals àudios podien posar a l'abast de l'estudiant aspectes com els diferents ritmes o velocitat de parla, la imatge presenta altres elements com la comunicació corporal. De fet, un estudi dut a terme per Herron i Hanley (1992) va demostrar que l'ús de vídeos en l'aula de LE afavoria la retenció de referents culturals ja en els nivells de primària.

### **3.3.1. Vídeo educatiu i vídeo autèntic**

En el debat entre la conveniència d'utilitzar textos autèntics o aquells creats expressament amb finalitats didàctiques, darrerament els segons han sigut els que han eixit més mal parats, ja que solen associar-se amb els mètodes de la "vella escola" i amb la idea d'estar realitzats "a mida" per tal de treballar uns aspectes lingüístics en concret, mentre que els materials autèntics tenen una aura d'innovació i de millora. L'MCER va voler acabar amb tot rastre de polèmica declarant que ambdues tipologies són igualment adequades per a l'ensenyament de llengües i que la diferència rau en la manera com s'utilitzen les seues característiques.

En el cas dels vídeos, els educatius són aquells que s'han creat específicament com a eina didàctica; mentre que el destinatari dels autèntics pot ser qualsevol persona que siga nativa en la llengua en què s'han gravat.

Segons alguns autors, el nivell de coneixement de la llengua estrangera que s'està estudiant és el factor que ha de determinar l'ús d'un tipus o altre de vídeo. Aquestes mateixes veus afirmen que el vídeo real pot resultar fins i tot perjudicial en els nivells inferiors ja que si es pren com a referència una persona nativa, algú que no tinga el mateix

domini lingüístic i cultural possiblement patirà una pèrdua d'informació que pot resultar frustrant. No obstant això, tal i com s'ha dit anteriorment, diverses investigacions (Tomalin, 1986; Burt, 1999; Buck, 2001; King, 2002) han demostrat que aquest tipus de vídeo pot complir una funció didàctica en qualsevol nivell sempre que el professorat faça una selecció adequada del clip en la qual es maximitze la quantitat d'informació i es minimitze la dificultat i longitud d'aquesta. El docent pot manipular el material audiovisual i adaptar el seu ús depenent de les habilitats lingüístiques que vulga treballar i els nivells de competència de l'alumnat, característiques que, d'altra banda, ja tenen en compte els vídeos pedagògics.

Talaván (2013) també diferencia entre vídeo educatiu i vídeo autèntic i lloa el fet que els primers sovint es comercialitzen acompanyats de recursos com materials extres, exercicis i guies tant per al professor com per a l'alumne, a banda de garantir la correcció lingüística del que s'ofereix. Tanmateix, és precisament aquesta correcció el que allunya els vídeos educatius de la realitat lingüística, ja que, tot i presentar habitualment situacions quotidianes que l'estudiant reconeix en la seua pròpia llengua, el llenguatge que en elles s'utilitza està "encotillat" i no reflecteix l'oralitat que d'altra banda sí que és present en els vídeos autèntics. Si bé en un primer moment aquesta classe de materials pot resultar difícil d'entendre per als estudiants, atés que hi sol incloure trets característics de la parla quotidiana com titubejos, jocs i girs de paraules, així com una elevada velocitat de parla, també és cert que aquesta és la realitat amb què es trobaran els estudiants quan hagen de comunicar-se en la llengua estrangera fora de l'aula.

Seguint amb la mateixa línia, Canning-Wilson (2000) cita una investigació seua per tal de demostrar que els estudiants prefereixen productes d'acció o d'entreteniment abans que no documentals o materials específicament preparats per a l'aprenentatge de llengües. És evident que el grau d'atracció que el vídeo utilitzat puga exercir sobre l'alumnat és un factor a tindre en compte i de ben segur un gènere al qual estiguen acostumats, com pot ser la ficció, sempre resultarà més interessant que d'altres que no els siguen tan propers, com el documental. De la mateixa manera l'artificialitat dels vídeos educatius també sol despertar cert rebuig, sobretot entre els estudiants més joves. D'altra banda, tal i com s'ha comprovat en nombroses classes de traducció i de llengua estrangera, els productes coneguts i que gaudeixen de popularitat entre el públic també solen ser ben rebuts, passant el seu grau de dificultat a ser un factor secundari des del punt de vista dels estudiants.

El professorat no només ha de triar el producte més adient pel que fa als gustos de l'alumnat, sinó que també ha de tindre en compte altres factors com són la durada del clip,

el nombre de personatges que hi apareixen, les habilitats lingüístiques que es volen treballar, etc. Tot això fa que la tria de material siga gairebé sempre una tasca laboriosa i que implica una gran inversió de temps. Per aquest motiu cada vegada estan més valorats els corpus de vídeos autèntics destinats a l'aprenentatge de llengües i la seua profusió demostra la creixent acceptació de què gaudeixen a les aules.

### **3.3.2. El paper dels materials autèntics**

En el capítol 1 hem vist com durant molts segles el Mètode Gramàtica-Traducció va ser la metodologia imperant en el camp de la didàctica de llengües i que un dels seus trets característics, alhora que blanc de la majoria dels seus crítics, va ser l'ús de frases artificioses que no es donaven en la vida real. Tot i que temps després autors com Cook (2010) han defensat la presència de textos i usos lingüístics reals a l'hora d'utilitzar la traducció com a eina didàctica, el ben cert és que en el camp de l'aprenentatge de llengües estrangeres els materials autèntics no sempre han trobat el seu lloc. No va ser fins a les acaballes del segle XIX que alguns investigadors van començar a exposar les seues virtuts davant els textos preparats específicament per treballar-los a l'aula:

The great advantage of natural, idiomatic texts over artificial 'methods' or 'series' is that they do justice to every feature of the language [...] The artificial systems, on the other hand, tend to cause incessant repetition of certain grammatical constructions, certain elements of the vocabulary, certain combinations of words to the almost total exclusion of others which are equally, or perhaps even more, essential (Sweet, 1899: 177).

La importància que es donava als materials didàctics –fins i tot per damunt del paper que podien desenvolupar tant professors com alumnes dins de l'aula– des de les metodologies imperants al llarg de gairebé tot el segle XX, barrà el pas als textos reals, els quals no es van tindre en compte fins que l'Enfocament Comunicatiu (§1.4) introduí la importància de la idea de la “comunicació” com a objectiu en la didàctica de llengües, més enllà de les “formes lingüístiques”. Aquest gir va implicar que dins les aules es donara una major rellevància a aspectes com l'ús de llenguatge autèntic, la realització d'activitats de comprensió oral i la interacció i el gaudi de l'alumnat (Díaz Cintas i Fernández Cruz, 2008: 201). Les teories pedagògiques posteriors van seguir apostant per aquest tipus de materials. Així, per exemple, TBL els utilitza per a que els alumnes, d'una manera lúdica i activa, vagin adquirint habilitats bàsiques.



En un primer moment les gravacions d'àudio van esdevindre un recurs d'importància ja que permetien que l'estudiant de LE tinguera l'oportunitat d'escoltar parlants nadius interactuant mentre reproduïen converses quotidianes. Aquestes pràctiques no només permetien descobrir i interioritzar normes referents a la fonètica, la morfologia, la sintaxi i la pragmàtica, sinó que a més, feien possible el reconeixement i estudi d'altres elements lingüístics com els diferents dialectes de la llengua o els registres. Amb tot, no es podia oblidar que els elements paralingüístics com els gestos o els moviments corporals són fonamentals a l'hora de reconèixer l'ús d'una llengua dins del seu context cultural, i van ser aquestes necessitats pedagògiques les que van promoure la introducció a l'aula de textos audiovisuals autèntics.

Quan parlem de textos autèntics ens referim a aquells que presenten llenguatge real, produït per un parlant o escriptor real, destinat a un públic real amb l'objectiu de comunicar un missatge també real (Morrow, 1977: 13). Aquesta definició no és totalment aplicable al cas dels textos audiovisuals perquè en la majoria d'ells s'utilitza un llenguatge que imita l'oral espontani, és a dir, els diàlegs dels guions audiovisuals han de semblar versemblants. Això no només passa amb els productes audiovisuals de producció pròpia, sinó també amb els de producció aliena doblats o subtitulats a la llengua meta, escrits amb anterioritat per tal que uns actors els interpreten (en el cas del doblatge) o que algú els inserisca en la pantalla a mode de subtítols (en el cas de la subtitulació). El fet que els guions audiovisuals comporten una planificació o preparació prèvia que els allunya de l'espontaneïtat, però que alhora emula els registres més col·loquials tot buscant la versemblança, ha portat alguns autors a batejar l'oralitat d'aquest tipus de textos com "oralitat prefabricada" (Chaume, 2003, 2004), la qual es podria explicar així:

One more unhinging peculiarity of spoken dialogue is precisely that: it is spoken and not written. More accurately, it is written to sound spoken. People pause, collect their thoughts, begin again, clear their throats, change paths halfway down the syntactical road. Such anacolutha, deemed bad style and poorly thought out in a written text, are exactly what make a spoken dialogue animated, credible, authentic and human (Whitman, 1992: 31-32).

Amb tot, la imitació de converses reals amb l'ús d'estructures conversacionals estereotipades, expressions-crossa, falques conversacionals, i la inclusió d'onomatopeies, interjeccions, jocs de paraules i frases fetes, sumat al fet que aquests materials van dirigits a parlants nadius, els converteixen en un bon espill on mirar-se l'estudiantat per tal de després reconstruir allò que ha vist i ha escoltat a l'aula fora d'ella.

Pel que fa als trets paralingüístics, com són el registre, el to, els gestos, etc., essencials en l'acte comunicatiu, Garza (1996: 4) recorda que només els textos audiovisuals proporcionen el dinamisme necessari per tal de comptar amb un context adient que, d'altra banda, no proporcionen les imatges ni les gravacions d'àudio de manera aïllada. El propi autor cita Lonergan (1984) per tal de descriure com es veu l'ús del vídeo a l'aula de llengua estrangera:

Video brings a slice of real life into the classroom. It presents the complete communicative situation. Language learners not only hear the dialogue, they also see the participants in the surroundings where the communication takes place. This visual information not only leads to a fuller comprehension of the spoken language, but can also benefit learners in a number of other ways (Lonergan, 1984, cit. Garza, 1996: 5).

Gilmore, en el seu article de 2007, reflexiona sobre les ambigüitats que han acompanyat la definició del terme "autenticitat" i fa un repàs al paper que han jugat els llibres de text en el desenvolupament de la competència comunicativa. Alhora recorda que la majoria d'aquests materials, durant molt de temps s'han centrat en estructures gramaticals i llistats de vocabulari, mentre deixaven de banda la "gramàtica parlada" (*spoken grammar*) o metodologies didàctiques relacionades amb el lèxic com la presentada per McCarthy (1991), la qual defensa treballar de manera repetida elements lèxics ja tractats (*relexicalisation*), així com fomentar el coneixement d'hipònims i de sinònims per tal de ser capaços de conversar en anglés. Altres elements que Gilmore troba a faltar en l'ensenyament d'una llengua estrangera són aquells relacionats amb la informalitat:

Powell's (1992) analysis of spontaneous conversation from the London-Lund corpus finds high frequencies of evaluative, vague, intense or expressive language in informal contexts. This meets the interactional and affective needs of speakers in informal contexts and contrasts sharply with the 'safe, clean, harmonious, benevolent, undisturbed, and PG-rated' world presented to learners in textbooks (Wajnryb, 1996: 1) (Gilmore, 2007: 105).

o l'ús de frases fetes:

In most cases, idioms are considered to be something to tag onto the higher levels or terminal stages of language courses, or are often left to the twilight world of (in publishers' parlance) 'supplementary materials' (McCarthy i Carter, 1994: 9, cit. Gilmore, 2007: 105).

Finalment, assegura que a nivell sintàctic, la majoria de gramàtiques publicades no reflecteixen característiques de l'oral i "fail to account for pervasive features in spoken discourse such as ellipsis or 'slots' at the beginnings and ends of clauses ('heads' and

‘tails’) for speaker orientation/evaluation and stress the importance of an interactive interpretation on verb-form choices in real data.”

Gilmore (*ib.*: 103) acaba la seua argumentació recordant que els materials autèntics, i sobretot els audiovisuals, ofereixen una informació molt més rica pel que fa a la competència comunicativa i una llengua molt més semblant a la que escoltaran els estudiants quan hagen de fer-ne ús en la vida real. En aquesta tipologia textual l’alumnat trobarà un llenguatge col·loquial, dialectes i accents diferents en uns diàlegs que es reproduïxen imitant la velocitat de parla normal i que contenen expressions d’obertura i tancament pròpies del registre oral, així com titubejos o interrupcions. Podem dir que l’objectiu principal dels materials autèntics és comunicar un missatge i no recalcar cap aspecte concret de la llengua, funció que queda en mans del professorat, el qual haurà de seleccionar fragments que permeten explotar elements lingüístics concrets.

A banda del seu valor pel que fa a l’adquisició lingüística, cal subratllar també la funció motivadora que es pot trobar en els materials autèntics. Els estudiants guanyen confiança quan s’adonen que són capaços d’entendre un text que en un principi s’havia creat pensant en un públic natiu (Cross, 1984), tot i que també és important que aquests textos hagen estat seleccionats pensant en les necessitats específiques dels primers. Si el material escollit conté un vocabulari massa elevat o presenta uns elements culturals desconeguts per a l’alumne, es podria produir una situació de rebuig i desànim (Widdowson, 2003). En aquest punt convé recordar la hipòtesi d’informació d’entrada de Krashen (§1.4) i mirar de presentar uns textos que superen lleugerament el nivell de competència dels discents de manera que es desperte el seu interès per entendre les diferents situacions presentades, a la qual cosa hi col·laborarà la conjunció d’imatges i sons, a més dels elements paralingüístics (la relació entre aquesta hipòtesis i l’ús de productes audiovisuals s’ampliarà a l’apartat 4.3).

### **3.4. Metodologia de l'ús de materials audiovisuals autèntics a l'aula**

#### **3.4.1. La tria del clip**

Dos dels principals motius relacionats amb la lenta introducció de l'ús de textos autèntics (audiovisuals o no) a les aules de llengua estrangera són les limitacions legals relacionades amb els drets d'autor i les dificultats a l'hora d'accedir a un material que complisca tots els requisits didàctics necessaris.

A finals del segle XIX va començar a ser cada vegada més freqüent la distribució d'obres entre diferents països. El creixent intercanvi de creacions va fer necessari gestar un acord que protegira en certa mesura els treballs estrangers sota la llei nacional de cada país on es venien. Aquesta idea va desembocar en la creació del Conveni de Berna l'any 1886, el qual ha anat modificant-se i adaptant-se als canvis dels temps i l'arribada de noves plataformes de creació i difusió d'obres (Xalabarder, 2005). Un dels límits més citats pels docents és l'anomenat "il·lustració de l'ensenyament", recollit en l'article 10.2 de l'esmentat conveni i que estableix que la legislació de cada país decidirà l'extensió de la protecció i, per tant, fins a quin punt es pot justificar l'ús d'obres amb finalitats educatives.

La Directiva 2001/29/CE, de 22 maig de 2001 sobre drets d'autor en la societat de la informació afirma que l'ús educatiu de material audiovisual no constitueix una violació dels drets d'autor. Tanmateix, atès que l'Estat espanyol no l'ha incorporada encara, cal recórrer a una modificació de l'article 32 de la Llei 23/2006, per la qual es modifica el Reial Decret Legislatiu 1/1996 de 12 d'abril de la Llei de Propietat Intel·lectual (Butlletí Oficial de l'Estat, 2006). En aquesta modificació s'inclou la il·lustració de l'ensenyament:

No necesitará autorización del autor el profesorado de la educación reglada para realizar actos de reproducción, distribución y comunicación pública de pequeños fragmentos de obras o de obras aisladas de carácter plástico o fotográfico figurativo, excluidos los libros de texto y los manuales universitarios, cuando tales actos se hagan únicamente para la ilustración de sus actividades educativas en las aulas, en la medida justificada por la finalidad no comercial perseguida, siempre que se trate de obras ya divulgadas y, salvo en los casos en que resulte imposible, se incluyan el nombre del autor y la fuente (BOE, 2006: 25567).

Cal afegir que aquest article ha rebut crítiques per ser més restrictiu que la directiva europea i no ser concret pel que fa a la mida o percentatge que poden incloure els fragments utilitzats.

Una vegada es tenen clares les restriccions legals relacionades amb l'ús del material, el professorat es troba davant la dificultat de trobar textos autèntics adequats i la

gran inversió de temps que comporta preparar les tasques (Nunan, 1989; Kuo 1993; Bell i Gower 1998).

Per sort, avui dia la irrupció de les noves tecnologies, i sobretot d'internet, facilita aquest procés ja que és possible la compra on-line de productes que només es venen en els seus països d'origen, i ha facilitat l'accés directe a materials autèntics com clips, pel·lícules o sèries. També internet ha col·laborat en la introducció del vídeo a l'aula gràcies a la proliferació de portals com YouTube ([www.youtube.com](http://www.youtube.com)), Vimeo ([www.vimeo.com](http://www.vimeo.com)) o Dailymotion ([www.dailymotion.com](http://www.dailymotion.com)), destinats al compartiment públic de vídeos. A més, aquests recursos serveixen per a que l'estudiantat siga capaç de documentar-se per ell mateix i s'habitue al consum de textos reals, ja siga amb finalitats d'aprenentatge o purament recreatives. En l'actualitat la condició de natiu digital de l'alumnat més jove resulta ser un altre factor favorable, ja que aquesta familiaritat amb les noves eines és directament proporcional a la posterior motivació (González, 1990; Peacock, 1997).

Com hem comentat anteriorment és important que el professorat realitze una selecció dels textos que vol treballar a l'aula, tot i que aquesta tria implica un visionat fora del seu context natural (al cinema o a la televisió en el cas dels textos audiovisuals) i això podria significar que un text autèntic deixi de ser-ho (Nunan, 1999). La dificultat i l'esforç que comporta la tria dels clips que s'utilitzaran a l'aula són idees en les quals coincideixen la majoria d'autors (Talaván, 2013; Lertola, 2013; Pannizon, 2014), i per a que el vídeo escollit siga avinent, convé tindre presents alguns elements com la seua adequació als aspectes que es vulguen treballar, la seua capacitat motivadora o la durada (Stempleski, 1987; Talaván, 2013).

En primer lloc, tot i el caràcter lúdic que ofereix el vídeo, que regularment desperta la motivació en l'alumnat, no es pot oblidar que la principal finalitat del seu ús a l'aula és servir d'eina pedagògica que assegue el compliment de certs objectius didàctics, no només lingüístics, sinó també paralingüístics o culturals. El professorat haurà de determinar quin aspecte lingüístic vol treballar i organitzar la classe al voltant d'aquest. Així, si es vol aprofundir sobre un camp semàntic o un aspecte gramatical en concret es poden idear activitats per tal de focalitzar l'atenció de l'alumnat en aquests elements; en canvi si el que es vol és explotar l'expressió oral o escrita, algunes opcions són fomentar debats o demanar la redacció de textos basats en allò que s'ha vist i escoltat al vídeo.

En segon lloc, el fet de treballar amb un element familiar i majoritàriament atractiu per a l'alumnat no implica que sempre siga ben acceptat a classe. L'èxit d'aquest recurs dependrà de com d'efectiu siga l'ús que faça el docent d'ell, així com de les

característiques del vídeo en concret. Un dels temors més importants és que l'atenció decaiga després d'uns minuts de visionat. Investigadors com King (2002) o Lin (2000) defensen la visualització de pel·lícules senceres en un context d'aprenentatge de LE. És cert que així el text audiovisual resulta més "autèntic", ja que es consumeix d'una manera semblant a com ho fan els seus destinataris "reals" i, a més, els estudiants reben una enorme quantitat d'informació. Tanmateix, són majoria els autors (Stempleski, 1990; Wagener, 2006; Danan, 2010) que recomanen seleccionar un fragment d'entre 30 segons fins a 4 minuts, perquè un temps superior significaria una quantitat de dades massa gran per tal de treballar-se a l'aula i comportaria una sobrecàrrega cognitiva que ben probablement desembocaria en un sentiment de frustració en veure que s'està rebent molta més informació de la que pot processar i entendre. Pel contrari, si els fragments són massa breus l'alumnat podria no comptar amb suficients elements narratius per tal de poder entendre l'argument. Garza (1996: 8) recull un estudi de la universitat de Harvard segons el qual la capacitat de retenció d'informació comença a minvar a partir dels set minuts, fins i tot entre els estudiants amb més nivell. D'altra banda, Lavery (1984) calcula que per a una classe d'una hora de durada, el fragment de vídeo treballat hauria de ser de tres o quatre minuts.

Donada la dificultat de trobar vídeos d'aquesta durada que incloguen els elements lingüístics que es vulguen treballar, es recomanable l'edició del material, de manera que el professor seleccione fragments curts per a després editar-los segons les seues necessitats didàctiques. Per a açò existeixen multitud de programes com, per exemple, Windows Movie Maker o DVD Ripper, el qual resulta de molta utilitat quan es volen combinar diferents versions d'un mateix DVD (llengües, tipus de subtítols) en una mateixa tasca.

Quan a l'estudiantat se li presenta una tasca basada en un clip, és lògic que en el primer que es fixe siga el contingut narratiu, que intente seguir la història que s'està presentant en aquest fragment audiovisual. És per això que, a l'hora d'editar material audiovisual, convé que aquest resulte interessant pel que fa a la trama presentada o els personatges que hi intervenen. D'altra banda, cal que el fragment escollit no continga deficiències tècniques que dificulten la comprensió. Tot i ser conscients que el material que s'usarà està destinat a espectadors nadius i com a tal reproduïx la parla real, amb les seues superposicions i frases inacabades, és recomanable que els diàlegs siguen el més clars possible i es declamen a una velocitat comprensible. Per últim, segons quin siga el nivell de l'alumnat, serà escaient que existisca un equilibri entre la quantitat de diàleg i el suport

visual, així com un màxim nombre de personatges o d'arguments interrelacionats en el fragment.

A mode de resum, aquestes serien les característiques essencials per a la tria d'un clip amb finalitats didàctiques:

- Nivell de llengua adequat als coneixements de l'alumnat
- Densitat del llenguatge i velocitat de la parla adequat als coneixements de l'alumnat
- Predomini de l'aspecte lingüístic que es vol treballar
- Durada d'uns tres o quatre minuts
- Trama que resulte interessant
- Manca de deficiències tècniques

### **3.4.2. La tria de les tècniques metodològiques**

Stempleski (1987) assegura que no hi ha una manera "correcta" ni única d'utilitzar el vídeo en els contextos educatius, sinó que l'èxit d'una o altra tècnica dependrà de les necessitats de cada grup, del propi material escollit, així com dels recursos tecnològics amb què es compte i el coneixement d'aquests que tinga el professorat.

Talaván (2009: 133) relaciona l'ús de vídeos autèntics amb recomanacions de les teories comunicatives modernes (com CLT o TBL) i de l'aprenentatge constructivista, que potencia l'ús de contextos exploratoris basats en situacions de la vida real. D'aquesta manera els estudiants s'enfrontaran a tasques basades en una realitat que han de comprendre. En la mateixa línia, autors com Tomlinson (2001) o Mishan (2005) proposen deixar de banda llistats d'aspectes gramaticals i aposten per una aproximació basada en materials autèntics escollits pels professors, o fins i tot pels alumnes, adequats als contextos i les necessitats d'aquests a través de metodologies basades en tasques (Prabhu 1987; Nunan 1989; Willis 1996).

Una vegada ja està el fragment escollit, el professorat ha de dissenyar les diferents tasques a partir de les quals explotar el contingut audiovisual. Stempleski i Tomalin (2001) proposen un seguit d'elements cinematogràfics com són els tràilers, els personatges, les cançons, etc., que, per nivells, serveixen de base per a activitats que van des del simple visionat fins a projectes molt més elaborats, sempre destacant la importància de contar una història a partir d'imatges, paraules i música. Les autores enumeren una selecció de tècniques de presentació de vídeo que es poden utilitzar a l'aula en la primera sessió, a

mode d'introducció de la tasca i també com a recurs per tal d'augmentar la motivació entre l'alumnat. Aquestes tècniques són:

1. Amb imatge / sense so (*vision on / sound off*). A partir d'activitats basades en hipòtesis, s'estimula el llenguatge de l'estudiant.
2. Amb so / sense imatge (*sound on / vision off*). Amb aquesta tècnica l'estudiantat es veu obligat a parar atenció a la banda sonora. En aquest cas també es poden llançar hipòtesis sobre aspectes com la situació, l'escenari o els personatges, però ara es compta amb el suport lingüístic que ofereixen els diàlegs.
3. Pausa / parada / imatge congelada (*pause / still / freeze-frame control*). Els professors poden utilitzar aquesta tècnica per tal d'interrompre el visionat en punts seleccionats i aprofitar per interactuar amb els alumnes i fer que es fixen en accions o aspectes concrets.
4. Amb so i imatge (*sound and video on*). És la manera tradicional de visionat, la qual sol combinar-se amb activitats de comprensió i també d'expressió escrita i oral. Pot anar acompanyada d'una transcripció dels diàlegs com a suport per tal de confirmar la informació que s'ha entès en el visionat.
5. Visionat combinat (*split viewing*). En aquesta tècnica, la classe es divideix en grups: uns només veuen les imatges, sense banda sonora; i els altres, escolten l'àudio, però no veuen les imatges. D'aquesta manera es poden dur a terme activitats col·laboratives on els diferents grups omplim els "buits d'informació" que tenen els companys.
6. Imatges barrejades (*jumbled sequence*). Si el professorat divideix una seqüència en seccions pot fomentar el debat a l'hora d'establir l'autèntic fil narratiu o llançar hipòtesis sobre què ha passat abans o després d'una seqüència en concret. Aquesta activitat es pot fer amb imatges d'una única pel·lícula o sèrie, o barrejant productes diferents.

A partir de la presentació de la caràtula o del títol del producte audiovisual escollit es poden realitzar altres activitats motivadores abans de començar a treballar un clip en concret i per tal de donar a conèixer els personatges i l'acció.

Cal tindre en compte que si el producte és conegut, és possible que part de l'estudiantat en realitat ja tinga tota la informació que es demana en les activitats de la presentació. Si és així, es pot dividir la classe i mentre els qui no coneixen el producte llancen les possibles hipòtesis, la resta poden confirmar-les i anar ampliant la informació.



Stempleski i Tomalin (*ib.*: 7) recomanen veure el clip un mínim de tres vegades per tal de comprendre la informació en general, per centrar l'atenció en detalls concrets i per dur a terme un debat. A més, coincideixen amb altres autors com Rost (2002) o Sherman (2003) a l'hora d'estructurar les activitats preparades al voltant del clip en tres fases:

1. En el **previsionat** l'estudiant activa la informació que ja coneix i la relaciona amb la nova, fet que l'ajudarà a emmagatzemar aquesta última en la memòria a llarg termini i també a realitzar una "preestructura" del missatge que acaba de rebre. Aquesta fase es pot utilitzar per presentar lèxic o estructures gramaticals que es treballaran de manera més concreta en la tasca principal de l'activitat.
2. Stempleski (1987) recomana un **visionat actiu** que s'allunye de l'actitud passiva que se sol tindre davant una pantalla de cinema o de televisió. El professorat haurà de proposar activitats que requerisquen certa atenció en uns elements concrets, ja siguin lingüístics o culturals. Aquestes tasques col·laboraran en la millora de la comprensió i consegüentment en la sensació de reeiximent dels alumnes.
3. El **postvisionat** sol veure's com la fase més important ja que en ell l'estudiant construeix representacions mentals i desenvolupa la memòria a curt termini per tal de fer ús de termes i estructures amb les quals acaba de tindre contacte. Les tasques de postvisionat poden incloure diferents habilitats lingüístiques com l'expressió oral (compartir opinions amb els companys, escenificar el que han vist) o escrita (escriure resums, crear finals alternatius).

### 3.5. Els materials audiovisuals autèntics i la traducció

Tot i que ningú dubta de les possibilitats que tenen els recursos audiovisuals sobre els nivells d'atenció i motivació, també és cert que per tal que el seu ús siga eficient cal una metodologia que contrarreste la passivitat i evite que l'estudiantat ocupe un simple rol d'espectador; cal, doncs, una bona planificació de les tasques que es duren a terme.

Gilmore (2007: 111) reflexiona sobre el paper dels materials autèntics a l'aula de LE i ho fa des del punt de vista de la importància d'un bon disseny de tasques a realitzar. L'autor cita Batstone (1996) i Willis (1996) per tal de recomanar que no se sobrecarregue l'estudiantat demanant-li que treballi el significat i la forma alhora, sinó que s'organitze la metodologia de manera que es pugui centrar l'atenció primer en un i després en l'altra. A partir d'ací llança la qüestió sobre com trobar l'equilibri entre les dificultats que comporta l'explotació de textos reals i els exercicis recomanats per treballar-los. L'autor recorre a

Mariani (1997) en explicar que les activitats pedagògiques es poden descriure a partir de dues dimensions: els nivells de desafiament (*challenge*) i de suport o ajuda (*support*) que proporcionen, els quals tenen diferents conseqüències en l'aprenentatge:

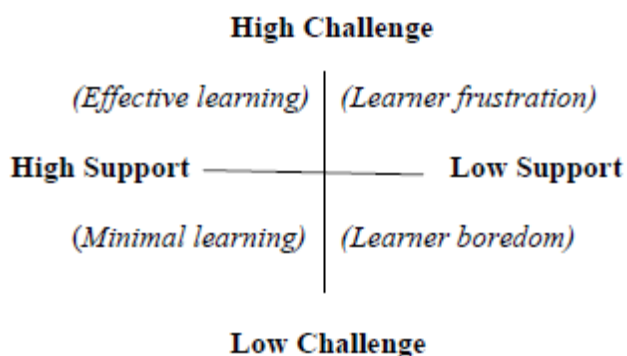


Figura 6. Efectes del desafiament (*challenge*) i de l'ajuda (*support*) a l'aula (Gilmore, 2007, adaptat de Mariani, 1997)

A partir d'aquestes dues dimensions s'explica que l'aprenentatge és més eficaç en aquelles aules amb un elevat nivell de desafiament i de suport. Aquests conceptes estan directament relacionats amb la idea que l'aprenentatge només es produeix quan els estudiants treballen en la zona de desenvolupament proper (ZDP) de Vygotsky (1978), i es posa en pràctica el model de la bastida (*scaffolding*) de Bruner (1983).

La teoria de la ZDP es va desenvolupar en un primer moment com a eina per mesurar el potencial de desenvolupament dels infants i també com aquest potencial millorava quan rebien ajuda externa. La zona de desenvolupament proper fa referència a la diferència entre allò que un xiquet és capaç de fer sol i el que pot arribar a fer amb l'ajuda d'un adult. A partir d'aquesta idea, s'estableix la relació amb el concepte de "l'aprenentatge de bastida", que va desenvolupar Bruner i que gira al voltant de les circumstàncies *socials* que es donen en la ZPD, en concret, la interacció que es produeix entre un adult i un xiquet, amb l'objectiu d'ajudar aquest últim a aconseguir una meta.

Si traslladem aquests conceptes a un context acadèmic ens trobem que la interrelació és indissoluble: la ZPD té lloc sobretot gràcies a la interacció social i la mena de bastida amb què es compta (quan l'estudiant rep ajuda externa per tal d'aconseguir objectius que sol li resultarien inabastables). Aquesta, per la seua banda, només pot donar-se dins de la ZPD.

En la seua reflexió sobre el procés d'ensenyament, Gilmore (2007) dóna als materials autèntics i la seua presència en les tasques didàctiques el rol de la bastida:

These constructivist and interactionist views of learning to some extent push any distinctions between authentic and contrived discourse to the periphery since, as long as materials and tasks allow learners to operate within their ZPD, it could be argued that their origin is irrelevant. However, we might speculate that authentic materials are often superior because they provide rich input that is more likely to cater to the different stages of development and individual differences that exist within any classroom population. Skehan (1998) summarizes research which suggests that task design can have different effects on the accuracy, complexity or fluency of learners' output. In the future, then, we can expect task design to be more in tune with information processing models from second language acquisition research (Gilmore, 2007: 112).

Aquests materials autèntics als quals fa referència Gilmore, en el nostre cas són fragments de vídeo escollits pel professorat segons les necessitats de l'aula, i les tasques que es proposaran estaran relacionades amb el seu visionat; per exemple, una possible tasca seria la traducció del clip. Són just les principals modalitats de TAV el que hem utilitzat nosaltres per tal d'adaptar la teoria de Mariani al nostre experiment, on el desafiament estaria representat pel nivell de dificultat que implicaria veure un clip en LE en cadascuna de les modalitats i el suport es correspondria amb la presència de la L1, la qual facilitaria la comprensió dels diàlegs, és a dir, *l'input* verbal que rep l'espectador. En la figura 7 es pot observar com cada modalitat marcaria el nivell d'efectivitat que tindria l'exercici en qüestió en l'aprenentatge que realitzarà l'estudiant.

En l'aplicació d'aquest sistema prenem com a base un aprenentatge individual i autònom, on el suport del professorat es veu substituït per l'ajuda que pot oferir el propi material audiovisual. Cal destacar també que es tractaria d'un aprenentatge passiu, en el qual l'estudiant ocupa el rol d'espectador i només es diferencia d'aquest en el fet que l'objectiu últim del visionat és l'adquisició de llengua, ja siga de manera conscient o no. Òbviament, quan l'alumne pren un paper actiu en l'ús de la traducció audiovisual, el procés d'aprenentatge varia així com la metodologia utilitzada.

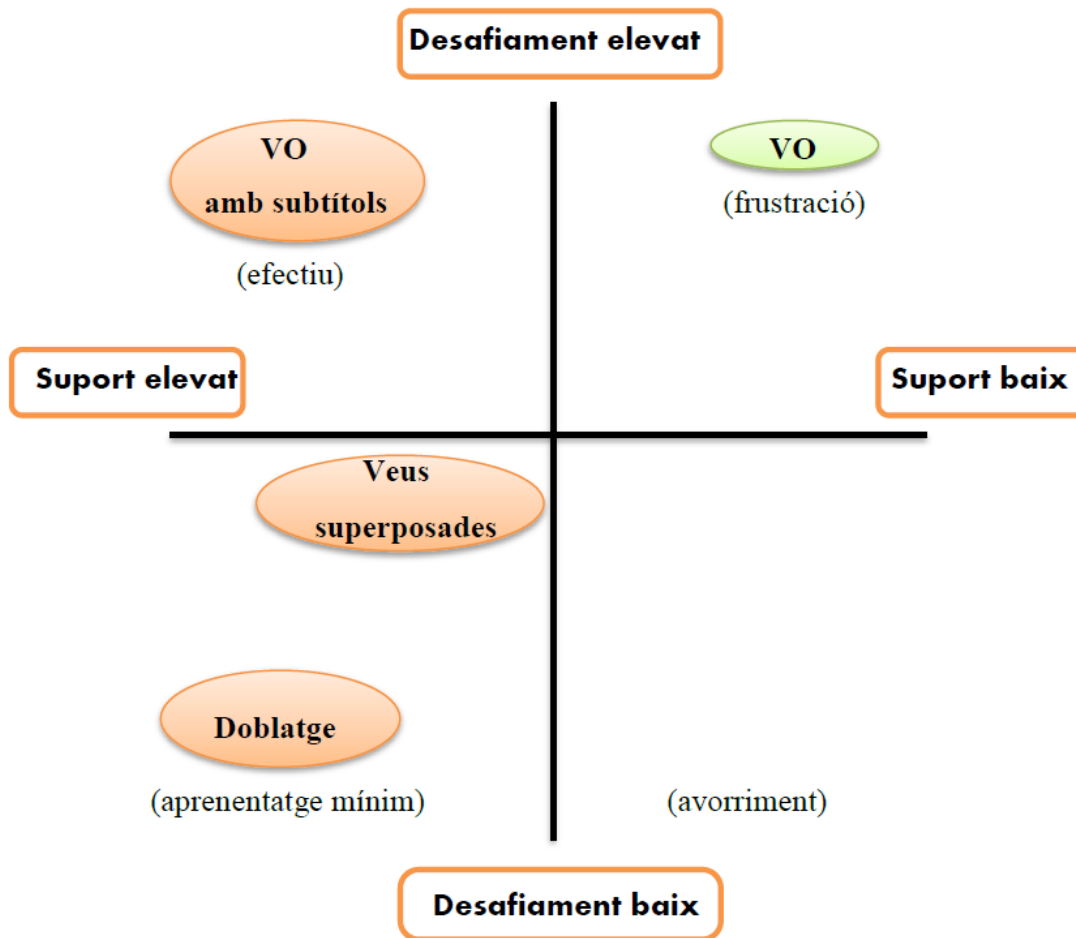


Figura 7. Aplicació del desafiament (*challenge*) i de l'ajuda (*support*) a les modalitats de TAV

És evident que el nivell de coneixement de la llengua de l'estudiantat en el moment de realitzar la tasca influirà en l'efecte didàctic d'aquesta, però en línies generals, podem dir, per exemple, que el visionat d'un producte audiovisual en versió original resultaria un desafiament elevat que molt probablement ocasionaria, en major o menor mesura, un sentiment de frustració, ja que l'absència total de la llengua materna equivaldria a un suport baix, i és ben possible que els estudiants, sobretot aquells que comptaren amb un nivell de LE baix, no entengueren la major part del que es transmet a la pantalla. Aquesta manca de comprensió i la posterior sensació de fracàs podria afectar l'èxit de l'activitat. Cal insistir, però, que estem parlant d'un exercici individual en el qual l'única acció que realitza l'estudiant és visualitzar un producte. Tanmateix, una manera d'evitar aquest fracàs podria ser afegir altres elements de suport o bastida que fomenten un rol actiu per part de l'estudiant, com podrien ser activitats extra a banda del visionat o la interacció amb el professor.

En l'extrem oposat a l'exercici anterior –si més no, pel que fa a la presència de la L1–, tenim l'opció de veure el clip doblat, ja que en aquest cas la llengua que desapareix per complet és l'estrangera. Aquesta realitat provoca que el suport que rep l'estudiantat siga molt elevat i, per tant, entendria tota la informació que li proporciona el producte. No obstant això, aquest nivell d'ajuda implica que el desafiament siga pràcticament nul, ja que no s'ha de realitzar cap esforç de comprensió. Si bé és cert que amb els productes audiovisuals sempre és possible adquirir algun coneixement, si més no pel que fa a la cultura d'origen, aquesta realitat dependrà en gran mesura de la presència d'aquest tipus d'informació en el producte escollit. Una altra modalitat que se situaria prop del doblatge en el nostre plantejament seria la de les veus superposades. En aquest cas el suport també és elevat ja que l'àudio que predomina és aquell que està en L1 i per tant la comprensió està assegurada. No obstant això, la manca de sincronia baixaria mínimament el nivell de suport i el fet que l'espectador pugua escoltar el principi i el final de les intervencions originals permetria que el desafiament fóra una mica més elevat. Amb tot, insistim que les diferències entre ambdues modalitats pel que fa a l'adquisició de llengua són mínimes.

Amb els exemples del doblatge i de la versió original hem pogut comprovar que les dues variants escollides per Mariani, suport i desafiament, són directament proporcionals a la presència de la L1 i la LE en el producte audiovisual. Així doncs pensem que cal un equilibri entre aquests dos factors per tal d'aconseguir un aprenentatge efectiu, és a dir, l'alumne no només ha de ser capaç d'entendre la informació que li arriba, sinó que aquesta comprensió ha de vindre acompanyada d'un contacte directe amb l'idioma que s'està aprenent. El visionat en versió original acompanyat de subtítols combina aquests dos factors: per una part la presència de l'àudio assegura que l'estudiant reba *input* en llengua estrangera d'una manera contínua i per altra, els subtítols permeten (si estan en L1) o faciliten (si estan en LE) la comprensió. Tornant a la teoria de la Zona de Desenvolupament Proper de Vygotsky, l'aprenentatge es duria a terme gràcies a que l'estudiant es troba davant un desafiament elevat com és comprendre un material audiovisual en llengua estrangera, objectiu que es troba per damunt del seu nivell de competència i que només podrà complir si compta amb el suport (*bastida*) adequat, el qual li ve donat pels subtítols.

Com es pot comprovar, no hi ha cap modalitat en l'espai reservat per a un desafiament i un suport baix, situació on l'estudiantat podria caure en l'avorriment, ja que pensem que la mera presència del component audiovisual evita uns nivells mínims en aquests paràmetres.

### **3.5.1. Propostes metodològiques per als materials audiovisuals subtitulats**

L'adaptació que hem realitzat de les diferents teories psicopedagògiques ens duu a la conclusió que el material audiovisual subtitulat és un recurs idoni per tal d'evitar que l'alumnat s'angoixe en tindre la sensació que no està entenent informació rellevant i aquesta ansietat pugui dur-lo a abandonar la tasca de visualització. Aquesta conclusió coincideix amb altres teories pedagògiques sobre la importància de fomentar factors afectius que ajuden a relaxar-se, guanyar confiança i concentrar-se en l'aprenentatge. També des de la didàctica de llengües en els darrers anys s'ha demostrat que un d'aquests factors afectius podria ser la presència de subtítols en el material audiovisual donada la seua funció "crossa" en el procés de comprensió (Baltova, 1999; Danan, 1992; Markham, 1989; Neuman i Koskinen, 1992) i la retroacció immediata que proporcionen i que suposa un reforç positiu (Vanderplank, 1988: 277). Talaván (2012) ho resumeix així:

En este contexto, el uso de subtítulos realza los beneficios que ya posee el uso del material audiovisual auténtico o semi-auténtico y potencia la motivación de los estudiantes ya que, al aprender a utilizar los subtítulos en su propio beneficio, comprenden y retienen mejor la L2 (Talaván, 2012: 24).

Una vegada comprovats els beneficis dels subtítols, molts investigadors van passar a estudiar els avantatges i desavantatges de cadascuna de les modalitats de subtitulació (per a una explicació àmplia de les diferents tipologies, vegeu capítol 4), així com les possibilitats que oferien les tasques on el propi alumnat subtitulara i es veia obligat a entendre el text audiovisual com un element global i, per tant, a realitzar una "mediació múltiple" (Perego, 2005), és a dir, analitzar la interacció entre la informació transmesa per cadascun dels canals.

Lertola (2013: 73) va recollir les diferents línies d'investigació sorgides de la inclusió de la traducció per a la subtitulació a l'aula de LE en una taula que es presenta ampliada i actualitzada tot seguit:

<b>Subtitling in Language Learning</b>	
<b>Research focus</b>	<b>Interlingual or standard subtitling (L2&gt;L1)</b>
Potential of subtitling	Díaz Cintas, 1995, 1997, 2001; Vermeulen, 2003; Talaván, 2006a, 2013; Wagener, 2006
Listening comprehension, vocabulary, L1 writing, punctuation skills, cultural-historical awareness and motivation	Williams and Thorne, 2000 (Welsh-English)
Subtitling tool	Hadzilacos, Papadakis, and Sokoli, 2004; Sokoli, 2006; Sokoli <i>et al.</i> , 2011
Idiomatic expression retention and recall	Bravo, 2008 (English-Portuguese)
Pragmatic awareness, vocabulary and syntax retention	Incalcaterra McLoughlin, 2009a (Italian-English)
Listening Comprehension	Talaván, 2010, 2011 (English-Spanish)
Theoretical framework, methodology-based subtitling model	Incalcaterra McLoughlin and Lertola, 2011 (Italian- English)
Intercultural education	Borghetti, 2011
Vocabulary acquisition (bilingual receptive recall and bilingual productive recall)	Talaván, 2007 Lertola, 2012 (Italian-English) Lertola, 2013 (Italian-English)
	<b>Reversed subtitling (L1&gt;L2)</b>
Writing skills	Talaván and Rodríguez-Arancón, 2014

Taula 8. Investigacions dutes a terme sobre la subtitulació com a eina didàctica (adaptat de Lertola, 2013: 73)

Les diferents modalitats de subtitulació no impliquen un ús exclusiu de cadascuna d'elles segons la tasca que es vulga realitzar. Al contrari, una altra variable a tindre en

compte a l'hora d'aprofundir sobre el paper dels subtítols a l'aula podria ser l'ordre en què es combinen les diferents modalitats, entre elles i amb la versió original (VO), a l'hora de visualitzar repetidament un clip.

Talaván (2009: 240) proposa una seqüenciació que vaja de menor a major dificultat: primer subtítols tradicionals (VO en LE i subtítols en L1), després bimodals (VO i subtítols en LE) i finalment veure el clip sense subtítols. D'aquesta manera en un primer moment l'assistència que rep l'alumne és important ja que compta amb la seua llengua materna i això pot resultar motivador. El suport va minvant progressivament alhora que la presència de LE cada vegada és més important i la visualització va pareixent-se a la que realitzaria una persona nativa, el que es donaria en l'última fase, on l'alumne s'adonaria que és capaç d'entendre un material audiovisual autèntic sense ajuda.

Winke *et al.* (2010) també es preguntaren quin és l'ordre ideal en la presentació de subtítols i per això portaren a terme un experiment amb estudiants d'àrab, xinès, rus i espanyol. Per una banda van investigar, sense fer distincions de llengües, únicament l'efecte de l'ordre de la presentació amb subtítols o sense. Els estudiants que havien vist els subtítols ja en la primera visualització van obtenir millors resultats en les proves orals de vocabulari, mentre que la diferència fou insignificant en les proves escrites de vocabulari i en les de comprensió. D'altra banda, en analitzar els resultats per llengües, es van adonar que els estudiants de rus i espanyol presentaven millors resultats si havien vist el clip amb subtítols des del principi, mentre que entre els d'àrab i xinès resultava més efectiu que fóra la segona visualització la que incloguera subtítols.

Quan la introducció dels subtítols a l'aula de LE implica una tasca subtituladora per part de l'alumnat, també resulta motivador que l'alumnat visualitze en un primer moment el vídeo. Incalcaterra i Lertola (2014: 251) recomanen que la fase de motivació la iniciï el professorat explicant l'activitat mentre posa l'èmfasi en elements atractius, com poden ser l'ús del vídeo o la combinació de software i aprenentatge autònom. Tot seguit es presenta el material d'una manera seqüenciada: primer el títol o algun pòster sobre el qual llançar hipòtesis referents al contingut, i després el clip. A continuació, la visualització del clip es realitza de manera inversa a quan l'exercici és passiu: primer es veu el fragment en VO amb el qual s'intenta comprovar si les hipòtesis llançades en un primer moment es compleixen, a més d'augmentar el desig per entendre l'argument; i finalment es proporciona el guió o els subtítols intralingüístics (en LE), els quals ajudaran a completar la comprensió, que no serà total fins que es duga a terme la traducció per part de l'alumnat.



Borghetti (2014: 128) també proposa començar la tasca amb una visualització que desperte l'interès de l'alumnat, però com que l'objectiu principal del seu experiment és l'aprenentatge intercultural, centra els exercicis en la recerca i documentació sobre elements propis de la cultura i la llengua estudiada, que servirà per dur a terme la subtitulació posterior.

Les diferents accions que realitza el professorat abans de cedir-li a l'alumnat el rol principal en el procés d'ensenyament, recorda sobre manera les fases en què dividia Willis (1996) la seua proposta per a un aprenentatge basat en tasques (§1.5) i està clarament lligat amb les fases de visionat que hem vist en l'apartat 3.4.2.

Lertola (2013: 43) estableix una relació entre aquestes tres fases on el vídeo és l'element central i els primers components del que conformarà una unitat didàctica dins del currículum. Així, en la unitat didàctica trobaríem cinc fases seqüencials: motivació, percepció global, anàlisi, síntesi i reflexió (Balboni, 2002, cit. Lertola, 2013: 43), de les quals les tres primeres es corresponen amb la resposta psicològica de la ment humana quan es troba davant una situació que li resulta nova.

Pel que fa a l'ús de material audiovisual subtitulat, podríem dir que la presentació del vídeo o previsionat seria la pretasca i serviria per activar els coneixements de l'alumnat, llançar les primeres hipòtesis i preparar-lo per a la tasca principal, és a dir, el visionat. El visionat que, com ja hem dit, es pot produir diverses vegades, es correspondria amb la tasca principal i en ella es pot treballar el material en VO combinat amb diferents tipus de subtítols segons l'objectiu últim de l'exercici. Finalment en el postvisionat es produeix el que Willis (*ib.*) anomenava "enfocament lingüístic" que consistiria a analitzar el que s'ha vist i assegurar que s'ha entès l'*input* rebut (v. Taula 9).

<b>UD (Balboni)</b>	Motivació	Percepció Global	Anàlisi	Síntesi	Reflexió
<b>Vídeo (Stempleski i Tomalin)</b>	Previsionat	Visionat	Postvisionat		
<b>Tasques (Willis)</b>	Pretasca	Tasca	Enfocament lingüístic		
<b>Subtitulació</b>	Presentació del vídeo	Visionat del vídeo	Comprensió	Traducció i subtitulació	Posada en comú

Taula 9. Descripció de les fases d'una unitat didàctica basada en la subtitulació (adaptat de Lertola, 2013: 43)

En el cas que l'exercici impliqui una subtitulació per part de l'alumnat, a partir d'aquest moment seria en ell en qui recauria el pes de tot el procés, que continuaria amb la traducció i la subtitulació del clip i la posterior posada en comú i reflexió del treball realitzat, fases que completarien la unitat didàctica proposada per Incalcaterra McLoughlin i Lertola (2011).

## 4. La subtitulació i la didàctica de llengües

### 4.1. La traducció audiovisual: definició i abast

Si bé la nomenclatura de la traducció audiovisual pot variar depenent de l'autor que base els seus estudis en ella, també és cert que a l'hora de definir-la tothom coincideix que la diferència fonamental respecte a la resta de varietats de traducció és que en la traducció audiovisual (TAV) el traductor s'enfronta amb textos que es transmeten per dos canals de comunicació simultàniament: l'acústic i el visual. Chaves explica aquesta diferenciació:

La traducción cinematográfica supone una manera completamente distinta de considerar unas nociones que hasta ahora sólo se habían aplicado a textos con un único sistema de signos. [...] No podemos abordar la traducción en cine si no admitimos que los elementos no verbales son susceptibles de ser traducidos, si no consideramos que la figura del traductor, en lugar de estar encarnada por una persona física, es una figura múltiple formada por toda una serie de instancias que, en cadena, van llevando a término todo el complejo proceso de traducción (Chaves, 2000: 33).

A l'Estat espanyol (i ja internacionalment) sembla que és la nomenclatura *traducció audiovisual* (Chaume, 1996) la que s'ha assentat per davant d'altres com *traducción en cine* (Chaves, 2000), *traducción fílmica* (Díaz Cintas, 1997), *traducción cinematográfica* (Hurtado, 1994), o *traducció per al doblatge i la subtitulació*, ja que aquestes redueixen el camp a un sol gènere audiovisual, textos cinematogràfics, o a les modalitats de traducció més conegudes i acceptades entre nosaltres, el doblatge i la subtitulació, per molt que els diferents autors insistisquen a ampliar el camp. Chaves (2000: 34) es refereix a les esmentades modalitats tot dient que són “sólo una parte de todo el espectro de soluciones de traducción en el amplio marco del audiovisual, consideradas como operaciones globales que afectan a la totalidad del film”, i Díaz Cintas (2001: 37) explica que ha sigut l'hàbit i el costum el que ha elevat el doblatge i la subtitulació al cim de la traducció audiovisual, però no per això gaudeixen d'exclusivitat. Chaume (2004: 31) aposta pel terme “traducció audiovisual” per incloure “las transferencias de textos verbo-icónicos de cualquier tipo transmitidos a través de los canales acústico y visual en cualquiera de los medios físicos o soportes existentes en la actualidad”. De fet, alguns dels autors esmentats anteriorment passen a utilitzar aquesta nomenclatura en obres posteriors, segurament perquè és la que abasta una major amplitud de modalitats, algunes desconegudes per poc utilitzades, com per exemple, el doblatge parcial. Alhora aquest terme entra en terrenys amb els quals fins ara no se l'havia relacionat, com és el cas de la localització de videojocs, o la subtitulació

per a sords i l'audiodescripció, destinades a persones amb alguna discapacitat sensorial. Fora de les nostres fronteres, ocorre una cosa semblant: històricament s'ha relacionat la traducció audiovisual amb la traducció exclusiva d'obres cinematogràfiques i amb el temps s'ha anat variant la terminologia per tal d'encabir-hi nous gèneres. Chaume (2003: 15) en fa un recull terminològic: *film dubbing* (Fodor, 1975), *constrained translation* (Titford, 1982), *film translation* (Snell-Hornby, 1988), *screen translation* (Mason, 1989), *film and TV translation* (Delabastita, 1989), *media translation* (Eguíluz et al., 1994) i *multimedia translation* (Mateo, 1997 o Gambier i Gottlieb, 2001).

Com hem dit al capítol 3, la majoria de definicions de text audiovisual es basen en els canals de comunicació pels quals es transmet aquest text, així Bartrina (2001: 27) diu: “Se entiende por texto audiovisual el que se recibe a través de dos canales, el visual y el acústico, siendo esencial la sincronía entre los mensajes verbales y los no verbales; además, dicho texto contiene la sucesión de imágenes en movimiento que se transmiten a través de una pantalla.” Chaume (2003) amplia els elements que intervenen en cadascun dels canals:

Aquests textos, com el seu nom indica, aporten informació (traduïble) a través de dos canals de comunicació que vehiculen significats codificats de manera simultània: el canal acústic (les ones acústiques a través de les quals rebem les paraules, la informació paralingüística, la banda sonora i els efectes especials) i el canal visual (les ones lluminoses a través de les quals rebem imatges i informació icònica, però també cartells o rètols amb paraules) (Chaume, 2003: 15).

A partir d'aquesta definició de text audiovisual, ens podem referir a la traducció audiovisual com una modalitat de traducció que inclou els processos de transferència interlingüística i intercultural d'aquells textos que transmeten, com a mínim, informació acústica i informació visual simultàniament.

Agost (1999: 15) explica que una de les característiques pròpies del text audiovisual és que es pot traduir de diferents maneres i, per tant, el traductor audiovisual ha de tindre uns coneixements especials que van més enllà de les llengües i les cultures origen i meta. L'autora cita les modalitats de traducció audiovisual establides per Hurtado (1994) i que es basen en els canals o modes que s'utilitzen: doblatge, subtitulació, veus superposades i interpretació simultània. A aquestes modalitats, Chaume (2003) n'afegeix d'altres pràcticament inexistent i desconegudes a l'Estat espanyol com són la narració, el doblatge parcial, el comentari lliure i la traducció a la vista; i Hernández i Mendiluce (2005) completen el llistat amb subtítols per a teatres i òperes o sobretitulació/supratitulació,

subtitulació en directe, subtitulació per a sords, audiodescripció, traducció de guions, animació, traducció multimèdia, versions dobles i remakes. A aquest recull, Díaz Cintas (2010, 12) hi suma el fansubbing (subtitulació realitzada per persones no professionals) com una varietat menor alhora que para esment en l'exhaustivitat de la llista i preveu uns futurs Estudis de Traducció Audiovisual.

Atés que el nostre experiment gira principalment al voltant de la subtitulació, el present capítol se centrarà en aquesta modalitat de TAV<sup>9</sup>.

#### **4.1.1. La traducció audiovisual i l'aprenentatge de llengües: estat de la qüestió**

Com hem vist en l'apartat 1.7, ha costat molts anys acceptar la traducció com un mètode d'aprenentatge de llengües, però finalment, les acaballes del segle XX van dur amb elles el terme "traducció pedagògica", el qual feia referència a un tipus de traducció que no era una finalitat en si mateixa, sinó un mitjà per a que l'estudiant coneguera amb profunditat la llengua que estava estudiant, no només a nivell gramatical o lèxic, sinó també des del punt de vista de l'ús.

Si parlem d'ús de la llengua i, més concretament, de l'ús col·loquial que es fa d'ella, la traducció audiovisual podria destacar com l'especialitat de traducció que, gràcies en part a la seua cerca per assolir l'efecte realitat, més treballa aquest aspecte.

Si bé el doblatge i la subtitulació són les modalitats de TAV més utilitzades a l'hora de fer arribar al gran públic els productes audiovisuals, la seua popularitat és dispar quan es tracta de valorar el seu valor pedagògic pel que fa a l'aprenentatge de llengües.

Quan parlem de doblatge ens referim a aquella modalitat de traducció audiovisual en la qual la banda de diàlegs originals se substitueix per una altra en la qual s'han enregistrat els mateixos diàlegs però traduïts en llengua meta i sincronitzats amb la imatge. Per tant, el doblatge compta amb tres fases principals: la traducció, l'ajust o sincronització<sup>10</sup>, que realitzen els traductors i ajustadors, i la interpretació per part dels actors de doblatge.

---

<sup>9</sup> Per tal d'aprofundir en la resta de varietats, vegeu Chaume 2012, capítol 1.

<sup>10</sup> Hi ha tres tipus de sincronia: labial o fonètica, consistent a adaptar la traducció als moviments de la boca dels actors; cinètica, referent a l'ajust als moviments corporals; i la isocronia, amb la qual s'ajusta la durada dels enunciats dels personatges de pantalla. Per a una informació més detallada, consulteu Chaume 2003, 2004 i 2013.

Pel que fa a la subtitulació, també es tradueixen els diàlegs originals, però en aquest cas, el text traduït s'incorpora a la pantalla. En aquesta modalitat la sincronització és menor ja que només s'ha de tindre cura que els subtítols coincidisquen aproximadament amb les intervencions dels actors de la pantalla.

L'enfrontament doblatge-subtitulació, present en la indústria audiovisual des de fa molt de temps, s'ha traslladat també al món acadèmic i els defensors de la versió original han afegit als seus arguments que el fet d'escoltar els diàlegs en la llengua original és un magnífic recurs per a l'adquisició d'aquesta. No està demostrat científicament que una persona consumidora de subtítols tinga més facilitat per a l'aprenentatge de llengües que una que preferisca les versions doblades, ja que hi ha molts altres factors que hi intervenen. Tanmateix, a nivell europeu i des d'un punt de vista general, sí que sembla que aquella afirmació es compleix.

L'any 2012 les direccions generals d'Educació i Cultura, i de Traducció i d'Interpretació de la Comissió Europea van publicar un Eurobaròmetre especial titulat *Europeans and their Languages*. En ell es recollien dades sobre les llengües parlades a la Unió Europea i el paper que hi juga el multilingüisme. Un dels primers resultats que es presenta és el que fa referència al nombre de llengües estrangeres que es parlen. En la figura 8 observem un mapa on apareixen els distints països amb una tonalitat diferent depenent del percentatge de població que es declara capaç de parlar com a mínim dues llengües amb la fluïdesa suficient com per a mantindre una conversa.

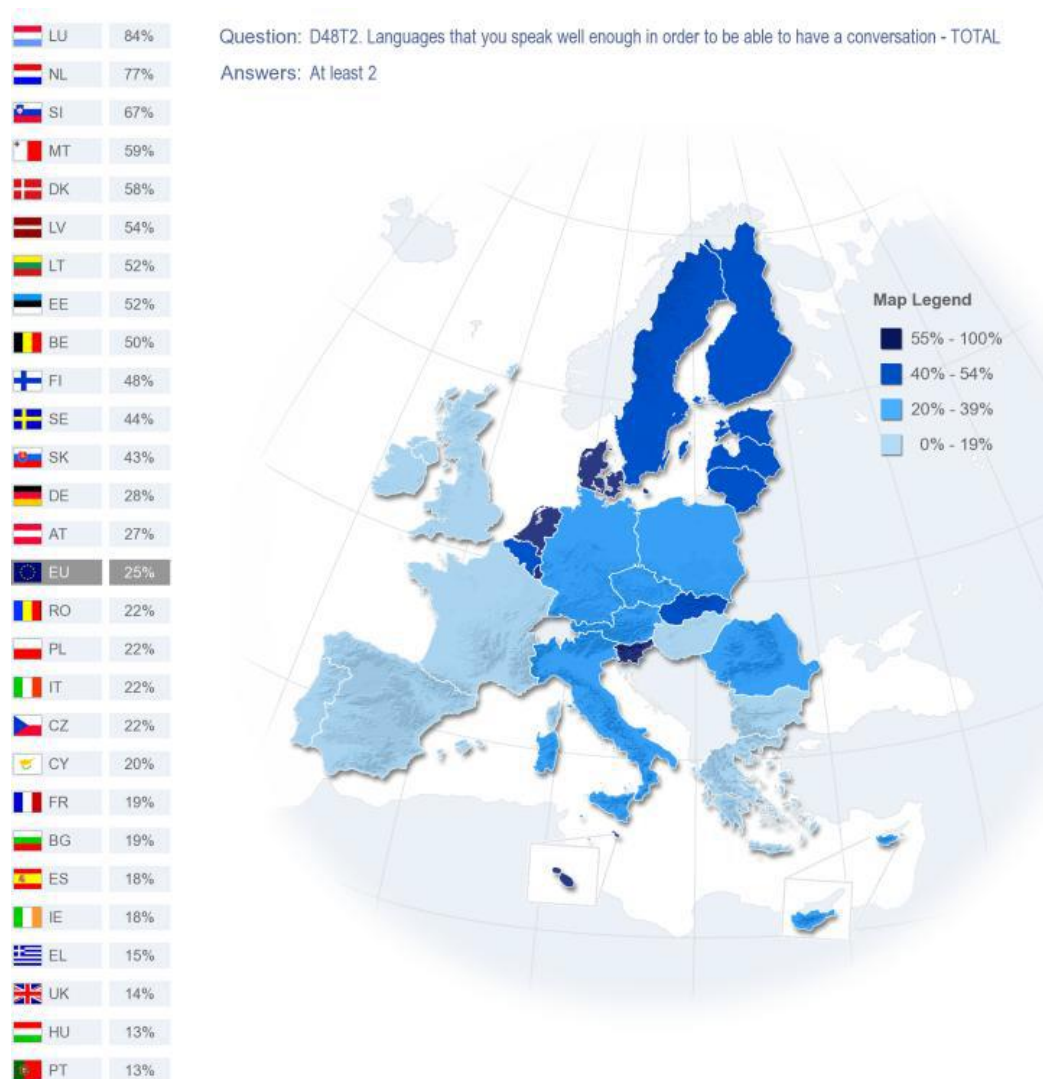


Figura 8. Països on la majoria de la població parla més d'un idioma (Comissió Europea, 2006: 11)

Entre els països amb un percentatge més baix tenim Espanya, França, Portugal, Grècia i Regne Unit. Pel contrari, a Luxemburg, Dinamarca i Holanda més de la meitat de la població responen afirmativament a la pregunta.

Dinamarca i Holanda es podrien classificar com a subtítoladors, és a dir, compten amb una llarga tradició subtítolant per motius històrics, culturals o econòmics. En ells les xifres demostren que s'acompleix una de les màximes més recurrents dels defensors d'aquesta modalitat de TAV: la pràctica de consumir productes en versió original promou l'adquisició de llengües estrangeres. En canvi no passa el mateix amb els països amb els percentatges més baixos, entre els quals en trobem alguns amb una llarga tradició dobladora com Espanya i França i d'altres que solen optar pels subtítols, com Grècia i Portugal.

Cal tindre present que al segle XXI la classificació entre països dobladors i subtituladors comença a diluir-se i el públic, davant les diferents possibilitats (i facilitats) que ofereixen les noves tecnologies, cada vegada se sent més lliure per escollir una opció o l'altra segons les seues apetències o necessitats:

Former dubbing countries now have significant subtitling industries and have witnessed the growth of their voice-over market. In turn, audiences in former subtitling countries are becoming more used to dubbing, and former voice-over countries are moving towards dubbing and subtitling. (...) The more options we have, the better for the consolidation of a freer, multilingual, and diverse audience (Chaume, 2012: 7).

En l'Eurobaròmetre, la Comissió Europea també reserva una qüestió sobre les preferències dels europeus a l'hora de consumir productes audiovisuals i demana als enquestats que contesten fins a quin punt estan d'acord amb l'afirmació "Preferisc veure pel·lícules i programes subtitulats, abans que no doblats". Es pot entendre que aquells que contesten estar totalment en desacord amb l'enunciat prefereixen el doblatge o les veus superposades a l'hora d'anar al cinema o de veure la televisió. Els resultats els podem observar en la figura 9:



QE7.5. Please tell me to what extent you agree or disagree with each the following statements.

You prefer to watch foreign films and programmes with subtitles, rather than dubbed

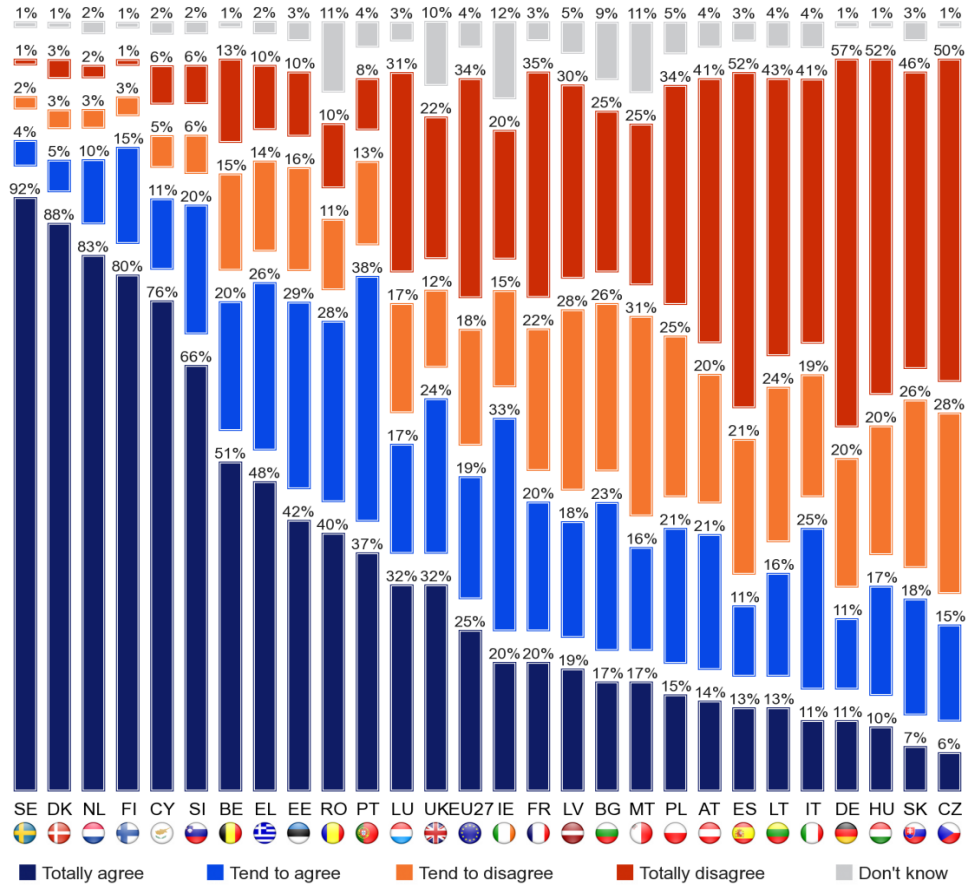


Figura 9. Percentatge de població que prefereix els productes audiovisuals subtitulats (Comissió Europea, 2012: 119)

Si comparem aquests resultats amb els de la figura 8, observem que la classificació és semblant pel que fa a les posicions de Dinamarca i Holanda, que es troben entre els països amb un percentatge més alt de preferència pels subtítols. En canvi, no passa el mateix amb Luxemburg, on només un 32% de la població es mostra totalment d'acord amb l'afirmació presentada i apareix pel centre de la figura.

Els enquestats de Grècia i Portugal, i Espanya i França, països que solen estar classificats com a subtituladors i dobladors, respectivament, mostren uns percentatges bastant concordes amb la tradició, tot i que també es pot veure que els resultats en alguns casos no són totalment contundents. Així, França apareixeria en el centre de la taula amb resultats poc extrems: un 20% es mostra totalment d'acord amb l'afirmació, però només un 35% diu clarament que prefereix una altra modalitat.

La conjunció de les figures 8 i 9 demostra dues coses:

1. Que tal i com afirma Chaume (2003: 35), avui en dia ja no es poden classificar els països com a dobladors o subtituladors perquè són pocs aquells en els quals més de la meitat de la població es decanta clarament per una opció de traducció audiovisual.

2. Que, tot i que és evident que molts països amb tradició subtituladora presenten uns millors resultats pel que fa a la competència lingüística, no es pot afirmar que el domini dels subtítols a les pantalles siga sinònim d'un millor nivell de llengües, ja que ens trobem clares excepcions en països com Portugal i Grècia. I a la inversa, també apareixen països dobladors com Eslovàquia, on només un 7% de la població afirma preferir subtítols, però en canvi entre el 40 i el 54% assegura ser capaç de mantindre una conversa en, com a mínim, dos idiomes.

Per tant, caldrà ser cautes amb aquests plantejaments maniqueus i aprofundir en quines són les vertaderes causes de les diferències en els nivells de llengua estrangera en Europa, objectiu que per motius obvis no podem incloure en aquesta tesi. Explicat aquest matís, cal tindre present també que va ser dels països amb tradició subtituladora d'on van sorgir les primeres teories i experiments empírics sobre la competència didàctica de la traducció audiovisual, en concret de la subtitulació (Vanderplank, 1988; Markham, 1989; d'Ydewalle i Pavakanun, 1996; Malkmajaer, 1998).

De tota manera, cal apuntar que en els darrers anys han començat a proliferar estudis sobre la possible explotació didàctica relacionada amb l'ensenyament de llengües que es podria fer amb altres modalitats de TAV, especialment el doblatge i l'audiodescripció.

El doblatge comparteix amb la subtitulació el fet de treballar les habilitats de la comprensió oral i escrita –en escoltar els diàlegs i llegir el guió–, i l'expressió escrita. A aquestes cal afegir que l'acte de doblatge en si implica gravar les veus tot tenint en compte que les intervencions han de sonar el més natural possible i això obliga a tindre cura d'aspectes com la fluïdesa, la pronúncia i la velocitat de parla (Talaván i Ávila-Cabrera, 2015).

Quan parlem de doblatge com a recurs en l'aprenentatge de llengües cal tindre en compte la direccionalitat de la traducció (§4.1.2). Quan es realitza una traducció directa, és a dir, el text origen està en llengua estrangera i el meta, en llengua materna, es treballa la LE des d'un punt de vista passiu: en els exercicis que impliquen aquest tipus d'activitat, l'alumnat escolta l'idioma que està estudiant en l'àudio i el llig en el guió. Així, en aquest

tipus de doblatge es treballarien les habilitats d'expressió oral i escrita en llengua materna i es reservarien les de comprensió per a l'estrangera.

En canvi, quan la traducció per al doblatge és inversa cal partir d'un text en llengua materna i escriure'l i doblar-lo en llengua estrangera i, per tant, es promou la producció en LE. És per això que, en aquest cas, la relació entre habilitats lingüístiques i llengua és inversa al cas anterior: l'expressió oral i escrita que es treballa és la referent a l'idioma que s'està estudiant, mentre que les habilitats de comprensió es fomenten des de la llengua materna.

A l'hora d'escollir una de les dues modalitats, el professorat ha de tindre en compte en quines habilitats vol posar l'èmfasi i, sobretot, els coneixements de l'estudiantat, atès que en els nivells inferiors sempre resultarà més difícil produir textos, orals o escrits, en la llengua que s'està estudiant. Danan (2010: 445) proposa una altra manera d'utilitzar el doblatge amb estudiants de nivells inferiors en la qual s'obvie la fase de traducció i es passe directament a l'enregistrament dels diàlegs:

In its simplest form, dubbing could simply be post-synchronization, where students dub their voices onto the original L2 soundtrack. Burstson (2005, pp. 83–85) provides a detailed description of such projects for beginning language learners, who must fine tune their listening skills and speaking delivery as they substitute their voices for the original ones. In a short article, Kumai (1996) compares a similar re-voicing project to oral interpretation since students must attempt to use the proper pronunciation, intonation, and rhythm to reproduce the dramatic and emotional content of a scene.

Duff (1989), en un dels primers manuals amb activitats de traducció destinades a promocionar l'aprenentatge de llengües, ja proposava pel·lícules i guions com a materials per a que l'estudiantat practicara les habilitats orals i escrites. Juntament amb la subtítolació, l'autor proposava activitats de doblatge, on remarcava la importància de tindre en compte la sincronització, així com de reflexionar abans de traduir elements culturals. La sincronia és un aspecte clau en el doblatge professional, però també en el didàctic, ja que les seues restriccions obliguen l'alumnat a reformular frases tot reflexionant sobre la sintaxi i ampliant els coneixements lèxics. Darrerament el creixent nombre d'investigacions basades en l'ús del vídeo a l'aula (§3.3) ha animat alguns docents de LE a incloure el doblatge en les seues classes:

The dubbing of muted video clips offers an excellent opportunity to develop the skills of foreign language learners at all linguistic levels. In addition to its motivational value, soundtrack dubbing provides a rich source of activities in all language skill areas: listening, reading, writing, speaking. With advanced students, it also lends itself to creative

collaborative scenario production. Video dubbing thus offers essentially the same pedagogical benefits of full video production, but without completely taking over the curriculum or bogging students down in the technical logistics of movie making. The production of dubbed videos raises numerous practical issues –pedagogical as well as technical (Burston, 2005: 79).

El propi Burston (2005) i Kumai (1996) van desenvolupar projectes amb l'objectiu de motivar l'estudiantat amb uns recursos i una metodologia bastant nous. En els darrers anys s'han publicat investigacions que han centrat els seus objectius en el desenvolupament d'habilitats lingüístiques en LE com la pronúncia (Chiu, 2012), el vocabulari i la fluïdesa, així com la creativitat i la iniciativa (Danan, 2010), i també la gramàtica o l'ús de la llengua en general (Martínez Sierra, 2014). Altres autors com Zohrevandi (1994) recomanen una traducció col·lectiva d'un text en LE, en la qual cada alumne tradueix un fragment i després tota la classe participa en el doblatge en L1. També trobem casos en els quals es proposa una primera traducció LE>L1 d'un text audiovisual per a després traduir-lo de nou en direcció inversa i doblar-lo a la llengua estrangera, per tal de poder, així, comparar el resultat final amb el text original (Bilbrough, 2007).

Arribat aquest punt, cal recordar que la rellevància que han adquirit les TIC en els darrers anys, juntament amb unes metodologies innovadores, han resultat un element clau per tal que la traducció passara a ser considerada un mètode d'aprenentatge força encoratjador (Witte, Harden i Ramos de Oliveira Harden, 2009: 5). En el cas del doblatge, el software Windows Movie Maker és un dels més utilitzats a les aules a causa de la seua relativa senzillesa i gratuïtat (va inclòs en el programari de les darreres versions de Windows). Aquest programa permet exportar arxius d'àudio fins un de vídeo, reproduint així en certa manera la substitució de les pistes originals per les doblades que es duu a terme en un doblatge professional (per a més informació sobre l'ús de Windows Movie Maker, vegeu Cerezo Merchán *et al.*, en premsa).

Pel que fa a l'audiodescripció (AD), no ha començat a tindre rellevància dins dels estudis de traducció fins fa molt poc (Orero, 2005; Jiménez Hurtado, 2007, 2008), coincidint amb la creixent visibilitat que ha guanyat com a recurs que fa accessible un producte audiovisual, tot superant barreres físiques i cognitives.

De natura semiòtica, el principal objectiu de l'audiodescripció és convertir en llenguatge la informació visual d'un film (o de qualsevol text audiovisual) tot afegint-hi, si es dóna el cas, dades referents als elements culturals. En cinema, televisió, teatre, òpera i museus, l'AD comunica la informació que els públics cecs o amb discapacitat visual no poden rebre, tot intercalant comentaris sobre els aspectes més significatius de la imatge en

els buits entre els diàlegs de les produccions. Per tant, la traducció es restringeix a un espai determinat, tal i com passa amb la sincronia del doblatge i, amb menor severitat, de la subtitulació.

Amb l'AD és fonamental, doncs, ser capaç d'utilitzar unes fórmules idiomàtiques i un llenguatge acurat que possibiliten la comprensió de l'argument (Ibáñez i Vermeulen, 2013b). Açò converteix aquesta modalitat de TAV en una possible eina per a l'aprenentatge de llengües que permet avançar en el desenvolupament integrat de competències, és a dir, permet treballar les quatre habilitats bàsiques de manera conjunta (Ibáñez i Vermeulen, 2013a). Si bé l'AD s'havia utilitzat des del punt de vista de l'aprenentatge lingüístic de xiquets cecs (Palomo, 2008) i vidents (Snyder, 2006, Kreijtz *et al*, 2012), Ibáñez i Vermeulen (2013b) traslladen la seua aplicació a l'àmbit universitari i demostren que és "an adequate didactic tool in the FL classroom because it contributes to the development of lexical and phraseological competence, which enhances idiomaticity".

#### **4.1.2. Direccionalitat**

La direccionalitat a l'hora de traduir professionalment o de formar futurs professionals és una qüestió que ha provocat debat entre els entesos en el camp (Kelly, 2005). A dia d'avui sembla clar que a l'hora d'escollir combinacions d'idiomes cal tindre en compte la realitat lingüística de cada individu i, si ens referim a l'àmbit acadèmic, l'ensenyament serà més efectiu i l'avaluació més justa quan els parlants nadius d'una llengua traduïsquen a la seua llengua materna en les assignatures de traducció directa i a la seua llengua B, C, etc. quan es tracte d'inversa (Kelly, 2005: 73). Fora de les aules són molts els entesos que reclamen des de fa anys que els traductors traduïsquen a la seua llengua materna (Newmark, 1988: 3), però això no vol dir que la traducció inversa no siga una opció necessària en certes situacions professionals, és més, ocupa un ampli sector dins del mercat. D'altra banda, resulta recomanable per tal de millorar tant habilitats lingüístiques concretes com coneixements socioculturals, no només des del punt de vista de la formació de traductors, sinó també de l'ensenyament de llengües.

Carreres (2006: 5) recull algunes de les idees en contra de la traducció inversa com, per exemple, que és una activitat contraproductiva perquè obliga l'estudiantat a observar la LE a través del prisma de la L1, fet que ocasiona interferències i bloqueja l'expressió lliure en la llengua que s'està aprenent; o que la traducció inversa, com la directa, són exercicis desmotivadors dissenyats únicament per detectar errades, no per millorar l'ús de la llengua.

No obstant aquestes crítiques, avui dia gairebé ningú dubta de la viabilitat didàctica i pedagògica de la traducció inversa i de la seua utilitat com a eina per a l'aprenentatge d'aspectes lingüístics i culturals de la LE (Yuste Frías, 2005: 155).

En línies generals, se sol coincidir que la traducció directa és un procediment més natural i més adequat per als primers nivells de l'aprenentatge, mentre que la inversa, que implica un major grau d'exigència, és més recomanable amb estudiantat que tinga més recursos<sup>11</sup>. De tota manera, aquesta major dificultat també es vista com un al·licient per tal de fomentar l'esforç i investigadors com Schneider *et al.* (2012) veuen una relació directament proporcional entre dificultat i beneficis.

Lertola (2012: 200), per la seua banda, creu que la traducció directa és una activitat més útil de cara a detectar els problemes i les errades més comuns entre l'alumnat, mentre que la inversa resulta més adequada des d'un punt de vista pedagògic. No obstant això, està d'acord amb utilitzar la subtitulació estàndard (original en LE i subtítols en L1) en la seua investigació amb estudiants d'italià com a llengua estrangera amb nivells no superiors al B1.

González Davies, en la seua obra de 2004, fa una remarcable demostració dels múltiples usos que es poden fer dels exercicis de traducció a l'aula, però ja en la introducció recorda que el material s'ha dissenyat pensant en la doble direccionalitat i defensa posar l'èmfasi en les competències transferibles més que no en les restriccions del parell de llengües.

Pel que fa a l'aplicació relacionada amb l'aprenentatge de llengües, a banda de les dificultats esmentades abans amb què es troba l'alumnat, i d'altres més de caràcter pràctic, com per exemple que traduir cap a una LE comporta una major inversió de temps (Miller i Kroll, 2002), les investigacions relacionades amb l'adquisició de LE no mostren massa desigualtats pel que fa a la direccionalitat de les traduccions. Hummel (2010: 70), després d'analitzar els resultats de les proves de traducció directa i inversa dutes a terme en la seua investigació, es mostra sorpresa davant la manca de diferències significatives entre ambdues activitats. L'autora és conscient que la traducció cap a la llengua que es domina comporta menys esforç, però tot i això, reconeix que fins i tot en els estudiants amb un nivell baix en LE, aquest esforç no afecta el grau de retenció de vocabulari. El mateix va ocórrer en una investigació sobre la direccionalitat de traducció de lèxic duta a terme per

---

<sup>11</sup> Tot i que també es poden preparar exercicis de traducció inversa senzills en els cursos més elementals (Popovic, 2001).

Prince (1996), en la qual tampoc aquesta va resultar ser un factor rellevant en la memorització de vocabulari.

En el cas de la subtitulació amb finalitats pedagògiques, ja siga activa o passiva (§4.3 i 4.4), la direccionalitat marcarà la tipologia dels subtítols i les diferents aplicacions que poden tindre de cara a l'ensenyament de llengües.

## 4.2. La subtitulació

Díaz Cintas (2003: 32) defineix la subtitulació com “una práctica lingüística que consiste en ofrecer, generalmente en la parte inferior de la pantalla, un texto escrito que pretende dar cuenta de los diálogos de los actores, así como de aquellos elementos discursivos que forman parte de la fotografía (cartas, pintadas, leyendas, pancartas, etc.) o de la pista sonora (canciones, voces en *off*, etc.).” Aquest text ha d'anar sincronitzat amb les imatges, de manera que la seua aparició en pantalla ha de coincidir amb la del rètol en qüestió o amb les intervencions dels actors.

La subtitulació, juntament amb el doblatge, són les dues modalitats de traducció audiovisual més usades a Espanya. Segons el Ministeri d'Educació, Cultura i Esport (2012: 45), l'any 2011, més de la meitat de les pel·lícules estrenades ho van fer tant en versió doblada com subtitulada, en concret, 194. Aquesta xifra, unida a les constants veus del món de la cultura que cada vegada demanden més productes en versió original i a la possibilitat d'elecció que ofereix la recent implantació de la TDT, podria fer pensar que les dues modalitats gaudeixen d'una acceptació semblant. Tanmateix, les pròpies dades ofertes pel Ministeri mostren que va haver-hi un total de 112 pel·lícules que els espectadors només van poder visionar en versió doblada, una xifra molt elevada, però que les exhibidores defensen tot basant-se en els gustos de la població: segons l'Eurobaròmetre de 2012 (Comissió Europea, 2012: 119) només un 24% dels espectadors espanyols prefereix veure pel·lícules i programes estrangers subtitulats.

Si bé la indústria del doblatge sol queixar-se de ser la gran oblidada dins del món del cinema (Torralba, 2011: 83), la subtitulació encara ho és més, ja que en el seu procés de producció a penes intervenen dos o tres agents<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Per a un coneixement exhaustiu del procés de subtitulació, consulteu Díaz Cintas, 2003 i Díaz Cintas i Remael, 2007.

### 4.2.1. Tipus de subtítols

En el cas de l'Estat espanyol, quan ens referim a la subtitulació d'una manera genèrica, pensem en un producte audiovisual emés en VO i acompanyat per uns subtítols en la llengua materna (qualsevol de les llengües oficials de l'estat). No obstant això, aquesta no és l'única tipologia de subtítols que existeix.

Díaz Cintas i Remael (2007) recorden que a l'hora de classificar els subtítols es poden tindre en compte diferents criteris com poden ser la llengua, el temps de preparació, la tècnica, el mètode de projecció i el format de distribució. Per als objectius del present treball ens fixarem únicament en els criteris lingüístics, que en la majoria de casos també podrien anomenar-se traductològics, atés que quan es parla de subtitulació gairebé sempre hi ha implícita certa adaptació.

Si ens fixem en les llengües que intervenen en el procés de subtitulació, obtenim tres tipus de subtítols: intralingüístics, interlingüístics i bilingües. Les dues primeres nomenclatures provenen dels tres tipus de traducció que va encunyar Jakobson (1959), intralingüística, interlingüística i intersemiòtica, els quals s'han mantingut fins a dia d'avui, i fins i tot s'han ampliat.

Amb **subtítols intralingüístics** ens referim a aquells que impliquen una adaptació dels diàlegs dels personatges i dels textos en pantalla en una mateixa llengua, d'ací que alguns autors mostren certes reserves a fer ús del terme "traducció" per a referir-se a aquest tipus de transferència (Pedersen, 2011: 11). No obstant això, són majoria els qui accepten aquesta nomenclatura, la qual en un primer moment només feia referència als subtítols per a sords (SPS). La subtitulació per a persones sordes de productes audiovisuals forans sol realitzar-se a partir de la traducció ja realitzada per a oients (subtítols interlingüístics), de manera que el traductor o subtitulador el que fa és "adaptar" el text en llengua meta a les necessitats del públic. Així, per exemple, caldrà afegir informació referent a la banda sonora (música, efectes especials) i també suprasegmental, com l'entonació dels actors a l'hora de parlar, a la qual les persones sordes no tenen accés. Tanmateix, la realitat dels sords també implica una adaptació dels diàlegs, perquè els sol costar més entendre el lèxic col·loquial, els jocs de paraules o les estructures sintàctiques complicades. Per aquest motiu, els experts solen recomanar un vocabulari i estructures senzills (Neves, 2005: 148) i una sensibilitat especial a l'hora d'introduir termes relativament nous (Zárate, 2010: 161). D'altra banda, el fet que la velocitat lectora dels sords siga relativament menor que la dels oients, fa recomanable que el temps de permanència en pantalla dels subtítols siga lleugerament major al que aconsella la norma. Formalment també presenten diferències



respecte als subtítols tradicionals ja que les intervencions dels personatges principals es diferencien de la resta perquè a cadascuna se li aplica un color diferent.

En la seua classificació de subtítols intralingüístics, després de la SPS, Díaz i Remael (*ib.*) inclouen aquells destinats a l'aprenentatge de llengües i la comprensió de diferents dialectes d'un mateix idioma. Totes dues tipologies estan relacionades perquè els subtítols oferts pels serveis de teletext, els quals solen anar destinats a les persones sordes, sovint són utilitzats per persones amb coneixements limitats de la llengua d'un país: emigrants, estudiants estrangers, etc. (Vanderplank, 1988; Parks, 1994). Més endavant ens centrarem en la funció didàctica que poden tindre els subtítols, però és important remarcar que molts dels productes audiovisuals subtitulats que s'han llançat al mercat del vídeo didàctic en els últims anys presenten uns subtítols que s'allunyen molt dels paràmetres establerts per la professió. Açò és degut a que, en l'afany d'aconseguir que els espectadors lligin exactament el mateix que estan escoltant, no es realitza una condensació de la informació, sinó que es transcriuen totalment els diàlegs, pràctica que suposa la inclusió de subtítols molt llargs i un temps de permanència en pantalla insuficient que fa difícil la lectura i la comprensió.

Tanquen la classificació els subtítols informatius, com els que apareixen, per exemple, als vagons dels trens fent referència al nom de la parada següent, informació que també s'anuncia per megafonia; i els que tenen una funció lúdica, com en els populars karaoke, on els participants posen veu als subtítols que apareixen en una pantalla mentre se sent la pista sonora, o els darrerament populars karaoke-playback, on se sent la cançó original i els participants només mouen els llavis<sup>13</sup>.

Els **subtítols interlingüístics**, és a dir, aquells que impliquen una traducció pròpiament dita entre dues llengües diferents, poden anar destinats a oients o a sords, tot i que, com ja s'ha dit, tradicionalment la SPS només s'ha dut a terme a partir dels subtítols ja realitzats per al públic oient. La mancança d'SPS interlingüística és més habitual en països de tradició dobladora, tot i que la situació en els països subtituladors tampoc ha sigut sempre la més recomanable, ja que allí les persones sordes sovint han hagut de conformar-se amb els subtítols tradicionals. Tanmateix, en aquestes regions, l'arribada del DVD i l'aparició de grups de pressió han aconseguit que es comercialitzen ambdós tipus de

---

<sup>13</sup> Existeixen aplicacions per al mòbil com Dubsmash que s'han convertit en autèntics fenòmens virals ([http://cadenaser.com/ser/2015/02/03/ciencia/1422958175\\_670291.html](http://cadenaser.com/ser/2015/02/03/ciencia/1422958175_670291.html)).

subtitulació i que, als països dobladors, cada vegada siga més habitual trobar materials audiovisuals estrangers que permeten activar l'SPS en la L1.

A banda dels subtítols intra i interlingüístics, Díaz Cintas i Remael (*ib.*) també paren esment als **bilingües**, és a dir, aquells que inclouen dues llengües diferents alhora. Aquesta modalitat és habitual en països amb dues llengües oficials o en festivals de cinema, on es fa ús, d'una banda, de l'anglès com a llengua franca, i de l'altra, de l'idioma oficial del país on se celebra l'esdeveniment.

Els mateixos autors expliquen que una altra categorització és la que depèn de paràmetres tècnics referents a la possibilitat d'escollir si es prefereix veure els subtítols o no. Si aquesta opció existeix, podem distingir entre subtítols tancats i oberts. Reben el nom de subtítols tancats aquells que s'han d'activar si es volen veure. En un principi, només estaven disponibles els subtítols intralingüístics, als quals es podia tindre accés a través del teletext. En canvi, els subtítols oberts, normalment interlingüístics, apareixien de manera permanent en pantalla, per exemple en els cinemes que ofereixen VOS. Amb l'arribada del DVD aquest panorama ha canviat, atès que la majoria de vegades l'espectador té l'opció d'escollir si vol veure el producte amb subtítols o sense.

Aquestes dues classificacions vénen a complementar una tercera basada en la direccionalitat de la traducció que sol utilitzar-se per tal d'estudiar les possibilitats didàctiques de la subtitulació: 1) subtítols tradicionals o estàndard, 2) subtítols inversos, 3) subtítols bimodals, 4) subtítols per a sords.

1) Subtítols tradicionals o estàndard. Com el seu nom indica, són els més comuns entre el gran públic. En ells l'àudio s'ha mantingut en versió original, és a dir, la LE per a l'espectador, i s'ha realitzat una traducció interlingüística a la L1.

2) Subtítols inversos. També en aquest cas la denominació ens dóna pistes sobre la seua combinació lingüística, totalment a la inversa que l'anterior: l'àudio està en la L1 de l'espectador i els subtítols, en la LE. Aquest tipus de subtitulació no és massa habitual per al públic en general, però ofereix possibilitats didàctiques concretes, tal i com veurem més endavant.

3) Subtítols bimodals. Són aquells en els quals tant l'àudio com els subtítols estan en LE i presenten, per tant, una traducció intralingüística, ja que el que ha hagut de fer el traductor/subtitulador ha sigut adaptar els diàlegs a les convencions de la subtitulació. Aquesta varietat sol reservar-se únicament per a l'aprenentatge de llengües estrangeres.

4) Subtítols per a sords. Alguns autors han presentat aquesta tipologia com una subtitulació convencional intralingüística en L1, tot i que avui sabem que el públic sord té unes demandes que obliguen a la utilització d'unes convencions específiques diferents. Una altra denominació que reben és “subtítols tancats” (*closed captions*, en anglés<sup>14</sup>), en referència a la possibilitat que donen a l'espectador de fer-los visibles o no. De nou, cal destacar que moltes de les obres que fan referència a aquest tipus de subtítols, sobretot en relació amb el seu potencial didàctic, solen definir-los com una transcripció dels diàlegs quan, com hem vist, per tal de ser útils, han de presentar una condensació de la informació adequada i diferent de la que es duu a terme en la subtitulació convencional.

Com veurem més endavant, totes aquestes tipologies han estat explotades des del punt de vista de la didàctica de llengües i s'ha demostrat que cadascuna d'elles es pot fer servir per treballar diferents aspectes lingüístics.

A banda dels subtítols intra i interlingüístics, a principis dels anys vuitanta Lambert *et al.* (1981) van començar a experimentar amb diferents combinacions lingüístiques basades en els dos canals d'entrada d'informació (visual i auditiu) i dues llengües de recepció, L1 i LE, per tal de comprovar quines eren les més adients per aprendre llengües estrangeres en cadascun dels nivells d'aprenentatge. Aquests autors van treballar amb gravacions radiofòniques que havien transcrit en forma de subtítol i van establir un total de nou condicions, de les quals quatre comptaven únicament amb l'àudio o el vídeo (subtitulat), mentre que les cinc restants combinaven ambdós canals i variaven pel que fa al paper de cadascuna de les llengües: bimodals en LE<sup>15</sup>, bimodals en L1, estàndard, inversos en L1 i inversos en LE (v. Taula 10).

---

<sup>14</sup> Als Estats Units, on s'ha estudiat més l'aplicació dels SPS a l'ensenyament de llengües, s'utilitza el terme “captions”, en lloc de “subtítols”, més habitual a Europa.

<sup>15</sup> Els autors utilitzen l'acrònim L2.

<b>Conditions</b>	<b>Description</b>
1. Bimodal Input-L2	Dialogue, script, and post-testing are all in L2
2. L2 Dialogue Only	Dialogue in L2, no script, post-testing in L2
3. L2 Script Only	No dialogue, script in L2, post-testing in L2
4. Standard Subtitling	Dialogue in L2, script in L1, post-testing in L2
5. Reversed Subtitling-L2	Dialogue in L1, script in L2, post-testing in L2
6. Bimodal Input-L1	Dialogue, script, and post-testing in L1
7. Dialogue Only	Dialogue in L1, no script, post-testing in L1
8. L1 Script Only	No dialogue, script in L1, post-testing in L1
9. Reversed Subtitling-L1	Dialogue in L1, script in L2, post-testing in L1

Taula 10. Descripció de les diferents condicions testades per Lambert *et al.* (1981: 137)

Tal i com es podria esperar, els investigadors van comprovar que els resultats eren més positius quan es comptava amb dos canals d'entrada (àudio i subtítols en L1 o LE). En canvi, el que va resultar sorprenent és que la subtitulació tradicional no es va erigir com la més beneficiosa, com cabria esperar, sinó que va ser la inversa. A més, aquest mateix tipus de subtitulació també va ser la que va presentar millors resultats pel que fa a la comprensió del missatge, el significat contextual i la retenció de fórmules fraseològiques, així com del lletreig d'algunes paraules.

#### **4.2.2. Convencions de la subtitulació**

La “invisibilitat” que sofreixen tant el doblatge com la subtitulació es trasllada al camp de les convencions, ja que l'aïllament en el qual solen treballar les diferents empreses ocasiona que no es compartisquen les normes matricials de la traducció (Toury, 1995), és a dir, el format final del text traduït, tal i com demostren alguns treballs d'investigació relacionats amb la pràctica professional d'ambdues modalitats que ha dut a terme el grup d'investigació Trama (Cerezo *et al.*, en premsa; i Trama, en preparació).

Els autors expliquen que hi ha cert secretisme a l'hora de saber com treballen les diferents empreses de doblatge i subtitulació, i això és degut a la manca de llibres d'estil que marquen certes pautes als traductors a l'hora de produir els subtítols. Díaz Cintas (2003: 158) també remarca l'heterogeneïtat present a les pantalles pel que fa al format dels subtítols, però emfatitza que l'absència de consens no significa que no existisquen unes normes. L'autor recorda l'esforç extra que exigeix llegir subtítols i com d'important és

aconseguir que aquest esforç siga mínim, per tal que la falta de “comoditat” no siga una causa per deixar de costat les versions subtítolades en pro de les doblades.

Són nombroses les convencions recollides en diferents obres sobre la subtitulació, però nosaltres les hem agrupades en cinc categories que més endavant, quan traslladem els subtítols al camp de la didàctica de les llengües, ens permetran observar quines són les diferents aplicacions pedagògiques.

#### ***4.2.2.1. Forma del subtítol***

Quan parlem d'alguns aspectes formals dels subtítols, és impossible no tornar a portar a col·lació l'heterogeneïtat present en aquesta modalitat de TAV. Pel que fa al formant de la font, actualment els programes de subtitulació tenen cura que aquesta siga suficientment espaiada, tal i com recomanava Daborn (1960: 23) i que s'assegure la llegibilitat.

Malgrat que en alguns vídeos destinats a l'aprenentatge de llengües, en els quals es transcriu exactament tot el que es diu als diàlegs, es poden trobar subtítols de tres línies, generalment els subtítols professionals són d'una o dues línies, situades al centre de la pantalla, ja que més text “contaminaria” excessivament aquella i dificultaria la recepció de la imatge. Díaz Cintas (2003: 218-219) recorda que no està permès dividir les paraules a final de línia o de subtítol i que aquests s'han de segmentar de la manera “más lógica posible, de modo que deje entrever la interdependencia sintáctica de los diversos elementos que la componen y mantenga las unidades superiores sin fragmentar”. A més, el fet de dividir cada frase en sintagmes evitarà que a final de línia queden partícules com articles o conjuncions i facilitarà la comprensió lectora.

D'altra banda, la longitud màxima de les línies també sol ser variable i oscil·la entre els 28 i els 40 caràcters, sent 35 la mesura més habitual. Chaume (2003: 164) explica que la llargària sol dependre del medi d'exhibició del material subtitulat: 40 per al vídeo domèstic, 32-38 per a la televisió –encara que Televisió Espanyola, per exemple, sol fer servir subtítols més curts– i 32-35 per al cinema. Avui en dia la llargària de les línies és més flexible, perquè molts programes d'ordinador permeten estretir, si cal, l'espai entre caràcters.

#### ***4.2.2.2. Temps de permanència en pantalla***

Si bé és cert que la facilitat a l'hora de llegir subtítols depèn de diferents aspectes com poden ser l'edat, l'hàbit o fins i tot les característiques pròpies de cada llengua, i que aquesta diversitat fa molt recomanable la publicació de nous estudis de recepció de subtítols, les investigacions sobre velocitat de lectura que s'han dut a terme fins a dia d'avui han arribat a la conclusió que un espectador mitjà llegeix entre 150 i 180 paraules per minut, és a dir, unes 2 o 3 paraules per segon. Aquest resultat va dur a la instauració general de la “regla dels sis segons”, segons la qual un subtítol de dues línies (70 caràcters) es llegirà sense problemes en sis segons i un d'una línia (35 caràcters), en tres. A partir d'aquestes dades i amb la recomanació que els subtítols monolinials i bilinials no romanguen en pantalla més de 4 i 6 segons respectivament, es pot crear una regla de tres que especifique quants caràcters han de tindre els subtítols depenent del seu temps de permanència en pantalla. Respecte a aquesta convenció, cal dir, tanmateix, que estudis recents en el temps han eliminat la idea que 6 segons és l'exposició “mínima” per tal de llegir i entendre un subtítol complet, i han passat a proposar aquesta xifra com el temps “màxim” de permanència en pantalla (González-Iglesias, 2012: 23). Díaz Cintas, en les seues darreres publicacions (2010: 345), ja passa a recomanar una permanència de 5 segons. Seguint aquesta tendència, en la nostra investigació adaptem la “regla dels sis segons”, la qual passa a denominar-se “regla dels cinc segons”.

A més, és adient inserir una pausa d'entre tres i sis fotogrames (1/6 segons) entre la desaparició d'un subtítol de pantalla i la projecció del següent per tal que l'ull de l'espectador perceba que s'ha realitzat el canvi.

#### ***4.2.2.3. Pautat i sincronització***

El pautat o localització, és a dir, la segmentació dels diàlegs originals en unitats de subtitulació, és una de les tasques que resulten més complicades d'aprendre per als estudiants. Torregrosa (1996) recomana dividir les intervencions del guió original en unitats amb cadència rítmica aproximada de 3-4 segons. Els fragments resultants han de donar lloc als subtítols en llengua meta i per a això el subtitulador ha de tindre en compte la regla dels sis segons, però també altres recomanacions com respectar els canvis de pla i tallar els subtítols o les línies de manera que siguin una unitat sintàctica i lògica en ella mateixa. A l'hora de pautar també cal tindre present la sincronització temporal o isocronia, és a dir, l'entrada i eixida dels subtítols s'ha de correspondre amb l'enunciació dels diàlegs.

La coincidència no és tan estricta com en el cas del doblatge i el fet de retardar l'entrada o eixida d'un subtítol alguns *frames* és pràcticament imperceptible per a l'ull humà i sovint facilita la feina dels subtituladors.

#### **4.2.2.4. Síntesi de la informació**

Tal i com venim remarcant al llarg d'aquest capítol, un dels trets diferenciadors de la traducció per a la subtitulació, respecte a la que es fa per al doblatge, és la reducció del text. L'espectador no pot esperar llegir en els subtítols tot el que està sentint pel canal oral. Cal tindre present que la velocitat de parla no coincideix amb la de lectura i això fa necessari que en el moment de la traducció es realitzi certa síntesi del text origen (Romero Fresco, 2009).

Algunes recomanacions que faciliten la reducció i condensació del text podrien ser suprimir intervencions poc rellevants per a la trama, així com verbs performatius, vocatius, marcadors del discurs, interjeccions, repeticions, etc.; buscar sinònims breus de les paraules més llargues o reformular frases senceres per tal de dir el mateix ocupant menys espai de pantalla.

#### **4.2.2.5. Convencions ortotipogràfiques**

Per últim tenim la dimensió ortotipogràfica, que fa referència al conjunt de normes i convencions que cal seguir a l'hora d'escriure les paraules i els signes de puntuació i d'editar els subtítols. Díaz Cintas (2003: 156-193) dedica un capítol sencer a aquestes convencions, però nosaltres recollim tot seguit les més rellevants, que són les que s'explicarien a alumnes que no estan formant-se en traducció audiovisual:

- No utilitzar punts suspensius com equivalent d'"etcètera", sinó com a expressió de dubte i també per indicar que una frase no està acabada, ja siga perquè al guió original apareix inacabada o perquè continua en el següent subtítol. Cal remarcar, no obstant això, que cada vegada és menys habitual veure punts suspensius que indiquen que una frase continua en el subtítol següent. En aquests casos el punt és el símbol que indica que una frase ha acabat.

- Evitar l'ús de la coma i el punt i coma al final d'un subtítol.
- Utilitzar el guió per marcar la intervenció d'un personatge distint en un diàleg.

- Reservar la cursiva per a la subtitulació de cançons, així com d'intervencions de personatges que estan en *off*, veus distants, veus a través del telèfon o la televisió, etc.
- Escriure els números en xifra a partir del deu o dotze.
- Utilitzar abreviatures, sigles i acrònims, així com símbols només quan aquests siguin suficientment coneguts per al públic.

De la mateixa manera que amb la resta de convencions, les ortotipogràfiques reclamen una estandardització que faria de la subtitulació una modalitat més respectada, sobretot en els països de tradició dobladora.

### **4.3. La subtitulació i l'adquisició de LE: l'aprenentatge passiu**

#### **4.3.1. Aprendre llengües des de la recepció**

Avui dia pocs són els qui neguen la influència dels subtítols en un major domini de la llengua estrangera, sobretot de l'anglès. De fet, és molt habitual que quan es parla de l'elevat nivell de coneixement d'aquest idioma en alguns països del nord d'Europa, isca com a principal "causant" la tradició subtituladora d'aquestes nacions, tot i que, com s'ha vist al principi del present capítol, aquest no és l'únic motiu, ni tan sols el motiu principal. Són cada vegada més nombroses les veus en països dobladors que advoquen per la supressió del doblatge com a solució per als baixos nivells d'anglès que presenten els ciutadans<sup>16</sup>. Malgrat aquest corrent d'acceptació, i fins i tot, podríem dir, de defensa a ultrança dels subtítols, aquests no sempre han gaudit d'aquesta condició de recurs "òptim" per tal d'aprendre idiomes. De fet, a penes un parell de dècades enrere, aquesta modalitat de TAV trobava gran resistència entre els acadèmics pertanyents al camp de la didàctica, els quals veien la subtitulació com un element distractor dins l'aula i es resistien a acceptar que un material tan relacionat amb l'entreteniment, com són els productes audiovisuals, especialment aquells que s'han creat amb l'objectiu bàsic de recrear l'espectador (§3.3.1), passara a ser l'objecte al voltant del qual es prepara una classe de llengua estrangera.

Vanderplank (1988) va ser un dels primers a demostrar que els subtítols no són una font de distracció ni d'apatia (*ib.*: 272), sinó que tenen un gran potencial en l'aprenentatge

---

<sup>16</sup> <http://www.vayatele.com/legislacion/el-ministro-gabilondo-aconseja-debatir-una-nueva-politica-de-doblaje>



de llengües. Segons l'autor, aquest potencial es deu en gran mesura a que els productes audiovisuals subtítulats proporcionen grans quantitats d'informació real i comprensible.

La importància de l'*input* duu Vanderplank a relacionar els productes audiovisuals subtítulats amb dos principis de Krashen (§1.4) en els quals sustenta la justificació del seu ús en les classes de llengua estrangera. Per una banda, la hipòtesi d'informació d'entrada (*input hypothesis*) (Krashen, 1985) defén que la informació que reben els alumnes ha de ser comprensible i ha de superar lleugerament el nivell de competència d'aquests, ja que així s'estimulen les ganes d'aprendre. El mateix autor (*ib.*: 21), en explicar la seua teoria, remarca l'oposició d'aquesta a les idees que havien imperat fins el moment, les quals defensaven que la fluïdesa en un idioma s'aconseguia després d'haver après unes estructures i haver començat a fer ús d'elles. És ben cert que fins els nostres dies aquesta creença ha estat acceptada per moltes institucions acadèmiques i corrents pedagògics als quals els costava acceptar que els estudiants pogueren avançar en el seu ensenyament si no dominaven els conceptes bàsics. És just aquest domini el que Krashen veu innecessari. A través de la seua hipòtesi, l'autor defensa que l'adquisició d'una llengua es produeix quan intentem comprendre estructures d'un nivell superior al que tenim; i afegeix que això s'aconsegueix amb l'ajuda del context o d'informació extralingüística. L'explicació d'aquesta hipòtesi, i més encara si duu implícita certa *inconsciència* en el procés d'adquisició d'una llengua, es pot lligar fàcilment a l'ús de material audiovisual en llengua estrangera. L'abundància d'informació extralingüística que conté un text audiovisual, el que Chaume (2003: 90) anomena codis sígnics (§3.1), que inclouen, a banda dels lingüístics, els paralingüístics, els musicals, els icònics o els efectes especials, entre d'altres, és fonamental per tal d'entendre un vídeo en una llengua que no es domina.

D'altra banda, Krashen recorre a la hipòtesis del filtre afectiu (*affective filter hypothesis*) per assenyalar la seua possible relació amb l'adquisició de llengües estrangeres quan la connecta amb factors com la motivació, la confiança en un mateix i l'ansietat. El filtre afectiu seria un mecanisme la posició del qual implica una major o menor predisposició en l'adquisició d'un idioma per part de l'alumnat. Així, si el filtre afectiu està alt, l'estudiant se sent desmotivats o ansiós; mentre que si està baix, no es preocupa per la possibilitat de fracassar i, fins i tot, pot sentir-se tan involucrat en el missatge que arribe a oblidar que està escoltant o llegint una altra llengua (Krashen, 1987: 66). De nou podem aplicar aquesta hipòtesi a l'ús de l'audiovisual a les classes, en gran mesura pel seu valor lúdic. El propi Krashen remarca la importància que un professor de llengua siga capaç d'impartir una classe en un ambient amb un nivell d'ansietat baix i, en aquest sentit, la

presència de l'audiovisual, un element tan habitual a les nostres vides avui dia, pot col·laborar a l'hora de mantindre el filtre afectiu baix. Vanderplank (1988: 277) també recull la hipòtesi del filtre afectiu per tal de defensar l'ús dels subtítols com a eina didàctica tot apuntant a la utilitat del text, en aquest cas en forma de subtítols, com a element que dóna seguretat a l'estudiantat. L'autor, en el seu article, es refereix als subtítols de Ceefax, el teletext del Regne Unit, consumits per estudiants estrangers d'intercanvi per tal de millorar els seus nivells d'anglès, i defensa que el “*feedback* instantani” reforça l'aprenentatge i la confiança dels alumnes.

Com veurem en el següent apartat, després de Vanderplank, han sigut diversos els autors i estudis que han demostrat els beneficis de consumir programes audiovisuals subtítolats i han remarcat que cadascun dels distints tipus de subtitulació resulta idoni en nivells de coneixement diferents i per enfortir aspectes lingüístics també diferents. En el que la majoria coincideix és que els subtítols en general activen coneixements lingüístics que s'han après en algun moment i que aquesta modalitat de TAV ajuda a practicar, mantindre i ampliar aquest nivell (Díaz Cintas, 2001: 104)

#### **4.3.2. Investigacions prèvies**

Als anys 80 i 90, diversos autors van començar a estudiar les diferents aplicacions que tenien els subtítols com a eina per a l'aprenentatge de llengües. Si bé avui dia quan el públic del nostre país sent parlar de “subtitulació”, ho relaciona amb la varietat més comú, és a dir, subtítols interlingüístics directes (imatges en LE i subtítols en L1), el cert és que les primeres investigacions sobre la funció pedagògica de la subtitulació es van dur a terme amb els **subtítols per a sords** (intralingüístics), els quals ja eren comuns en molts països fa més de tres dècades. Així, per exemple, als Estats Units, als anys 80, ja van començar a sorgir estudis sobre l'aplicació del que ells anomenen subtítols tancats o CCTV (*Closed Captioned TV*) en l'ensenyament de llengües. Cal destacar també que, tot i que els principals receptors d'aquest tipus de subtítols són les persones sordes, els immigrants, la presència dels quals era forta als Estats Units ja en aquella època, els utilitzaven com a reforç per tal d'entendre l'àudio. Aquesta funció didàctica va afavorir l'aparició d'estudis com el de Parlato (1986) que, després de realitzar exercicis amb estudiants sords, relacionava el consum de programes subtítolats amb la fluïdesa lectora i el coneixement metalingüístic sobre com utilitzar la llengua. Altres autors es van adonar de la utilitat de la SPS no només en sords, sinó en estudiants de llengua estrangera. Així, Todd Ellsworth

(1992) i Tim Rees (1993), professors d'anglès com a segona llengua, comprovaren que els seus alumnes ampliaven el vocabulari i la comprensió oral després de veure programes subtítulats, a banda d'augmentar els seus coneixements sobre la cultura dels Estats Units. Pocs anys després, Huang (1999) incidia en aquest aprenentatge sociocultural i, alhora, recordava que més de la meitat dels consumidors d'SPS, en realitat, són oients i que, per tant, algunes de les habilitats que més es poden millorar amb els subtítols per a sords són justament la comprensió oral i les habilitats comunicatives, tal i com ja havien comprovat autors com Newman i Koskinen (1992) i Bean i Wilson (1989), respectivament.

Cal dir que el format d'aquests subtítols també resulta un element clau en el procés d'aprenentatge, atès que l'aparició en pantalla de tota la informació paralingüística que necessita l'espectador sord per tal d'entendre l'argument, resulta alhora una font contínua de vocabulari més descriptiu i, per tant, força útil per a persones que estan començant a conèixer una llengua i una cultura estrangeres, tal i com recullen els treballs de Koskinen *et al.* (1993, 1996), Lin (2002) i Gómez (2003).

Si bé a aquests subtítols se'ls ha trobat una aplicació didàctica, el ben cert és que no estan concebuts amb aquesta finalitat i, per tant, si utilitzem la nomenclatura de Krashen, amb el seu ús es produiria una "adquisició" lingüística, és a dir, l'ensenyament tindria lloc d'una manera inconscient. No passa el mateix amb l'altre tipus de subtítols intralingüístics, els bimodals, els quals també s'anomenen "subtítols didàctics *per se*" (Díaz Cintas, 2012: 101).

Gambier (2007) fa un recull dels primers estudis duts a terme amb subtítols **intralingüístics** i destaca els seus beneficis pel que fa a la memorització i l'aprenentatge del vocabulari, així com al desenvolupament de l'expressió oral i escrita (Vanderplank, 1988; Goldman i Goldman, 1988; Bean i Wilson, 1989; Garza, 1991; Neuman i Koskinen, 1992; Danan, 1992; Borrás i Lafayette, 1994; Koskinen *et al.*, 1996; Baltova, 1999; Markham, 2004).

Resulten una robusta base científica aquells treballs duts a terme en el camp de la psicolingüística, atès que són aquests els que demostren l'evident importància de la visualització fonològica dels elements oralitzats. Alguns d'aquests primers treballs es van dur a terme amb xiquets (Lambert i Holobow 1984, d'Ydewalle i van Rensbergen, 1986) i això ha donat peu a l'aparició de nous paràmetres que també cal tindre en compte a l'hora de mesurar l'adequació d'aquesta eina a l'aula de llengua estrangera. Es tracta de factors com l'hàbit a l'hora de veure productes subtítulats, el qual també està relacionat amb la tradició subtítuladora de la regió on viu o d'on prové l'espectador, o la facilitat lectora

d'aquest, la qual en el cas dels més menuts serà directament proporcional a l'edat. De fet, alguns autors han recordat que la millora en la comprensió pot estar més relacionada amb la capacitat lectora que no amb la comprensió oral (Diao, 2007; Caimi, 2006; Winke *et al.*, 2010)

Marzà i Torralba (2015) apunten a aquests factors en el seu treball sobre l'acceptació de subtítols entre els xiquets i hi sumen la importància d'escollir material adient, fet que recordava també Gambier (*ib.*: 105) quan avisava que una exposició massiva a programes mal seleccionats podria convertir aquests productes en una eina pedagògica inapropiada.

Tal i com recull Talaván (2010: 287), en el segle XXI han seguit sorgint estudis basats en la subtitulació **bimodal** (àudio i subtítols en LE) que investiguen la influència d'aquests subtítols en la millora de diversos aspectes lingüístics: adquisició de vocabulari (Bird i Williams, 2002), comprensió oral i escrita (Caimi, 2006) i comprensió i expressió oral (Aráujo, 2008).

Per acabar, considerem important també l'ús de la subtitulació bimodal com a eina alfabetitzadora i fomentadora de l'hàbit de lectura en xiquets, tal i com ha demostrat en els últims anys el treball de Kothari (2004, 2011, 2014) a l'Índia.

Gambier (2007) també classifica els **subtítols inversos** (àudio en L1 i subtítols en LE) com destinats a priori a l'ensenyament d'una llengua. De fet, aquesta classe de subtitulació no és massa comú i precisament són molts els espectadors interessats en llengües que reclamen tindre aquesta opció en les noves plataformes televisives.

Aquesta modalitat s'ha trobat amb dos tipus d'objeccions. La primera ens remet al capítol 1 i està relacionada amb la reticència d'alguns a permetre la presència de la llengua materna dins l'aula, tot i que ja hem vist que diversos experts han demostrat el paper didàctic tant de la L1 com de les transferències L1-LE (Malmkjaer 1998, Cook 2001, Cummins 2007). La segona també té a veure amb la L1 i els inconvenients que pot produir en el procés d'aprenentatge el fet que l'estudiant escolte els diàlegs en una llengua que domina, i que per tant no necessite l'ajuda dels subtítols. Tanmateix, si bé és cert que la comprensió oral seria una habilitat que no es treballaria en aquests casos, està demostrat que davant l'aparició de subtítols, l'espectador els llig de manera inevitable (d'Ydewalle *et al.*, 1985; d'Ydewalle i Gielen, 1992: 416-417) i la combinació de la informació que arriba pels dos canals facilita l'aprenentatge de lèxic en LE (Lambert *et al.*, 1981; Danan 1992). Més encara, com que aquest tipus de subtítols solen consumir-los persones que volen aprendre una llengua i que, per tant, en fan un ús plenament conscient, es podria dir que

són l'exemple més clar que no es tracta d'un element distractor. Més bé al contrari: l'espectador centra la major part de l'atenció en el codi escrit, ja que entendre la informació que li arriba pel canal oral no li suposa gaire esforç. Aquesta idea va ser una de les que van defensar Holobow, Lambert i Sayegh (1984) en comprovar que els seus subjectes processaven millor la informació si aquesta els arribava mitjançant subtítols que amb una simple lectura en silenci.

Evidentment tots els estudis que s'han dut a terme amb subtítols inversos han tingut com objectiu millorar destreses relacionades amb la llengua escrita. Així, la comprensió lectora i també el lèxic (d'Ydewalle i Pavakanun, 1997) són els aspectes que més solen millorar i, en menor mesura, també la gramàtica (Čepon, 2011).

Els **subtítols interlingüístics estàndard**, en els quals l'àudio està en LE i els subtítols en L1, són els més comuns quan es tracta de productes audiovisuals destinats a ser consumits amb l'objectiu principal d'entretenir l'espectador. Aquest aspecte lúdic ha fet que la majoria d'experts relacionen la subtitulació estàndard amb l'adquisició de LE, és a dir, amb aquella que es produeix d'una manera incidental, sense haver de fer un esforç conscient (Pavakanun i d'Ydewalle, 1992; Koolstra i Beentjes, 1999), i en la qual la motivació resulta fonamental (Ryan, 1998).

Amb aquest tipus de subtítols passa una cosa semblant que amb els inversos: la presència de la llengua materna desperta les crítiques dels seus detractors, els quals creuen que l'espectador centra més la seua atenció a llegir els subtítols que no a escoltar l'àudio, la qual cosa li suposa un major esforç. Afortunadament, estudis recents com el de Danan (2004) recorden que és justament aquesta presència de la L1 el que anima els espectadors a consumir material subtitulat, sobretot si els seus coneixements de LE són limitats i els subtítols bimodals poden resultar massa complicats si no estan degudament seleccionats. És per aquest motiu que darrerament s'ha establert l'ús d'aquests subtítols per als nivells inicials, mentre que els bimodals es reserven per a estadis més avançats (Aráujo, 2008)

Treballs com els duts a terme per Pavakanun i D'Ydewalle (1992) i Koolstra i Beentjes (1999) demostren que els subtítols tradicionals són una bona eina per adquirir lèxic en LE. De la mateixa manera, estudis posteriors com el de Van de Poel i d'Ydewalle (2001) no van poder comprovar que aquesta millora es donara també en altres aspectes de la llengua com la morfologia o la sintaxi.

Danan (2004: 72) creu que aquesta major adquisició de coneixements lèxics es produeix per la connexió que fa l'espectador entre les paraules que sent en una llengua i la

seua forma escrita, que llegeix en una altra. És el fet de rebre una mateixa informació en dos codis lingüístics diferents el que provoca que el procés de retenció siga major.

#### **4.4. La subtitulació com a eina didàctica: l'aprenentatge actiu**

##### **4.4.1. Aprendre llengües des de la producció**

Tal i com hem vist, són nombrosos els estudis empírics que demostren la validesa del material audiovisual subtitulat en l'aprenentatge de llengües estrangeres. Avui dia pocs dubten del rellevant paper que pot jugar aquesta modalitat de TAV en la didàctica de llengües i fins i tot és comú que a les llars els pares posen als seus fills els dibuixos animats en la versió original subtitulada per tal que vagen acostumant-se a escoltar una llengua estrangera, normalment l'anglès. La realitat és que el principal acostament realitzat cap a la subtitulació, tant a les aules com fora d'elles, s'ha dut a terme des d'una perspectiva passiva, és a dir, com a mers consumidors de subtítols. Fins als últims anys han sigut molt pocs els investigadors que han fet un pas més enllà i han passat a utilitzar la subtitulació com a tasca activa, dit d'una altra manera, han involucrat els estudiants en la traducció i subtitulació de material audiovisual.

Díaz Cintas (1995) va ser dels primers a alertar de les possibilitats didàctiques que oferia la subtitulació més enllà de les aules de traducció. En el seu article, l'autor repassa aspectes lingüístics que s'han de tindre en compte a l'hora de realitzar la tasca traductora, a la qual titlla sense embuts d'“actividad tan común para el aprendizaje de idiomas” (*ib.*: 14), i hi suma elements que afavoreixen la seua presència a les aules com són el seu caràcter lúdic i motivador.

Aquest primer acostament a la subtitulació activa com a eina per a l'aprenentatge de llengües va ser recollit en els anys posteriors per autores com Vermeulen (2003), Talaván (2006) o Wagener (2006), les quals advocaven per deixar enrere un aprenentatge passiu i receptiu i buscar una metodologia basada en la independència i el paper actiu de l'estudiantat.

El potencial de la subtitulació activa ha quedat demostrat amb treballs empírics com els de Williams i Thorne (2000), Araújo (2008), Talaván (2010, 2011) o Lertola (2012), els quals han evidenciat no sols el gran atractiu que exerceix entre els estudiants un tipus de tasca així, sinó també la seua utilitat en el desenvolupament de diferents habilitats lingüístiques. La demostració que la subtitulació pot trobar el seu lloc fora de les aules de traducció rau en el fet que totes aquestes investigacions es van realitzar en classes de

llengua estrangera, ja fóra amb estudiants d'escoles d'idiomes o universitaris que realitzaven algun curs de llengua. A més, ha quedat demostrat que la tasca de subtitular pot incloure diversos aspectes didàctics que van més enllà del mer aprenentatge lingüístic. Talaván i Ávila-Cabrera (2014) recullen els més significatius:

Subtitling as an active learning task is a very attractive activity for different types of learners: people keen on cinema, original version videos, translation, subtitles, ICT and other multimedia materials. This AVT mode used as a didactic resource obviously enhances task-based learning, situating the class within an authentic, active, familiar and motivating context. Furthermore, it fosters both autonomous and collaborative learning, since it can be performed individually or in small groups (Talaván i Ávila-Cabrera, 2014: 150-151).

#### **4.4.2. Investigacions prèvies**

Com hem vist en el punt anterior, els primers anys del segle XXI van marcar un canvi en l'ús de la subtitulació com a eina per a l'aprenentatge de llengües. La proliferació d'estudis teòrics i pràctics demostraven que aquesta modalitat de TAV es podia explotar des d'altres vessants diferents al simple visionat seguit d'exercicis basats en allò que s'havia observat a la pantalla. El possible rol actiu de l'estudiantat en relació amb la traducció audiovisual, i en concret amb la subtitulació, s'havia estudiat, però sempre des del punt de vista de la formació de traductors. Autores com Neves (2004) reflexionaven sobre diferents aspectes lingüístics que haurien de tindre en compte els futurs subtituladors i, sobretot, l'any 2008 Jorge Díaz Cintas va editar el volum *The Didactics of Audiovisual Translation*, un monogràfic on es recollia l'opinió de veus autoritzades del món de la traducció audiovisual pel que feia a l'ensenyament de les diferents modalitats de TAV, entre elles, la subtitulació. Algunes d'aquestes veus ja apuntaven a la relació entre una formació subtituladora i el domini lingüístic. Així, Kruger (2008: 85) enumera aspectes que cal tindre en compte a l'hora d'avaluar les habilitats lingüístiques dels futurs subtituladors, –aspectes com la qualitat de la transferència lingüística, la coherència dins i entre els subtítols, la gramàtica, la puntuació i l'ortografia–, i que en realitat podrien ser aplicables a qualsevol estudiant, no només als de traducció. Tanmateix, el que resulta realment revelador d'aquest monogràfic és el fet que es dedique una part sencera, *AVT in Language Learning*, al potencial dels subtítols, intra i interlingüístics, en les aules de llengua.

Tal i com passava amb els subtítols explotats des d'un punt de vista passiu, cadascuna de les modalitats subtituladores pot esdevenir un recurs d'aprenentatge tot dependent del nivell de llengua de l'alumnat i de les habilitats que es vulguen treballar.

Com hem vist anteriorment, la traducció **intralingüística** no implica una traducció en si, sinó una reformulació d'allò dit. En el cas de la subtitulació, la transcripció condensada del guió exigeix a l'alumnat "allunyar-se" del text origen i és una activitat molt recurrent en les primeres fases de formació de traductors, on és habitual traduir "paraula per paraula". Lertola (2015: 249) trasllada aquestes mateixes activitats a l'aula de llengua estrangera amb l'objectiu de treballar la comprensió i la capacitat de resumir i parafrasejar. Aquest tipus d'exercicis obliguen els estudiants a ampliar el seu vocabulari, atés que les característiques específiques pel que fa al format del subtítol sovint els porten a buscar sinònims o reformular frases que permeten transferir la mateixa informació d'una manera diferent. La conveniència d'un bon domini de la llengua per tal de dur a terme aquestes tasques fa recomanable realitzar les subtitulacions intralingüístiques en LE amb estudiants que presenten un nivell de llengua elevat.

Lertola (*ib.*: 249) suggereix reservar les activitats en L1 per a les fases introductòries de la tècnica subtituladora. Tanmateix, pensem que els subtítols intralingüístics en LE també podrien trobar el seu espai en la didàctica de llengües dels últims cursos de primària. És evident que la presència de software especialitzat pot suposar un desavantatge a l'hora de treballar amb els més menuts, no obstant això, es pot deixar el maneig de programari per al mestre, tot destinant als estudiants el paper de subtituladors i fent que se centren en l'ús dels seus recursos lingüístics.

Cal recordar també que els **subtítols per a sords**, els quals solen implicar una traducció intralingüística, són un bon recurs donada la presència d'elements paralingüístics que afavoreixen la pràctica lèxica.

Els subtítols **interlingüístics**, aquells que impliquen una traducció *per se*, són els més habituals en les classes de LE i es poden treballar des d'ambdues direccionalitats: directa (LE→L1) o inversa (L1→LE) depenent del nivell dels alumnes i dels aspectes lingüístics que es vulguen treballar. De la mateixa manera que l'opció de subtitulació estàndard (àudio en LE i subtítols en L1) és la més consumida pels espectadors, també ha sigut la més utilitzada en els estudis empírics duts a terme fins a avui. De fet, són molt poques les investigacions en les quals s'ha realitzat una **subtitulació inversa**, probablement perquè els investigadors són conscients de les dificultats que comporta una traducció cap a una llengua estrangera si els subjectes no compten amb un bon nivell d'aquesta. Malgrat això, cal tindre en compte que la traducció inversa és un recurs magnífic per desenvolupar l'expressió escrita en LE, habilitat que no es treballa en la modalitat directa. Açò queda demostrat en una de les poques investigacions que s'han dut a



terme amb la subtitulació inversa des d'un punt de vista actiu: Talaván i Rodríguez–Arancón (2014) van realitzar un estudi amb alumnes amb un nivell B1 el qual va demostrar que aquells que havien realitzat els exercicis de subtitulació mostraven una millora en l'escriptura en concret i en les habilitats traductològiques en general.

Tornant a la **subtitulació estàndard**, en ella trobem un gran nombre d'estudis i un ampli ventall d'elements lingüístics sobre els quals treballar. Si parlem de les habilitats lingüístiques bàsiques tradicionals, observem que les primeres investigacions es van centrar en la comprensió oral (Williams i Thorne, 2000; Talaván, 2010 i 2011), però sens dubte el nivell lèxic ha sigut un dels que més bibliografia ha motivat ja que s'han realitzat estudis no només d'adquisició de vocabulari (Talaván, 2007; Lertola, 2012 i 2013), sinó també d'expressions idiomàtiques (Bravo, 2008). Per la seua banda, Incalcaterra McLoughlin (2009) va investigar la retenció de vocabulari i sintaxi així com la millora de la pragmàtica.

#### **4.5. Aplicació didàctica de la subtitulació activa**

Tal i com hem vist en el capítol anterior, fa uns trenta anys que s'accepten els subtítols com a eina didàctica, tot i que inicialment es fera de forma molt tímida. A partir dels anys 80 van començar a utilitzar-se a les aules d'ensenyament de llengües com un complement lúdic i nou. Tanmateix, l'ús que es feia d'ells era totalment passiu, i ha sigut fa relativament poc que s'ha fet realitat la idea que foren els mateixos alumnes els qui crearen els subtítols, fet que ha suposat una autèntica revolució en el món educatiu, els resultats de la qual encara s'estan observant a dia d'avui. William i Thorne (2000) van ser dels primers a dur a terme un experiment empíric en el qual es demanava a un grup d'estudiants de traducció que subtitularen per al teletext un fragment de vídeo. Si pensem en les necessitats que impliquen aquest tipus de pràctiques a nivell de materials necessaris, aquest treball resulta rellevant per les condicions en què es va realitzar la pràctica, ja que la universitat dels investigadors, la Saint David's University College Lampeter de Gal·les, comptava amb el suport d'una agència traductora i un canal de televisió regional, a més de les instal·lacions necessàries.

Altres autors, com Neves (2004), també han reflexionat sobre els beneficis de la subtitulació activa en estudiants de traducció i han remarcat les diverses habilitats que es treballen, així com el desenvolupament lingüístic que comporta aquesta pràctica traductora. Talaván (2009) recull molts d'aquests beneficis i demostra que també estan presents en

estudiants que, malgrat no estar formant-se com a traductors, fan un ús didàctic de la subtitulació. La mateixa Talaván i Bravo (2008) van ser pioneres a l'hora de traslladar la subtitulació activa al camp de la didàctica de llengües, però en els seus casos, és important remarcar que els objectes d'aquestes investigacions no eren estudiants de traducció, sinó alumnes de llengua estrangera en una Escola Oficial d'Idiomes i en una universitat, respectivament; i per tant, tot i que la pràctica traductora no els fóra del tot aliena, no tenien un interès especial per ella.

És ben cert que el component lúdic de la traducció audiovisual fa d'aquesta una especialitat traductora que sol ser acollida amb curiositat i interès per aquells que són aliens a aquest camp i, per tant, podríem dir que ha tingut més fàcil reconquerir el terreny de la didàctica, del qual ha estat desnonada la traducció. La presència de l'element audiovisual sol, com a mínim, captar l'atenció dels qui no creuen en absolut en les possibilitats pedagògiques de la traducció. Quan es tracta d'utilitzar un vídeo com un text, el professorat sol ser conscient que compta amb un gran avantatge, com bé descriu Neves:

The magical enchantment of the moving image, the attraction of working with computers and electronic equipment and, above all, the fun element, makes tiresome tasks light and makes language learning pleasurable (Neves, 2004: 38).

Tot i resultar una activitat atractiva, la subtitulació exigeix l'acompliment d'un seguit de paràmetres (§4.2.2) que no sempre són ben rebuts en àmbits científics que no estan directament relacionats amb la traducció i la formació de traductors. Per tant, si el que es vol és que aquesta modalitat trobe el seu espai en la didàctica de llengües, resulta indispensable relacionar cadascun d'aquests paràmetres amb el desenvolupament de diferents habilitats lingüístiques, tal i com veurem en el següent punt.

#### **4.5.1. Beneficis didàctics de la subtitulació activa**

Des del punt de vista de l'aprenentatge de llengües, la subtitulació compta amb l'avantatge de ser un recurs que ajuda l'espectador a entendre els diàlegs en una llengua que no coneix suficientment per tal de seguir el fil narratiu, però, a banda, des del punt de vista intralingüístic, també serveix per consolidar la L1 de l'espectador (Díaz Cintas, 2012: 103). D'altra banda, quan l'espectador té certs coneixements de la llengua amb què estan gravats els diàlegs, no pot evitar comparar-los amb la traducció que se li presenta en forma de subtítol, és a dir, realitza una anàlisi interlingüística, la qual el duu a desenvolupar la

consciència metalingüística (Pavesi, 2002: 138). Aquesta acció, que es dona d'una manera inconscient, ve a demostrar una vegada més que la traducció és una activitat comú que qualsevol individu duu a la pràctica de manera més o menys habitual en la seua vida diària. A aquesta activitat mediatra entre dues llengües, cal afegir també la que es dona entre cultures, ja que la necessitat de contextualitzar la llengua en qüestió des d'un punt de vista pragmàtic obliga a reconèixer els elements culturals, les conductes socials o el llenguatge gestual i corporal de la cultura estrangera. El paper de la traducció com a gresol de llengües i cultures fa que el professorat pugua presentar l'activitat subtítoladora com una tècnica atractiva i amb certa utilitat social.

Autors com Díaz Cintas (2012), Sokoli (2006) i, sobretot, Talaván (2013) han recollit en els seus treballs els nombrosos beneficis pedagògics que pot aportar la subtítolació des d'un punt de vista pràctic. Els més significatius serien:

1. El material amb què es treballa és autèntic (§3.3.2). Els clips que l'alumnat subtítola són fragments de productes audiovisuals que s'han creat per a ser comercialitzats i consumits pel gran públic. Per aquest motiu és molt important que, a l'hora d'escollir el text audiovisual, es tinga en compte no només que el contingut lingüístic siga adequat al nivell de l'alumnat, sinó que l'acció dramàtica que s'hi desenvolupa pugua resultar-los atractiva. Si bé és cert que el component audiovisual sempre juga un paper fonamental a l'hora d'assegurar la implicació dels estudiants, aquesta serà major quan l'escena que traduïsquen presente algun al·licient, ja siga perquè la situació els resulte propera o perquè pertanyi a un producte conegut per ells.

2. El fet de treballar amb vídeos reals provoca que l'activitat subtítoladora siga realista, és a dir, l'alumne prendrà el rol del professional, o si més no, de *fansubber*, ja que des del principi és conscient que el seu treball no té un objectiu comercial, i per tant, el compliment dels paràmetres de subtítolació pot comportar certa laxitud (Díaz Cintas i Muñoz, 2006: 50). A més, el que en un primer moment és una activitat d'aula, fàcilment esdevé un coneixement amb diverses aplicacions fora d'aquesta com pot ser subtítol cançons o sèries per tal de compartir-les, sempre tenint en compte les normatives legals.

3. A banda dels textos treballats, un altre element que sol resultar atractiu entre l'alumnat és l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC). Tot i que cal dir que l'acceptació d'aquest element pot dependre de diversos factors com els recursos disponibles en els centres acadèmics i en les llars dels estudiants, la franja d'edat dels estudiants o les característiques del programari utilitzat, l'ús d'eines multimèdia ha esdevingut tan habitual en les nostres vides en els darrers anys que cada vegada són menys

els qui mostren temor davant les noves tecnologies. En el cas concret de l'ensenyament de llengües, la British Educational Communications and Technology Agency (Becta) assegura que les TIC poden jugar un paper bàsic en l'adquisició d'habilitats lingüístiques, tal i com recullen Sokoli, Zabalbeascoa i Fountana (2011: 221), els quals recorden alguns beneficis:

More specifically, ICT contributes to the key FL skills of listening, speaking, reading and writing in a variety of ways, including access to a vast range of information and learning opportunities: personalized work rate as digital resources can be slowed and replayed repeatedly depending on individual needs; increased personal interest in FL by watching films in DVD format with subtitles and multiple audio tracks in different languages (Sokoli, Zabalbeascoa i Fountana, 2011: 221).

4. Les TIC també són un element clau en un altre dels beneficis didàctics que ofereix la subtitulació: la possibilitat de treballar de manera autònoma i també col·laborativa. La tasca subtituladora pot realitzar-se individualment, per parelles o en xicotets grups. Per una banda, si l'aula està equipada adequadament, l'alumne té la possibilitat de treballar de manera individual, cosa que en alguns casos li permetrà una major concentració, un control del seu ritme de treball i un aprenentatge de la distribució del temps. Per altra banda, una de les fases més comunes en aquest tipus d'exercicis és aquella en la qual els alumnes interactuen entre ells i comparteixen amb la resta de classe (gran grup) la tasca realitzada, moment en què sol produir-se un intercanvi d'impressions que pot anar més o menys dirigit pel professor i que fomenta l'aprenentatge col·laboratiu.

5. Quan es treballa en grup, l'alumnat sol repartir-se les tasques a realitzar i això comporta els beneficis de l'aprenentatge col·laboratiu. A més, la subtitulació també fomenta l'aprenentatge basat en tasques, ja que l'estudiant progressa en l'adquisició d'una competència comunicativa mentre realitza la tasca principal de l'activitat: la subtitulació; per tant, es compleix la màxima de TBL "d'aprendre fent". Talaván defensa que, amb aquest mètode, el que s'adquireix és un llenguatge real i que, consegüentment, allò après dins de l'aula té una aplicació immediata fora d'ella:

Un enfoque comunicativo basado en tareas, como el utilizado aquí, ayuda tanto a profesoras como a alumnos a progresar de actividades controladas basadas en el uso del vídeo (y subtítulos) en los visionados incluidos en la tarea, a semicontroladas (las discusiones orales), y de ahí, a actividades de tipo más libre (la subtitulación en clase y, posteriormente, fuera del aula) (Talaván, 2013: 122).

6. Naturalment, uns últims avantatges, però no per això menys importants, serien aquells relacionats amb l'adquisició d'habilitats lingüístiques concretes o d'elements

lèxics, els quals es desenvoluparan en el següent apartat. A aquests cal afegir el coneixement d'elements extralingüístics, com els referents culturals, que, tal i com s'ha dit anteriorment, estan presents en la pràctica de la traducció audiovisual en general i reforcen la idea que la comunicació va més enllà del simple transvasament de paraules.

#### **4.5.2. Aplicacions didàctiques de les convencions de la subtitulació**

Tal i com hem comentat de manera insistent, a l'hora d'explicar i aplicar les normes de subtitulació a l'aula de LE, cal tindre en compte que els estudiants molt probablement mai arribaran a subtitular de manera professional (tampoc n'és l'objectiu), ni hauran de crear subtítols per a productes que impliquen un elevat grau de dificultat (multilingües, de temàtica o registre molt especialitzats, etc.), sinó que es limitaran a treballar fragments que incloguen aspectes que al professorat li interesse tractar. Per això, a l'hora de desenvolupar les aplicacions didàctiques que comporten les diferents convencions de la subtitulació, tornarem a recórrer als cinc paràmetres bàsics (§4.2.2). Quan s'utilitza la subtitulació activa com una eina per a l'aprenentatge de llengües, cadascun d'aquests paràmetres es pot explotar amb propòsits didàctics diferents i, tot i que alguns –com els referents a l'ortotipografia– poden semblar evidents, altres ofereixen tot un seguit de possibilitats per tal de treballar habilitats diferents.

##### ***4.5.2.1. Forma del subtítol***

La primera novetat amb què es troben els estudiants és l'obligació de cenyir-se a unes restriccions temporals i espacials que la majoria de vegades, com a espectadors, se'ls han passat per alt. Tampoc en el seu dia a dia, a l'hora d'escriure rètols (per a treballs o simplement si redacten un anunci) solen fixar-se en la conveniència de tallar una línia pel punt més adequat per tal de facilitar-ne la lectura. Recordem que aquest primer paràmetre obliga a no dividir unitats de sentit lògiques, ni deixar al final d'una línia certes partícules gramaticals com articles o preposicions, així com tampoc dividir unitats de sentit formades per verb i complement, ni formes verbals compostes. Aquestes restriccions obliguen l'estudiantat a fer una revisió més o menys conscient de la sintaxi que el duu a detectar les diferents unitats de sentit en el text origen; és a dir, primer ha d'analitzar l'estructura de l'oració corresponent per tal d'identificar les diferents proposicions que la conformen i després decidir, sempre amb el condicionant temporal, quants subtítols i línies ocuparà el

text una vegada traduït. Aquesta tasca comporta una revisió d'aspectes sintàctics i semàntics bàsics però fonamentals.

Les línies que conformen cadascun dels subtítols no només han de complir les normes referents al format, sinó que la seua reescriptura ha d'assegurar la lecturabilitat (*readability*), és a dir, la facilitat de comprensió d'un text en base a l'estil en què està escrit, i la llegibilitat (*legibility*), que fa referència a aspectes tipogràfics i d'impressió. Perego i Ghia (2011: 178) consideren que les noves tecnologies assegurin sense problemes la segona, mentre que la primera resulta més difícil d'aconseguir ja que hi intervenen diferents aspectes com l'estil o l'estructura del text.

#### ***4.5.2.2. Temps de permanència en pantalla***

Un altre factor que intervé en la comprensió lectora és el temps de permanència en pantalla dels subtítols. Una tasca que solen realitzar els alumnes de traducció en la fase de revisió –i que hem traslladat a les tasques de subtitulació realitzades amb alumnat d'altres graus–, és compartir el seu treball amb companys per tal de comprovar si hi ha prou temps per llegir els subtítols. És justament aquest paràmetre un dels primers que marquen la idoneïtat de la subtitulació, ja que la impossibilitat de lectura provocada per uns subtítols que desapareixen de pantalla de manera molt ràpida comporta de manera automàtica el rebuig per part de l'espectador. Hem comentat anteriorment (§4.2.2.2) que aquest paràmetre va lligat a diferents estudis de velocitat de lectura i que en la seua aplicació no es tenen en compte factors com l'hàbit, ni l'edat. Tot i que la majoria de vegades es pren com a referència la norma dels sis segons (§4.2.2.2), a partir de la qual es realitza el pautat i la sincronització, hi ha situacions en les quals caldria diferenciar, com a mínim, si l'espectador serà adult o infantil. Aquest seria el cas, per exemple, del professorat de LE que prepare subtítols per als seus alumnes: per a xiquets d'entre 9 i 12 anys Marzà i Torralba (2015: 206) recomanen línies de 30 caràcters; entre 7 i 8 caràcters per segon i ampliar la permanència en pantalla dels subtítols de dues línies completes fins als 7 segons com a màxim.

#### ***4.5.2.3. Pautat i sincronització***

Aquest dos aspectes són els que solen requerir una major especialització tècnica atés que impliquen un bon ús dels diferents comandaments que ofereixen els programes de

subtitulació: tecles que marquen el temps d'entrada i d'eixida dels subtítols, o que permeten manipular els codis de temps per tal d'ajustar la permanència en pantalla del text i assegurar-ne així la comprensió lectora, etc. Els estudiants que no estan formant-se per a ser subtituladors solen queixar-se del temps que requereix una bona sincronització. És per això que alguns autors (Talaván, 2013: 116), i fins i tot alguns programes de subtitulació com Clipflair, opten per presentar tasques en les quals els codis temporals ja estan inclosos. Tanmateix, nosaltres considerem que el procés de sincronització també té la seua aplicació didàctica perquè en ell s'activa de manera simultània la comprensió oral i l'escrita, ja que el subtitulador ha d'escoltar diverses vegades l'àudio i assegurar-se que l'inici de la intervenció oral coincideisca exactament amb l'aparició en pantalla de la seua traducció escrita, de manera que l'espectador llija i escolte els diàlegs alhora i sense gaire esforç:

One can never forget that the main function of media texts is, in the first place, entertainment and subtitles should serve their purpose without imposing too much of an extra effort on the viewer. The audiovisual reader is in a completely different situation from that of the reader of a written text. Time constraints are highly determining for reading time is limited and, in most circumstances, the subtitle continuum does not allow to backtrack and reread a part that was not fully understood (Neves, 2004:136).

#### ***4.5.2.4. Síntesi de la informació***

Estretament lligada a la fase de pausat o localització està la de la síntesi de la informació, que és la que presenta un major nombre d'aplicacions didàctiques. En primer lloc, el fet de treballar amb o sense guió ofereix la possibilitat de donar especial rellevància a la comprensió escrita, en el primer cas, o a l'oral, en el segon. Aquestes opcions dependran del nivell de LE que tinguen els alumnes, ja que en els nivells inferiors no comptar amb el suport del guió pot provocar cert nerviosisme i, a més, la manca de comprensió dificultaria sobre manera la tasca de traducció i de subtitulació. Per aquest motiu recomanem treballar amb la transcripció dels diàlegs i també amb el suport de diferents tipus de diccionaris (monolingües, bilingües, sinònims, entre d'altres). La fase de traducció es pot dur a terme de manera simultània a la de condensació de la informació, o deixar aquesta per a després. Alguns alumnes se senten insegurs les primeres vegades que realitzen activitats de subtitulació i prefereixen seqüenciar les diferents tasques, o fins i tot repartir-les, si treballen de manera grupal, tot i que l'experiència, igual que passa en el món professional, els ensenya a unir els dos processos. També és recomanable que el professorat done

algunes directrius bàsiques del que és la traducció i, especialment, l'audiovisual: els estudiants que no han tingut cap tipus de contacte amb la traducció com a tasca solen relacionar aquesta activitat amb la metodologia de la gramàtica-traducció, és a dir, una transferència interlingüística “paraula per paraula” i, d'altra banda, no solen ser conscients dels diferents canals que es conjuguen en un text audiovisual, de manera que el paper del professorat serà primordial en les sessions de presentació de l'activitat.

No passa el mateix amb la síntesi, exercici amb el qual els estudiants solen estar familiaritzats, ja que és un recurs habitual en les assignatures de llengua. La condensació de la informació implica mantindre la informació del text original sense reproduir tot el contingut formal i això és una bona activitat per tal de treballar l'expressió escrita en llengua materna (subtitulació convencional) o en llengua estrangera (subtitulació inversa). L'estudiantat no només centrarà la seua atenció a reconèixer els elements redundants o innecessaris que les normes de subtitulació recomanen ometre (vocatius, noms propis, interjeccions, marcadors del discurs, perífrasis verbals), sinó també altres elements que no són indispensables per a la comprensió del missatge i que l'obligarà a dur a terme resums, paràfrasis o economia en l'expressió (Neves, 2004). Lertola (2015: 255) recorda la naturalesa digital de les noves generacions d'estudiants, les quals estan acostumades a recórrer a la condensació a l'hora de comunicar-se de manera virtual. Aquesta realitat pot resultar un desavantatge ja que cal assegurar que el text meta possibiliti una comprensió lectora ràpida i lliure de problemes o interferències gramaticals i lèxiques, elements que solen estar presents en el llenguatge utilitzat en els missatges de text o les xarxes socials<sup>17</sup>. Per últim, la necessària reformulació per tal d'adequar-se a les restriccions espacials, obliga a buscar sinònims que puguin condensar la informació i això es tradueix en una millora lèxica.

#### ***4.5.2.5. Convencions ortotipogràfiques***

Finalment, de la mateixa manera que en els subtítols no es permet la laxitud estructural dels missatges de text, tampoc hi tenen cabuda recursos que porten a l'economia espacial com abreujar paraules eliminant algunes lletres o obviar signes de puntuació. L'aplicació didàctica de l'ortotipografia en les classes de llengua permetrà, a banda d'estudiar l'ús de

---

<sup>17</sup> De tota manera, autors com Crystal (2008) creuen que els missatges de text ajuden a l'alfabetisme funcional i no necessàriament són els causants d'un mal ús del llenguatge, per tant podrien també ser un bon recurs en l'aprenentatge de la subtitulació.



diferents recursos tipogràfics com la cursiva o les cometes, també revisar normes ortogràfiques bàsiques o de puntuació, element clau per entendre el significat dels enunciats en els pocs segons que romanen en pantalla; per exemple, les comes darrere de vocatiu o el punt que marca el final d'una frase són elements en ocasions obviats per l'alumnat, però l'ús adequat dels quals facilita molt la comprensió.

## 4.6. Software

La subtitulació en la seua vessant didàctica, ja siga per formar futurs professionals o perquè s'utilitze com a ferramenta en les classes de LE, s'ha trobat des dels inicis amb dos problemes principals: la disponibilitat de textos audiovisuals classificats per nivells o aspectes lingüístics a treballar i l'accés a programari de subtitulació.

En el primer cas, el professorat es trobava amb el problema de no disposar de recursos que li permeteren compartir vídeos autèntics. Açò era degut principalment als possibles entrebancs legals que podria originar la distribució de material audiovisual amb *copyright* i també a la manca de plataformes que permeteren l'intercanvi, no només de materials, sinó també d'opinions i suggeriments respecte a la idoneïtat d'un recurs o un altre. La irrupció d'internet també als centres docents va facilitar l'aparició de les aules virtuals com a recurs per tal que el professorat posara a disposició de l'alumnat textos per treballar durant el curs, però també va obligar les universitats a adoptar una posició més estricta respecte a l'ús de material amb drets d'autor. Afortunadament, tal i com s'ha explicat en l'apartat 3.4.1, l'ús pedagògic dels materials audiovisuals afavoreix la flexibilitat de les lleis de protecció intel·lectual, i això, unit a la proliferació d'eines d'edició digital, ha resultat una ajuda fonamental a l'hora de preparar material docent que complisca la normativa legal pel que fa l'extensió del clip.

També en l'apartat 3.4.1 s'han esmentat els avantatges que proporcionen els llocs web on els usuaris poden penjar i compartir vídeos pel que fa a la possibilitat de crear un corpus de material audiovisual en LE. Aquests vídeos es poden consumir en temps real, però cada vegada sorgeixen més eines digitals que permeten descarregar-los, editar-los i guardar-los en un format fàcilment reproduïble.

Internet també ofereix recursos que combinen el visionat de vídeos autèntics amb l'aprenentatge de llengües estrangeres, sobretot l'anglès. Un bon exemple el tenim amb la web <[www.ororo.tv](http://www.ororo.tv)>. Aquesta és una plataforma que dóna la possibilitat de reproduir pel·lícules i sèries de televisió molt actuals, fet que li atorga un plus d'atractiu, i permet

que aquesta reproducció es realitze amb subtítols. Cal dir que moltes de les pel·lícules penjades requereixen un pagament per tal de reproduir-les, no obstant això, no passa el mateix amb les sèries, les quals es poden visionar de manera gratuïta. La gran majoria de productes penjats són anglosaxons i estan subtítolats en anglés, rus, espanyol o italià. A més, la plataforma presenta un seguit de possibilitats directament relacionades amb un ús didàctic de la subtitulació com poden ser variar la velocitat de reproducció de manera que l'espectador tinga temps de llegir els subtítols, augmentar o minvar la mida d'aquests o combinar distintes llengües en la reproducció, és a dir possibilita un visionat de subtítols bilingües.

#### **4.6.1. El software comercial**

L'altre problema amb què es trobava el professorat era la necessitat de comptar amb programari de subtitulació. El cost econòmic d'aquest era un escull per als centres educatius, ja que comprar programes professionals de pagament com podrien ser WinCaps, EZTitles o Fab Subtitler suposava una forta despesa. A més la llicència només permetia el seu ús dins de les instal·lacions, cosa que condicionava el treball de l'alumnat, el qual no podia practicar, per exemple, a casa.

Un altre aspecte a tindre en compte era la interfície dels programes, la qual no hauria de ser massa complicada, sobretot si el seu usuari no està formant-se com a traductor professional, sinó que simplement fa un ús centrat en l'aprenentatge de llengües.

#### **4.6.2. El software lliure**

##### ***4.6.2.1. El software lliure amb propòsits professionals***

A principis del segle XXI, a les aules de subtitulació va començar a utilitzar-se un dels programes que encara roman entre els més populars: Subtitle Workshop. Aquest programa, desenvolupat per URUsoft, conjuga la solució a les dues necessitats primordials de la docència en traducció: es pot descarregar lliurement des de l'adreça de la pròpia empresa (<<http://www.urusoft.net/downloads.php?lang=2>>) i presenta una interfície senzilla de la qual destacaríem aspectes com la facilitat a l'hora d'editar els codis de temps d'entrada i d'eixida i també el format. Pel que fa al format, cal dir que les possibilitats d'aquest no són massa nombroses: permet canviar la font i el color del text, però no la seua posició a la

pantalla, el que provoca que a l'hora de crear subtítols amb unes característiques especials, com per exemple els destinats a sords, siga necessari buscar altres opcions.

En la figura 10 es pot observar una captura de pantalla d'un exercici realitzat amb aquest programa. S'hi pot comprovar la relativa senzillesa de la seua interfície, la qual té tres espais principals: el destinat a la pantalla del vídeo, a la part superior, on l'alumnat pot anar observant de manera immediata el resultat de la seua subtitulació; un altre, en la zona central, format per una barra de comandaments i un quadre on apareixen els subtítols que es van creant numerats i acompanyats pels codis de temps; i per últim, en la part inferior, trobem dos requadres on editar tant els codis de temps com el text dels subtítols.

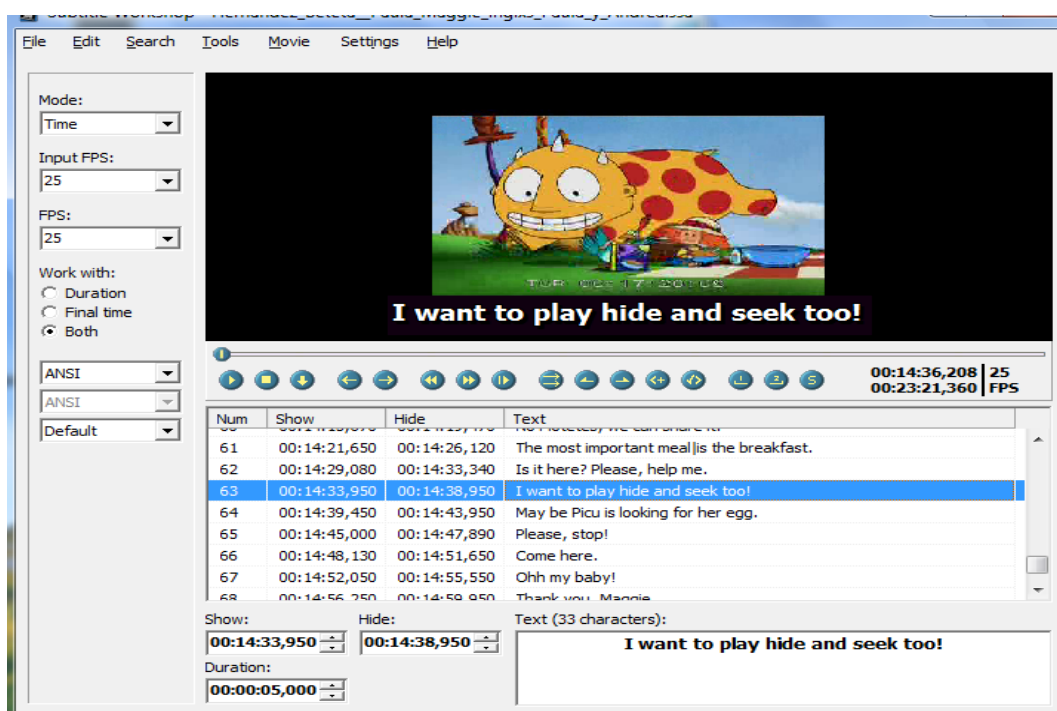


Figura 10. Interfície de treball de Subtitle Workshop

Un altre aspecte destacable i que converteix Subtitle Workshop en un recurs molt útil tant per a professionals com a per a estudiants són les opcions de correcció, no només ortogràfica, sinó també de format i de temps, sempre que l'usuari haja introduït uns paràmetres de velocitat de lectura. Cal remarcar la funcionalitat de l'opció "Herramientas" → "Información y errores", la qual permet comprovar una gran varietat d'errades comunes en els subtítols, alhora que possibilita activar les següents opcions:

- . Líneas sin letras
- . Subtítulos vacíos
- . Subtítulos superpuestos

- . *Pausas demasiado cortas*
- . *Duraciones muy largas*
- . *Duraciones muy cortas*
- . *Líneas muy largas*
- . *Subtítulos de más de dos líneas*
- . *Puntos innecesarios*
- . *“-” en subtítulos con una sola línea*
- . *Espacios innecesarios*

Un segon programa molt utilitzat en la formació de traductors, sobretot per a aquells que s'especialitzen en la subtitulació per a sords, és Aegisub. Igual que Subtitle Workshop, es pot descarregar gratuïtament (<[www.aegisub.org](http://www.aegisub.org)>) i resulta útil per cobrir algunes mancances del primer, com per exemple la possibilitat d'inserir text en distints punts del fotograma, funció necessària quan la traducció requereix informació paralingüística que es proporciona per mitjà de didascàlies o quan la subtitulació no segueix el format convencional. De fet, la seua creació es va dur a terme l'any 2005, no com una eina de treball de subtituladors professionals, sinó per a aficionats o fansubbers, el treball dels quals sol allunyar-se dels paràmetres oficials de la subtitulació i se centra més en el que sol ser el seu objectiu principal: acostar la cultura origen a l'espectador per mitjà de notes explicatives dels elements culturals. A banda, el programa destaca també perquè és capaç d'incloure símbols gràfics o emoticones amb una intenció pragmàtica (per exemple, cors quan es tracta d'una declaració amorosa) o de situar cadascun dels subtítols davall del personatge que parla en cada moment (Ferrer Simó, 2006).

La figura 11 mostra una captura de la interfície d'Aegisub, en la qual es pot observar que aquest programa compta amb un nombre superior de comandaments que Subtitle Workshop, fet que recomana utilitzar el segon amb els usuaris menys experimentats per a després passar a explicar les funcions més avançades del primer. De tota manera, a nivell de disseny, els espais reservats per a la tasca de subtitulació són molt semblants, amb la zona inferior reservada per a la creació de subtítols i la inserció de codis de temps; mentre que el clip es pot visualitzar en la part superior. En aquesta zona també hi destaca un requadre on es poden veure les ones d'àudio, que està relacionat amb la funció de karaoke que també ofereix el programa, i que alhora resulta un recurs força útil en el moment de sincronitzar els subtítols amb els diàlegs de l'àudio.

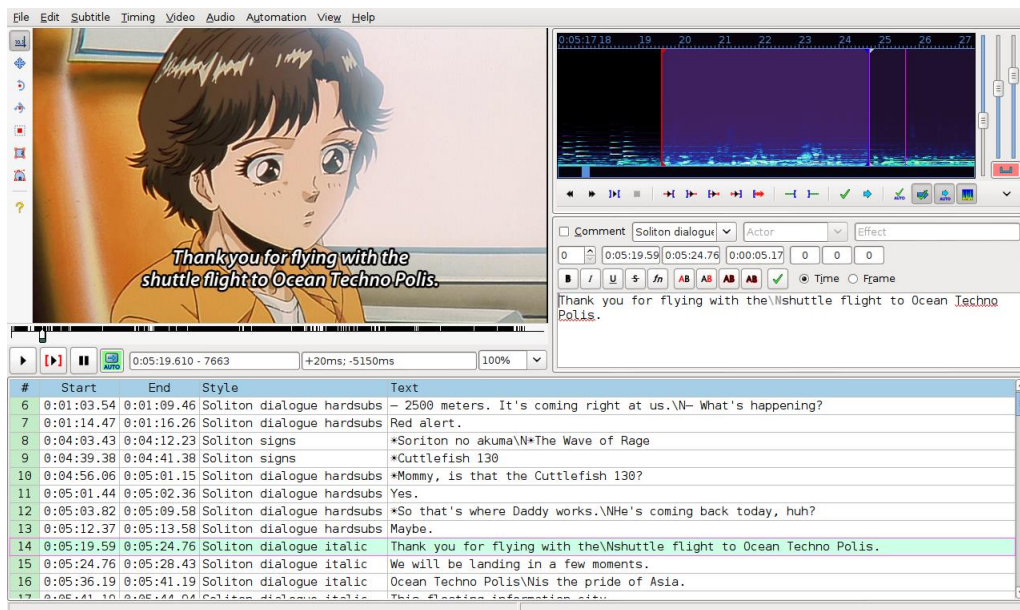


Figura 11. Interfície de treball d'Aegisub

Atés que la interfície pot semblar complicada per a usuaris que no estiguen formant-se per a ser subtituladors professionals i que els seus principals avantatges estan relacionats amb la sincronització i els diferents formats que pot presentar un subtítol, nosaltres recomanem l'ús de Subtitle Workshop en l'aula de llengua estrangera, ja que el seu fàcil maneig possiblement afavorirà l'acceptació per part de l'alumnat.

Talaván (2013: 81) recomana un tercer programa de subtitulació, DixLand Media Subtitler (v. Figura 12), del qual destaca la seua gratuïtat (<<http://www.divxland.org/es/media-subtitler>>), així com el seu maneig, ràpid i senzill. L'autora subratlla la importància de les funcions de temps automàtiques, les quals permeten sincronitzar fàcilment els diàlegs d'un arxiu de text amb el vídeo, aspecte que suposa un avantatge dins de l'aula ja que comporta un estalvi de temps pel que fa a les explicacions més tècniques que, tot i ser necessàries en les primeres sessions, sovint desperten recel en aquells alumnes menys avesats en noves tecnologies.

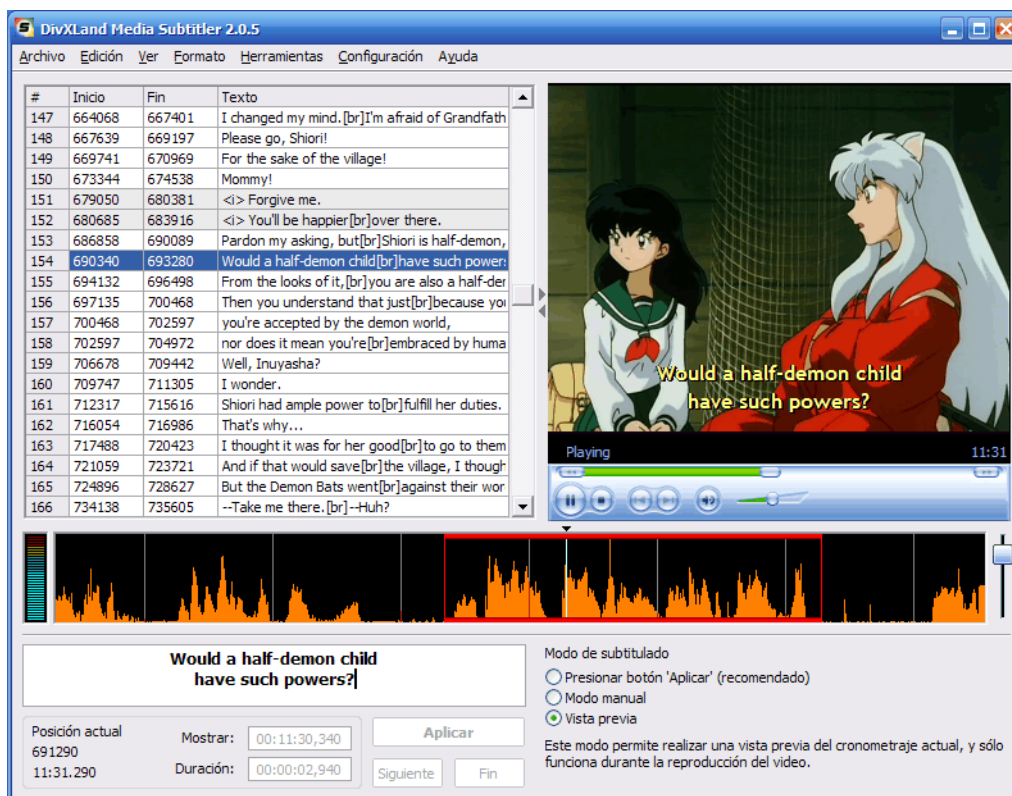


Figura 12. Interfície de treball de DixLand Media Subtitler

#### 4.6.2.2. El software lliure amb propòsits didàctics

És important recordar que els programes presentats fins ara estan dissenyats exclusivament per a la subtitulació, professional o amateur, però no per a l'ensenyament de llengües, objectiu específic en canvi en el disseny d'un altre programa de subtitulació gratuït: LvS (Learning via Subtitling)<sup>18</sup>. La creació d'aquests tipus de recursos va vindre patrocinada, no només per la creença en els beneficis de la subtitulació com a eina activa, sinó també pel rellevant paper que anaven adquirint les TIC en el món de l'ensenyament (Hadzilacos *et al.*, 2004). En el cas de LvS, la seua creació està lligada a un projecte que, sota el mateix nom, va patrocinar la Comissió Europea i que es va desenvolupar entre els anys 2006 i 2008 gràcies al treball conjunt de diverses universitats europees. La principal novetat que ofería aquest tipus de software anava unida al seu caràcter eminentment pràctic i consistia que, a banda de permetre la creació de subtítols, tal i com es pot veure en la figura 13, reservava la meitat dreta de la interfície per tal que el professorat afegira instruccions per a l'alumnat i també per a que tant uns com els altres pogueren realitzar anotacions, produint-se d'aquesta manera un diàleg virtual que facilitava el treball a distància.

<sup>18</sup> <<http://levis.cti.gr/>>

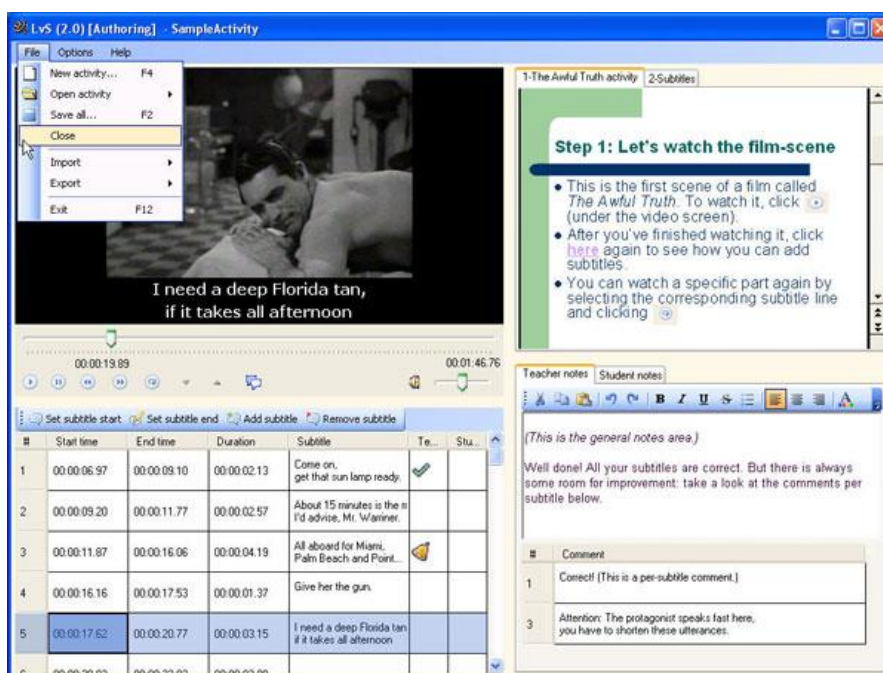


Figura 13. Interfície de treball de Lvs

Pel que fa al seu ús a l'aula creiem important destacar que, tot i donar l'opció de marcar el temps d'entrada i d'eixida dels subtítols, els seus creadors recomanen que aquesta informació la proporcione el professorat per tal que les tasques més tècniques del procés de la subtitulació es reduïsquen tant com siga possible, ja que l'objectiu últim del programa és l'aprenentatge de llengües i no la formació de subtituladors professionals (Sokoli, 2006: 5). Malgrat que aquesta intervenció del professorat resulta valuosa especialment quan es treballa amb alumnat amb un nivell lingüístic inicial o amb pocs coneixements pel que fa al maneig del programari, ja hem dit (§4.5.2.3) que el fet d'incloure la sincronització com una tasca més, pot afavorir el desenvolupament d'algunes habilitats com la comprensió oral i escrita.

La senzillesa de la interfície facilita la navegació per part de l'alumnat i, conseqüentment, això afavorirà la introducció de noves tecnologies a l'aula, la qual cosa –tot i ser vist encara com una novetat–, avui dia és fonamental en qualsevol entorn educatiu. Tot i això, aquesta simplicitat no significa que el programa no incloga un bon recull d'eines complementàries com diccionaris en línia o accés als diàlegs dels clips. A més, tal i com passava amb Subtitle Workshop, LvS també compta amb un revisor de format que marca en roig els subtítols que excedeixen un màxim de caràcters, calculat pel propi programa per mitjà d'un algoritme.

Entre els avantatges d'aquest programa es poden incloure tots aquells relacionats amb l'ús de la traducció audiovisual en les assignatures de llengua estrangera, com per exemple que es treballa l'aprenentatge a partir de tasques, tot imitant un entorn professional real; que l'ús del vídeo permet desenvolupar diferents habilitats; o que el context multimèdia resulta motivador, interdisciplinari i lúdic. A més, les diferents activitats estan estructurades seguint la mateixa seqüència: activitats pretasca, subtitulació i activitats posttasca. Aquesta aproximació pedagògica permet fer un èmfasi especial en aquells aspectes que el professorat considere més importants en cada moment concret (p.e. comprensió oral, quan es veu un fragment; o expressió oral, si es comparteixen opinions dins de l'aula), alhora que possibilita la combinació de l'aprenentatge individual o col·lectiu.

Sokoli *et al.* (2011) recullen els aspectes positius del projecte, el qual va finalitzar l'any 2008, però també els suggeriments d'alguns dels seus usuaris, entre els que destaquen la conveniència d'incloure un revisor ortogràfic, ampliar l'opció de format del text i de la funció de “desar”, o possibilitar la comparació de subtítols creats per diferents alumnes. Tanmateix, considerem important destacar dos suggeriments per damunt de la resta: la conveniència de crear una mena de videoteca on estiguen arxivats els vídeos juntament amb les possibles activitats que es puguin realitzar a partir de cadascun d'ells, així com comptar amb la possibilitat d'utilitzar el programa en línia en lloc d'haver d'instal·lar-lo en cadascun dels ordinadors. Hem volgut destacar aquestes necessitats perquè la solució a elles són alguns dels trets més destacats del projecte que va rellevar i millorar LvS: ClipFlair, del qual parlarem més endavant.

És important destacar l'auge de projectes que conjuguen subtitulació i aprenentatge de llengües duts endavant gràcies al suport d'institucions públiques. Així l'any 2010 la National University of Ireland, amb seu a Galway, amb la col·laboració de NAIRTIL (National Academy for Integrating Research, Learning and Teaching), va crear una web que, sota el nom de Sub2Learn<sup>19</sup>, ofereix material audiovisual i activitats de subtitulació per a estudiants d'anglès, francès i italià. La web aposta per la integració d'aquesta pràctica en el currículum de llengua estrangera i, a banda de les activitats, proporciona bibliografia tant sobre la subtitulació com a tècnica com sobre la seua aplicació a l'ensenyament de llengües.

---

<sup>19</sup> < <http://www.sub2learn.ie/> >



SubLanglearn<sup>20</sup> també va ser un projecte el finançament del qual, en aquest cas dut a terme per la Comissió Europea, demostra l'interès de les institucions pel paper de la subtítolació en l'aprenentatge de llengües estrangeres. Entre els anys 2009 i 2012 les diferents universitats europees participants en el projecte van investigar sobre l'ús i l'eficàcia dels subtítols en diferents famílies lingüístiques (romàniques, eslaves, germàniques i finoúgriques). Malauradament el projecte va finalitzar sense haver pogut complir alguns dels seus objectius inicials i sense confirmar empíricament algunes de les hipòtesis llançades, tot i que el treball realitzat fins aleshores apunta a la conveniència de reforçar el potencial dels subtítols com a eina didàctica i aposta per la contribució d'aquests en la creació d'estratègies d'aprenentatge efectives, la motivació en estudiants adults o el foment d'una bona predisposició dins de l'aula (Gambier: 2015: 78).

Per últim trobem ClipFlair que, com hem dit abans, es pot considerar l'hereu de LvS, ja que recull algunes de les mancances d'aquest i amplia les seues possibilitats didàctiques. Es tracta d'una plataforma desenvolupada en el marc del programa europeu Lifelong Learning, l'objectiu del qual és fomentar l'aprenentatge de llengües a partir d'activitats basades en modalitats de traducció audiovisual, principalment el doblatge, la subtítolació i l'audiodescripció (v. Figura 14).

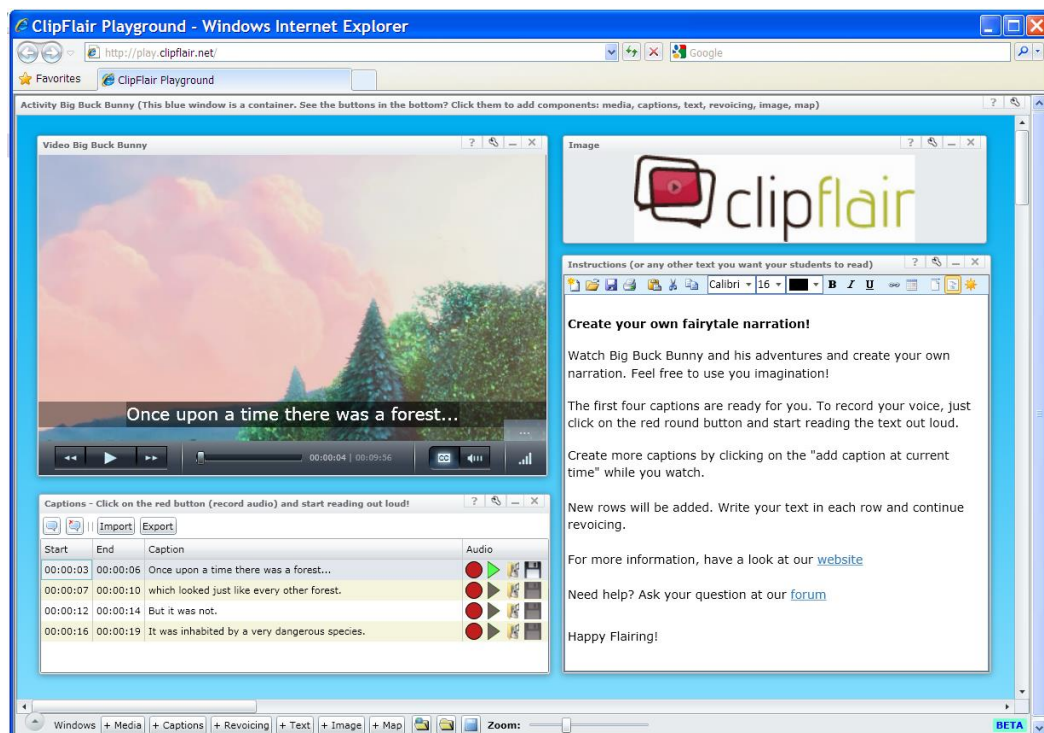


Figura 14. Interfície de treball de Clipflair

<sup>20</sup> <<http://www.sublanguarn.utu.fi/index.html>>

La principal novetat que ofereix es troba en la possibilitat que els usuaris creen i penjen en la xarxa activitats, les quals cobreixen tots els nivells de l'MCER en 15 llengües diferents. ClipFlair proposa un aprenentatge actiu en el qual els estudiants poden aprendre de manera autònoma i al seu ritme, però també proporciona eines col·laboratives com fòrums i blogs (Sokoli, 2015: 130) (v. Figura 15).

## Todas las entradas del blog



### ClipFlair at ICT in Language Learning, NUI Galway

5/22/2015 - Laura

**Seminar on ICT-based language learning tools**  
 22 May 2015, 2pm – 4pm  
 Psychology wing of Arts Millennium Building, room G065

**Speakers:**  
 Juanan Pereira (EHU/UPV – University of Basque Country)  
 Simone Pellegrini (Translex Ltd, Galway)

Laura McLoughlin (NUIG, Italian Studies)  
 Dorothy Ni Uigín (NUIG, Acadamh na hOibscloiaochta Gaeilge)

Anne Brindley (GMT, Department of Languages and Humanities)  
 Colin Gilligan (GMT, Department of Service Industries)

Logos: Lifelong Learning Programme, NUI Galway Of Gailinn, TRANSLIX, Babelium, clipflair, EURO CATERING language training.

For more information, contact: Simone Pellegrini, simone@translex.ie, 091 539792

BABELIUM EURO CATERING ICT

Rated 5.00, 1 vote(s).

E-MAIL COMENTARIOS (0)

SHARE



### ClipFlair Summer Course at UNED, Madrid

Figura 15. Interfície del blog de Clipflair

La Galeria de la plataforma resulta de gran ajuda per al professorat ja que possibilita que aquest realitze un filtre que li permet trobar les activitats més adequades depenent de variables com la combinació d'idiomes que es vol utilitzar, el nivell lingüístic dels estudiants o les habilitats que es volen treballar (v. Figura 16).

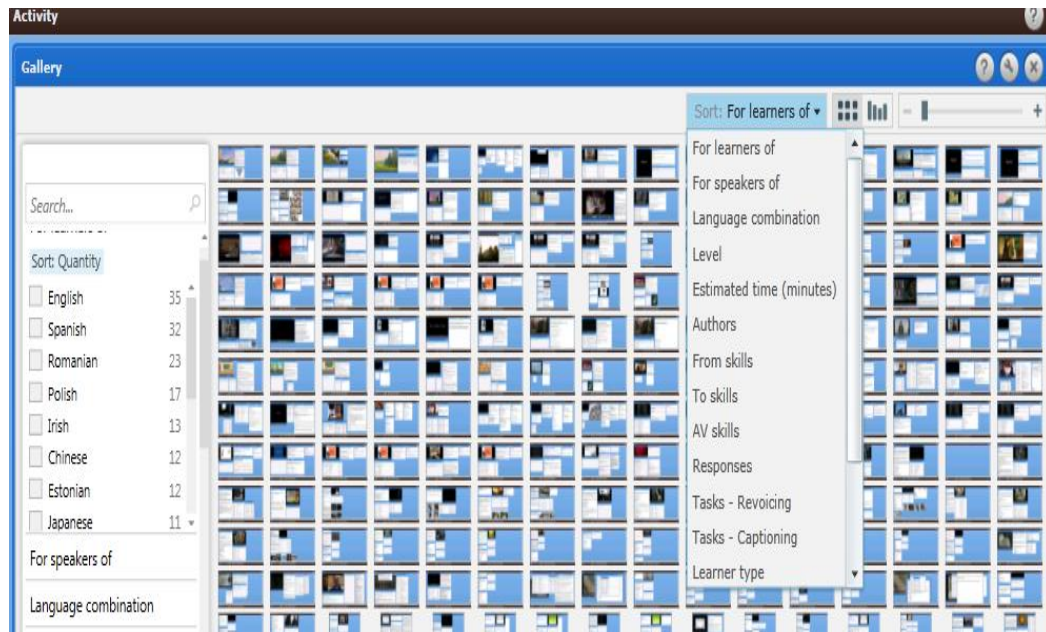


Figura 16. Interfície de la galeria de Clipflair

La creació de ClipFlair ha suposat un gran avanç dins de l'ensenyament de llengües mitjançant la traducció audiovisual i ha servit per crear una enorme comunitat d'usuaris que comparteixen materials i exercicis, element que servirà per donar resposta a una de les demandes més habituals entre la comunitat educativa, aquella que feia referència a la dificultat i la gran inversió de temps que suposava preparar aquest tipus d'activitats. Tanmateix, això no significa que la resta de programes de subtitulació presentats en aquest punt no continuen sent eines interessants ja que poden resultar de molta utilitat en segons quines tasques. Talaván (2013: 85) apunta que els programes professionals “pueden utilizarse de un modo más abierto y espontáneo, ya que las actividades no se insertan directamente en el software, sino que acompañan a la tarea de adición de subtítulos por parte de los alumnos y pueden tomar distintas formas”. A més destaca la possibilitat d'extrapolar el seu ús fora de les aules, avantatge que pot resultar significatiu ja que permet que els alumnes duguin l'ús dels subtítols a parcel·les de la seua vida quotidiana més lúdiques, com pot ser el consum de material audiovisual subtitulat o, fins i tot, la subtitulació de productes que els interessin duta a terme per ells mateixos. Per a l'autora Subtitle Workshop és l'opció més senzilla i pràctica alhora que conté tots els elements propis d'un programa professional. Aquests són, entre d'altres, alguns dels principals motius que ens van dur a escollir aquest programari per a la realització de la nostra investigació, tant en els estudis preliminars com en el central, tal i com s'explicarà en el següent capítol.



## 5. Metodologia

### 5.1. Marc metodològic i analític

Com hem vist en els capítols anteriors, actualment estem assistint a la publicació d'un nombre creixent de treballs relacionats amb la subtitulació com a eina activa per a l'aprenentatge de llengües. Tanmateix, aquestes investigacions encara solen concentrar-se en països amb tradició subtituladora. És per això que ens interessava centrar el nostre experiment en subjectes els quals han tingut una mínima o nul·la relació amb el consum de productes subtitulats i observar, no només si aquesta modalitat de TAV és un recurs didàctic adient, sinó també si els subjectes es mostren receptius al seu possible ús habitual.

La investigació central s'emmarca en les àrees de la Didàctica de la Llengua i la Lingüística Aplicada, així com en els Estudis de Traducció; i els enfocaments metodològics en què s'ha basat són l'Enfocament Comunicatiu de Llengües i l'Aprenentatge Basat en Tasques, de caire constructivista, i que segueixen les directrius del Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües. D'altra banda, l'anglès és la llengua estrangera l'ensenyament de la qual centra l'experiment, i l'adquisició i retenció de vocabulari constitueix l'objectiu lingüístic central.

L'estudi empíric està dividit en tres fases, adaptades de la classificació que fa Cerezo Merchán (2012: 155):

- Fase teòrica: en la qual plantegem el problema d'investigació i els objectius que es volen aconseguir. En aquesta mateixa fase es realitza també una revisió bibliogràfica i s'estableixen unes hipòtesis.
- Fase metodològica: en aquesta fase s'identifiquen les variables dependent i independent, així com els participants de l'experiment. A partir d'ací s'elaboren els instruments que ens ajudaran a recollir dades.
- Fase estadístico-interpretativa: després de la recollida de dades, es passa a l'anàlisi i la interpretació d'aquestes per a després confirmar o rebutjar les hipòtesis i interpretar els resultats finals, a banda d'exposar les conclusions i les perspectives de futur.

És important remarcar que el treball realitzat no va seguir exactament l'ordre cronològic exposat en les fases acabades d'esmentar, ja que el desenvolupament de l'estudi

ens va dur en algunes ocasions a redirigir els enfocaments i variar lleugerament el procediment investigador, un moviment en espiral propi de la investigació-acció.

### 5.1.1. Fase teòrica. Establiment d'hipòtesis i objectius

**La hipòtesi principal d'aquesta tesi és que la traducció audiovisual és una pràctica que no s'ha de reservar únicament per a la formació de professionals del sector de la traducció; sinó que podrà resultar una eina exitosa, alhora que atractiva, en el camp de la didàctica de llengües, en concret en l'adquisició de lèxic.**

En la nostra investigació vam fer un repàs general a les principals modalitats de TAV des del punt de vista de les seues possibilitats didàctiques (§4.1.1) per a centrar-nos de manera concreta en la subtitulació. La recerca va distingir entre la subtitulació passiva (§4.3), és a dir, aquella en la qual el subjecte es limita a visionar material audiovisual subtitulat; i l'activa (§4.4), en la qual es compta amb un ens actiu que duu a terme algun tipus d'aprenentatge mentre realitza ell mateix la tasca subtituladora. Aquesta distinció va condicionar la **nostra segona hipòtesi**, segons la qual **el grau d'adquisició i retenció de lèxic serà major quan els subjectes hagen de fer front a exercicis de subtitulació que impliquen una activitat de producció, i menor quan les activitats de consum dels subtítols només impliquen la seua recepció passiva.**

La majoria d'investigacions en què hem basat la nostra tesi comptaven amb uns subjectes que eren específicament estudiants de la llengua estrangera sobre la qual se centrava l'experiment (Bravo, 2008; Talaván, 2009; Lertola, 2012), ja fóra perquè estaven matriculats en un curs de llengua o perquè estaven formant-se com a filòlegs. En el nostre cas, ens interessava comparar quina era la recepció vers la traducció audiovisual com a eina per a l'aprenentatge de l'anglès en **dos grups d'estudiants del Grau de Mestre en Educació Primària**: un de la menció en anglès i l'altre d'una altra menció no lingüística. A més, tot i que aqueixos mateixos treballs anteriors havien demostrat els beneficis de la subtitulació respecte a diferents habilitats de la llengua, dubtàvem si l'ús d'aquesta modalitat de traducció, que comporta necessàriament una certa síntesi de la informació en la reformulació de la llengua meta, implicaria algun desavantatge a l'hora de retindre vocabulari en comparació amb la mera traducció de diàlegs o la traducció per al doblatge. D'aquestes dues idees van sorgir **dues hipòtesis secundàries**:

- Els estudiants amb una **major especialització en llengua estrangera** es mostraran **més receptius a l'ús de la traducció** com a eina per a l'aprenentatge de llengües.
- La **traducció per al doblatge afavoreix una major adquisició incidental de lèxic** en LE que la traducció per a la subtitulació, ja que la primera no permet una síntesi del text origen i per tant implica la traducció de pràcticament la totalitat d'aquest.

Atés que en aquesta tesi es conjuminen els Estudis de Traducció amb la Didàctica de Llengües, dos camps amb una història en comú plena de conteses, el nostre **primer objectiu** a l'hora d'iniciar la investigació va ser **revisar la bibliografia existent al voltant del paper de la traducció en les diferents teories de la didàctica de llengües**.

D'altra banda, tot i que la nostra investigació partia de les possibilitats pedagògiques de la subtitulació en el procés de l'ensenyament de llengües, el treball se centrava en l'adquisició i retenció de lèxic, i per això el nostre **segon objectiu** va ser **estudiar les diferents possibilitats de treballar la subtitulació des del punt de vista de l'adquisició de lèxic**.

Si bé els capítols 1 i 2 versen sobre la traducció en general com a suport en l'aprenentatge, el capítol 3 se centra en l'anomenat "aprenentatge multimèdia" i per això fa un repàs a les diferents teories sobre la recepció del text audiovisual des d'un punt de vista cognitiu (§3.2). D'aquesta revisió es desprén el **tercer objectiu: descriure una metodologia de l'ús de materials audiovisuals a l'aula**.

A més, com que la subtitulació és la modalitat de TAV principal en el nostre estudi, créiem necessari establir un **quart objectiu: relacionar les convencions de la subtitulació amb diferents habilitats pròpies del procés d'aprenentatge d'una llengua estrangera, així com del perfeccionament de la materna**.

Els darrers tres objectius, de tipus secundari, estan relacionats amb la metodologia i avaluació de l'estudi experimental:

- **Elaborar qüestionaris** que permeten **conèixer quin grau de familiaritat** tenen els subjectes amb la **llengua anglesa** i el seu **nivell d'acceptació de les tasques proposades**, fent un incís especial en la formació lingüística de cadascun dels grups.

- **Revisar les eines de mesura de coneixements lèxics**, en concret, tests de recepció i producció de vocabulari, i adaptar-les a les nostres necessitats investigadores.
- **Comparar els nivells d'adquisició i retenció de lèxic** en base al tipus de tasca realitzada i a la formació en llengua anglesa dels subjectes.

Tots aquests objectius s'encaminen a bastir el **gran objectiu** d'aquesta tesi, que només es podrà aconseguir després de la consecució dels objectius esmentats: **comprovar i demostrar si l'ús de la subtitulació interlingüística activa en entorns docents és una ferramenta útil per a l'adquisició i retenció de lèxic d'una llengua estrangera.**

### 5.1.2. Fase metodològica

En la nostra investigació, l'estudi de l'adquisició de vocabulari requereix una base empírica i experimental, consistent a examinar els resultats obtinguts en diferents tests per part dels subjectes participants en la investigació. Així, la metodologia que seguim es basa en l'anàlisi de les xifres que es desprenen de les diferents proves i que es recullen en quatre tests distints (§5.3.2.3).

Una vegada identificada l'adquisició lèxica com la variable dependent, i les diferents tasques proposades a l'alumnat (traducció o visualització d'un clip) com la independent, es va passar a decidir amb quins subjectes realitzaríem la investigació, així com de quina manera es recollirien i s'analitzarien les dades.

L'estudi central va anar precedit per dos estudis menors: l'objectiu del primer era comprovar la recepció que tenia una tasca subtituladora entre estudiants que no estaven formant-se com a traductors, sinó que eren futurs mestres. Això ens permetria també fer una primera aproximació a les possibilitats didàctiques d'aquesta varietat de TAV. El segon experiment, on també vam comptar amb estudiants d'una disciplina diferent a la dels Estudis de Traducció, tenia un caire més quantitatiu, ja que el principal objectiu era avaluar l'adquisició de lèxic. En aquest cas es va fer ús d'un tipus de test que després, en l'estudi central, resultaria una de les unitats de mesura principal.

El disseny del nostre experiment està basat en el de Lertola (2012 i 2013), però mentre que en aquest darrer es comptava amb dos grups pertanyents a la mateixa classe i amb una formació semblant, nosaltres vam comparar els beneficis que es poden extraure de les diferents pràctiques audiovisuals en **dues classes diferents**, cadascuna **amb un nivell**



**d'anglès distint:** una comptava amb alumnes especialitzats en didàctica de la llengua anglesa i en l'altra l'alumnat pertanyia a una menció no lingüística.

D'altra banda, els esmentats treballs anteriors comparen els beneficis de la pràctica subtítoladora amb aquells obtinguts a partir d'un consum passiu de subtítols. A aquestes dues pràctiques, realitzades per **dos subgrups** distints, nosaltres vam voler sumar-hi dues més: un **tercer subgrup** traduiria el fragment d'un guió de tal manera que haguera de tindre en compte les principals característiques de la traducció per al doblatge (oralitat, sincronia amb les imatges, etc.), però sense incloure-hi paràmetres exclusius de l'ajust (isocronia, sincronia fonètica, etc.). Finalment, incloguérem també un **quart subgrup** que únicament veia les imatges escollides en versió original, sense cap tipus de suport per a la comprensió. Per tant, en el nostre experiment comptem amb dos grups grans, cadascun dels quals està dividit en quatre subgrups que treballaran el mateix clip: el primer realitza una traducció per al doblatge; el segon, una per a la subtítolació; el tercer visualitza el clip subtítolat en anglès; i el quart, el veu sense subtítols. Aquestes activitats es realitzen amb recursos materials adaptats a cadascun dels dos nivells.

Una altra diferència amb els treballs de Lertola és que, en el nostre cas, vam comparar els resultats obtinguts immediatament després de realitzar la tasca amb els recollits una setmana després per tal de comprovar quin **grau de retenció** havia experimentat cada subgrup.

Cohen *et al.* (2007) expliquen les dificultats que comporten les investigacions educatives atés que és pràcticament impossible formar grups aleatoris, la qual cosa ens va dur a optar per un estudi quasi-experimental en el qual es combinen dades qualitatives i quantitatives. Les primeres provenen de la informació no numèrica obtinguda a partir de qüestionaris, d'entrevistes o de reflexions realitzades pels alumnes en treballs relacionats amb la subtítolació, i s'analitzen d'una manera interpretativa; mentre que per a les segones es recorre a mètodes estadístics i percentuals.

Darrerament són molts els investigadors que recomanen mètodes mixtes, que combinen dades qualitatives amb quantitatives “for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration” (Johnson *et al.*, 2007: 124). En el nostre cas, els resultats qualitatius ens van servir per conèixer la percepció de l'estudiantat així com la seua actitud vers l'activitat. A més, ens van proporcionar dades relacionades amb els seus coneixements lingüístics, així com amb els seus hàbits vers la traducció audiovisual, les quals ens van servir posteriorment per tal de contextualitzar les xifres quantitatives.

Robson (2003), per la seua banda, recomana investigacions eclèctiques, en les quals es combinen diferents mètodes així com aspectes fixes i flexibles, ja que això reforça la validesa científica dels resultats. Els aspectes fixes provenen de les dades quantitatives i estan clarament especificats per part de l'investigador. En el nostre cas, la fase fixa inclouria la realització de tests productius i receptius d'adquisició i retenció de vocabulari amb lapses temporals entre ells, així com de qüestionaris relacionats amb els hàbits i l'opinió que es té respecte a la traducció audiovisual i sobre l'experiment dut a terme. En la fase flexible es recull la informació qualitativa que, com el seu nom indica, permet que l'experiment s'adapte a possibles canvis que es puguen produir durant la investigació i que, en el nostre cas, provindria de les observacions dutes a terme durant la realització de la tasca i de les entrevistes mantingudes amb l'alumnat, així com dels treballs realitzats per aquest.

Aquesta multimetodologia, relacionada amb la metodologia mixta pel fet de combinar diferents mètodes de recollida de dades, sol anomenar-se **triangulació**, però autors com Arias (2000) i Mariño (2006) (cit. Cerezo Merchán, 2012: 164) recorden que la triangulació pot estar present també en altres fases de la investigació. A banda de la triangulació metodològica, trobem la d'observadors, la teòrica i la de fonts de dades.

Ja hem explicat per què en el nostre estudi comptem amb una triangulació metodològica, però també la resta de tipologies hi són presents. La d'observadors la trobem en el moment del disseny dels diferents tests, en el qual van participar distints experts en didàctica de l'anglès. La triangulació teòrica es dóna en contrastar les dades quantitatives i qualitatives amb la revisió epistemològica dels quatre primers capítols d'aquesta tesi, mentre que la de fonts de dades té el seu reflex en els diferents mètodes de recollida de dades amb què comptem (qüestionaris, tests, observació i entrevistes).

Per últim, cal dir també que en aquesta fase, i després de comprovar quins eren els recursos humans i materials de què disposàvem pel que fa al programari a utilitzar, ens vam decantar per l'ús de Subtitle Workshop (§4.6.2.1). La seua gratuïtat i senzillesa per una banda, i la normativa de la universitat pel que fa a l'ús de les aules d'informàtica, la qual implica la col·laboració de membres del servei tècnic per a la instal·lació de programes nous, per una altra, ens va fer pensar que aquell seria el programari idoni per al nostre experiment.

### 5.1.3. Fase estadístico-interpretativa

Una vegada recollits tots els resultats tant dels tests com dels qüestionaris, vam passar a analitzar-los, tal i com es veurà en el capítol 6. En el cas dels qüestionaris és important distingir entre l'inicial (§6.2.1) i els finals (§6.2.2), ja que en el primer les preguntes eren comunes a tots els subjectes, mentre que els segons variaven depenent de la tasca que havia realitzat cada subgrup.

Els resultats dels diferents qüestionaris es van avaluar des d'un punt de vista qualitatiu, tot intentant inferir tendències que donaren resposta a algunes de les hipòtesis i explicaren certes xifres que s'havien recollit en els tests. A ells s'hi va sumar la informació que van aportar uns tercers instruments de recollida de dades qualitatives: les entrevistes amb alumnat i els diferents treballs que aquest va realitzar on reflexionà sobre la tasca subtítoladora com a eina per a l'aprenentatge de llengües estrangeres.

Pel que fa als tests, vam diferenciar entre els receptius i els productius. Els primers, basats en el Vocabulary Scale Knowledge, de Wesche i Paribakht (§2.3.2), es van realitzar setmanes abans de presentar la tasca principal i tot just després de dur-la a terme, per a comprovar el nivell d'adquisició de lèxic. Els tests productius, considerats els més difícils per Laufer i Goldstein (§2.3.4), els vam reservar per a verificar el grau de retenció experimentat passada una setmana.

Cadascuna de les dades recollides en els dos tipus de tests es van analitzar a partir dels percentatges que es van desprendre d'ells per a, tot seguit, sotmetre-les a proves estadístiques que demostraren si la realitat observada percentualment es podia considerar una tendència real.

La interpretació de la informació recollida ens permetrà verificar o rebutjar les hipòtesis, a banda d'extraure conclusions respecte a una investigació, la qual es pot esquematitzar tal i com es mostra en la figura 17, i que ha mirat d'establir una connexió entre la traducció i l'ensenyament de llengües i de fer veure, tal i com assenyala l'MCER, que la subtítolació és una tècnica que té la seua aplicació més enllà del mercat laboral o de la formació de futurs traductors.

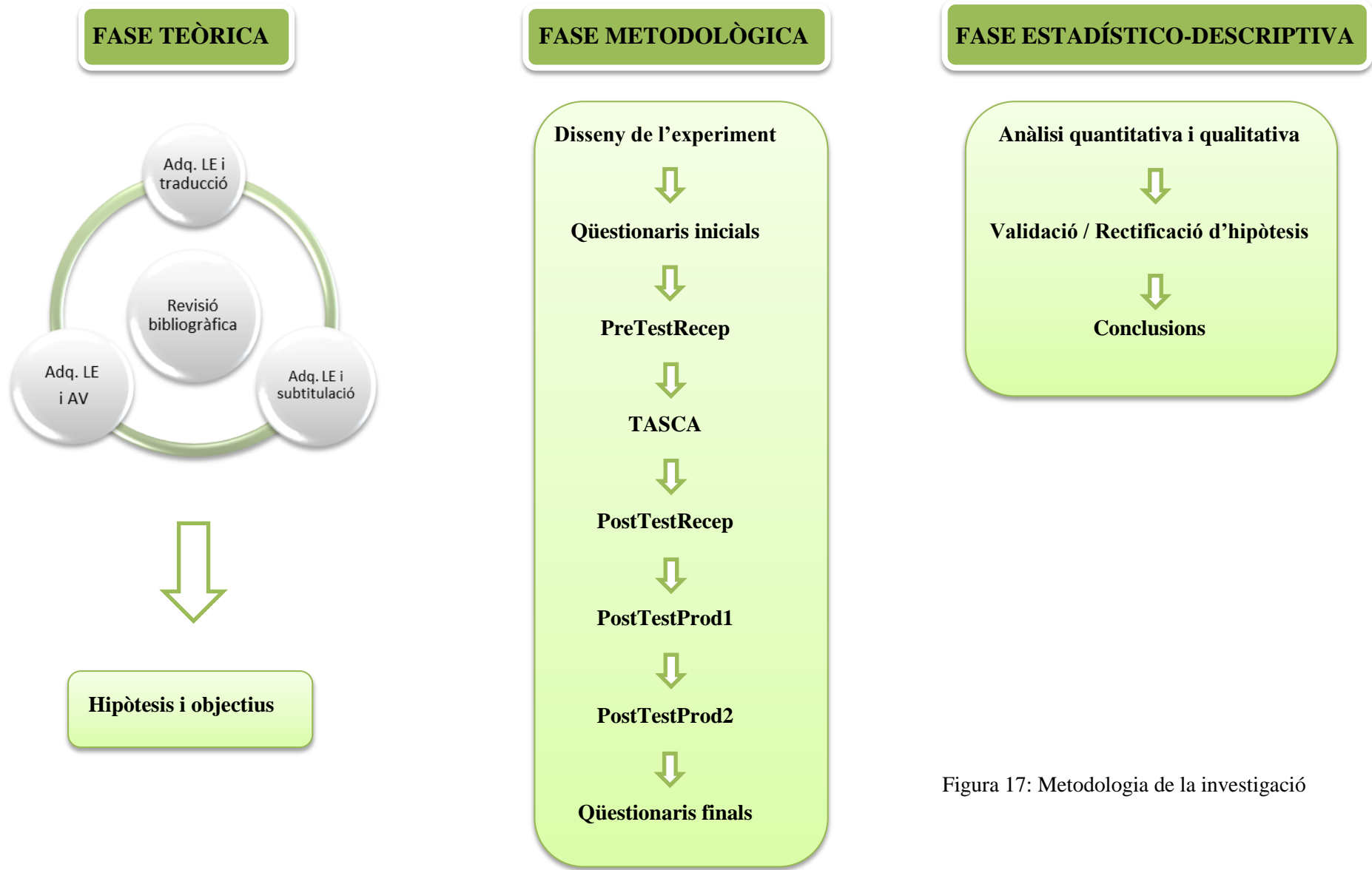


Figura 17: Metodologia de la investigació

## 5.2. Estudis preliminars

Abans de dur a terme la investigació central, vam realitzar altres estudis experimentals a través dels quals s'intentà determinar el grau d'acceptabilitat que tenia la pràctica de la subtitulació entre estudiants que no s'estaven formant per a treballar en el món de la traducció, així com comprovar l'adequació del clip i d'alguns dels tests que després s'utilitzarien en l'estudi principal.

Tal i com s'ha comentat en capítols anteriors, l'ús de la subtitulació com a eina per a l'aprenentatge de llengües és un recurs poc utilitzat encara, i per això volíem observar la reacció dels alumnes davant la proposta de realitzar una tasca d'aquesta mena. Ens interessava, especialment, comprovar el grau d'atenció que demostrarien en enfrontar-se a un exercici que implicava treballar amb dos elements que, en general, solen despertar certa incomoditat o preocupació: les **tecnologies de la informació i la comunicació** (TIC) i una **llengua estrangera** que no es domina. Una altra qüestió que ens inquietava era la recepció que tindria l'ús de la TAV, i especialment de **la subtitulació**, com a material didàctic **en un país doblador**. És cert que cada vegada són més els joves que consumeixen productes audiovisuals subtitulats<sup>21</sup>, especialment per la immediatesa que impliquen, que fa possible, sobretot en el cas de les sèries, conèixer els continguts amb molt poc temps de diferència respecte al seu país d'origen. Tanmateix, malgrat els progressius canvis en els hàbits consumidors en el sector audiovisual, no es pot oblidar que Espanya és un país amb una gran tradició dobladora i com a tal, la majoria de productes que ofereix, tant en cinema com en televisió, estan doblats. Per això, una de les nostres majors preocupacions era si aquesta familiaritat amb la modalitat de doblatge provocaria cert rebuig respecte a la subtitulació.

Darrere dels dos experiments originals, trobem una primera aproximació als objectius que ens havíem marcat ja que ens permetrien comprovar el grau d'acceptació de la subtitulació entre alumnat de disciplines distintes a la traducció. A més, la preparació d'un seguit d'activitats per tal de treballar aquesta modalitat de TAV serviria de base per observar quines són les més adients, per una banda, amb aquest tipus de discents, i per una altra, quan la finalitat última és la millora d'una llengua estrangera.

---

<sup>21</sup> Tot i que la majoria són pel·lícules i sèries descarregades d'internet i subtitulades per seguidors, en una barreja de *fansubtitling* i *crowdsourcing* que sol implicar un escàs compliment dels paràmetres de subtitulació.

### 5.2.1. Estudi preliminar 1

El primer estudi preliminar es va dur a terme durant el segon semestre del curs 2012-2013. Els primers subjectes amb què es va experimentar la pràctica de la traducció i la subtitulació van ser un grup d'uns 40 estudiants de l'assignatura optativa *Habilitats lingüístiques en contextos multilingües* (33695) que s'imparteix en tercer curs del Grau de Mestre en Educació Primària de la Universitat de València. La majoria de l'alumnat havia aprovat l'assignatura *Llengua anglesa per a mestres* (33680), que s'imparteix en el primer curs i que exigeix un nivell B1 de l'MCER.

Els objectius que ens vam marcar amb l'exercici eren:

1. Observar el grau d'acceptació d'una tasca de subtitulació en un grup aliè a aquesta modalitat de traducció audiovisual pel que fa a hàbits de consum.
2. Observar les habilitats traductores en un grup sense formació en aquest camp.
3. Analitzar les possibilitats didàctiques d'aquest tipus d'experiment.

En l'exercici es va utilitzar un capítol de 7 minuts de la sèrie d'animació *Maggie and the Ferocious Beast* (M. y B. Paraskevas, 2000-2003), en concret un episodi en què no existeixen diàlegs. Es va escollir aquest material per la seua senzillesa i perquè l'absència de diàlegs permet certa relaxació a l'hora de pautar i sincronitzar els subtítols. La tasca que va realitzar l'alumnat tenia dues parts: la primera consistia en l'escriptura d'un guió en català o espanyol d'acord amb les imatges i la seua posterior conversió a subtítols; i la segona comportava la traducció a l'anglès d'aquests subtítols.

Per a l'experiment no es va dividir la classe en diferents grups, sinó que tot l'alumnat va realitzar la mateixa activitat ja que no es volia comparar resultats, sinó comprovar l'acceptació d'una tasca basada en la traducció i la subtitulació en una assignatura que no compta amb l'aprenentatge de l'anglès entre els seus objectius principals.

En la primera sessió es van realitzar activitats que s'emmarcarien dins de la pretasca (§1.5) i que no implicaven únicament una explicació de la tasca principal per part de la professora, sinó també exercicis que serviren per a que l'alumnat, amb un paper molt actiu, reflexionara sobre la subtitulació, el seu paper en el món de l'audiovisual, el tipus de llenguatge que s'utilitza en la traducció per al cinema i la televisió, etc.

La primera activitat consistí en la presentació del clip que es volia treballar i la creació espontània de diàlegs per part de l'alumnat: tres voluntaris assumiren el paper

dels tres personatges que apareixen en la història animada i haurien d'inventar possibles intervencions mentre veien les imatges per primera vegada. L'objectiu principal d'aquest exercici era realitzar un primer contacte amb el llenguatge audiovisual: mentre els alumnes voluntaris interpretaven els diàlegs, la resta de la classe prenia nota dels aspectes positius o negatius que detectara en la intervenció dels companys, com les dubitacions, l'ús de frases curtes, juxtaposicions i el·lipsis, és a dir marques característiques del registre oral provocades per la manca de preparació i l'espontaneïtat. Aquest exercici va servir per presentar "l'oral prefabricat" (Chaume, 2003, 2004), el tipus de llengua que s'hauria d'utilitzar en la tasca principal.

La segona activitat prèvia a la tasca es va dur a terme després de comprovar que la majoria de l'alumnat consumia productes audiovisuals estrangers en la seua versió doblada. Aquesta realitat implicava una desconexió general de la variant subtítoladora i les seues característiques. Per això la professora –qui escriu aquesta tesi– va provocar un debat sobre els avantatges i inconvenients de les dues modalitats de TAV principals. Açò va servir per demostrar que cap de les dues és millor que l'altra, sinó que cadascuna té els seus punts forts i que poden conviure i donar servei segons les preferències dels espectadors. A més, aquest exercici, i especialment la reflexió sobre els beneficis didàctics que pot aportar el consum de productes subtítolats, va resultar ser un recurs per eliminar possibles resistències a l'ús dels subtítols: **la formació com a futurs docents de l'alumnat provocà una demanda d'explicacions relacionades amb la seua utilitat en l'aprenentatge de llengües**. En la segona part d'aquesta sessió es van explicar les convencions bàsiques de la subtítolació, fent un incís especial en que, a l'hora de realitzar els subtítols, es tinguera en compte que calia facilitar al màxim la lectura d'aquests.

La senzillesa de la interfície de Subtitle Workshop i el fet que poguera descarregar-se gratuïtament des de qualsevol ordinador van fer que ens decantàrem per la utilització d'aquest programa. A l'estudiantat se li facilità la informació bàsica per al maneig del programa: com carregar un clip, com marcar el temps d'entrada i eixida dels subtítols i, un dels aspectes més importants, com utilitzar l'editor de subtítols.

Una vegada realitzades les activitats d'"escalfament", es passà a la primera de les tasques centrals: **l'escriptura de diàlegs en L1 i la seua posterior subtítolació intralingüística** (català-català o espanyol-espanyol). Tot i que es van organitzar grups de dues o tres persones, cadascun dels estudiants comptava amb un ordinador on s'havia instal·lat el programa Subtitle Workshop 2.51, per tal que pogueren treballar de manera

autònoma i descobrir per ells mateixos el funcionament del programa, però alhora tingueren el suport dels companys davant dubtes puntuals. Pensem que aquesta manera de procedir va resultar positiva ja que en el qüestionari posterior a la pràctica va quedar patent que l'ús de programari informàtic nou va ser un dels elements que més recels va despertar.

Durant l'escriptura de diàlegs i la seua posterior subtitulació intralingüística, l'alumnat va utilitzar únicament la seua llengua materna i, per tant, va poder concentrar-se en el perfeccionament de l'expressió escrita. A més, vam apel·lar a la formació en didàctica dels futurs mestres per tal de reflexionar sobre les necessitats dels destinataris últims del clip subtitulat, xiquets d'uns set anys. Aquest públic requereix un llenguatge senzill i frases curtes, característiques que resultarien molt beneficioses a l'hora de realitzar la segona part de l'exercici, consistent en una **subtitulació interlingüística de l'espanyol o català a l'anglès**. Cal recordar que la majoria de l'alumnat comptava amb un nivell B1 d'anglès, el qual no permetia redactar frases excessivament elaborades, de manera que era recomanable que el text origen no implicara massa problemes de traducció. A més, s'ha de tindre en compte que en aquesta segona fase s'enfrontaven a una traducció inversa, és a dir, havien de traduir cap a una llengua que no era la seua i, per tant, era molt possible que el procés de reexpressió es vera bloquejat per la falta de recursos en aquesta llengua. La professora, coneixedora d'aquests dos condicionants i seguint les directrius de la Conferència de Centres i Departaments Universitaris de Traducció i Interpretació (CCDUTI), animà l'alumnat a "separar-se" del text origen i preocupar-se únicament de transvasar el sentit de la manera més correcta i comprensible possible. En una primera fase, el rol de la docent es limità a supervisar la successió progressiva dels exercicis i recordar en tot moment quin era l'objectiu final d'aquests. La professora va tindre un paper un poc més actiu a l'inici de les tasques de subtitulació, sobretot davant possibles dificultats relacionades amb el programa informàtic. De la mateixa manera, quan s'havien subtitulat un parell de minuts, es va creure convenient corregir de manera grupal alguns exemples per evitar així que possibles errades relacionades amb el format dels subtítols, però també amb l'expressió escrita, es repetiren fins al final del clip. Superada aquesta primera fase, van ser els discents qui passaren a tindre el control sobre la tasca: ells decidien quina informació incloure en els subtítols i també com presentar-la, sempre que es complira una mínima sincronia amb les imatges. D'aquesta manera el procés va passar a ser dominat per l'alumne i així es fomentaren tant les habilitats de l'aprenentatge autònom com les del col·laboratiu.



Una vegada finalitzada l'activitat, es va demanar als alumnes que ompliren un qüestionari merament qualitatiu on donarien la seua opinió sobre els aspectes lingüístics treballats i la idoneïtat de la subtitulació com a eina didàctica. L'enquesta estava formada per tres blocs i una pregunta oberta. Els blocs es corresponien amb els tres eixos centrals de la investigació: llengua, subtitulació i didàctica; mentre que la pregunta oberta intentava recollir l'opinió de futurs mestres respecte a la utilitat i conveniència d'aquesta pràctica. El primer grup de qüestions estava relacionat amb el perfeccionament i l'adquisició de llengües així com amb les principals dificultats lingüístiques amb què s'havia trobat l'alumnat. Les preguntes eren dobles, ja que la mateixa qüestió es realitzava en referència a la llengua materna i a l'estrangera, català/espanyol i anglés, respectivament. Un dels aspectes que més ens va cridar l'atenció és que els percentatges referents tant al nivell de perfeccionament com al de dificultats eren bastant elevats en ambdues llengües. No van sorprendre tant les xifres relacionades amb la llengua estrangera com les que van vindre a demostrar que, també en nivells universitaris, els estudiants tenen problemes a l'hora de fer ús de la seua llengua materna. Aquesta conclusió reforça la idoneïtat de la subtitulació també en el perfeccionament d'una llengua que, en teoria, es domina. D'altra banda, una anàlisi un poc més detallada ens va permetre observar alguna diferència pel que respecta al tipus de dificultats relacionades amb l'escriptura en una llengua i en una altra. Així, mentre que a l'hora de redactar en anglés, l'alumnat dubtava sobretot davant elements gramaticals i de l'ús de la llengua en general; en català, les qüestions que es plantejaven eren molt més concretes i les principals indecisions se centraven en l'ortotipografia i en la capacitat de mostrar uns recursos lèxics rics i variats.

En relació a les dificultats que comporta la subtitulació, vam demanar a l'alumnat que numerara de l'1 al 4 (sent 1 el més fàcil i 4 el més difícil) quatre aspectes que s'havien treballat amb aquesta modalitat de TAV: les normes, el pautat o localització, l'ús del programari i l'adaptació del text. Tal i com es va poder intuir a partir de les diferents sessions pràctiques, tot i que els estudiants eren "nadius digitals", l'ús d'un programa informàtic nou els resultà bastant problemàtic. Tot i això, si bé és cert que la introducció de les TIC a l'aula despertà cert temor entre els alumnes, també ho és que en finalitzar la pràctica, tothom va demostrar un control més que acceptable del programa. En l'altre extrem, la fase d'adaptació dels diàlegs, que implicava treballar amb el llenguatge i realitzar activitats conegudes per l'estudiantat (resums, paràfrasis,

etc.) i probablement dutes a terme amb anterioritat en altres assignatures o cursos, va gaudir d'una elevada acceptació.

Per últim, ens interessava l'opinió d'uns futurs mestres respecte a l'ús pedagògic de la subtitulació tant en xiquets com en adults. Per això vam preguntar sobre algunes de les implicacions didàctiques d'aquesta tècnica que recull Talaván (2013): l'aprenentatge autònom i col·laboratiu, l'aprenentatge d'idiomes, l'ús de les TIC i la creativitat. També en aquest cas les preguntes eren dobles i inquirien sobre aquests beneficis tant si els alumnes eren infants com si eren adults. En opinió dels futurs docents, l'aprenentatge autònom és el que presenta majors possibilitats didàctiques, tot al contrari que el col·laboratiu, que fou l'aspecte menys votat. Aquest resultat podria estar relacionat amb l'enfocament que se li donà a la tasca des del principi i, en cas de voler potenciar aquest tipus d'aprenentatge, tal vegada caldria replantejar-se l'organització de l'exercici. Per exemple, per tal que tot l'alumnat participara de manera equitativa en el treball, a banda de distribuir-lo en grups, també es podria donar a cadascun dels membres un rol concret en la tasca. Finalment, resultà revelador que la idoneïtat de la subtitulació com a ferramenta per a l'aprenentatge d'idiomes fóra recolzada de forma clara quan es tracta d'adults, però no a l'hora de treballar amb infants. Part de l'alumnat detallà la seua opinió en l'espai de l'enquesta destinat per a això i explicà que creia que l'ús d'un programa com Subtitle Workshop hauria de reservar-se per a la docència amb adults o, en el seu cas, xiquets que ja estigueren en els últims cursos de primària.

Tot i que aquest estudi només recollia l'opinió subjectiva d'un grup d'alumnes, el fet que els futurs mestres lloaren el potencial didàctic de la subtitulació, si més no a partir de certa edat, va servir de fonament per a ampliar la nostra investigació. Cal remarcar també que hi va haver conformitat respecte als beneficis que comporta la presència de material audiovisual subtitulat a les aules, conclusió que podria sumar-se a les distintes investigacions que vénen recolzant aquesta afirmació des de fa anys.

El següent pas seria acotar l'estudi pel que fa a aspectes lingüístics l'adquisició dels quals es vol investigar i decidir el mètode d'avaluació d'aquesta adquisició, així com també escollir un clip que resultara atractiu per al sector de població sobre el qual es volen analitzar els possibles beneficis. Tots aquests aspectes començarien a perfilar-se en el segon estudi preliminar.

### 5.2.2. Estudi preliminar 2

El segon estudi preliminar es va dur a terme durant el primer semestre del curs 2013-2014 amb estudiants de quart del Grau de Comunicació Audiovisual de la Universitat Jaume I de Castelló de la Plana.

En aquesta ocasió ja no es tractava d'avaluar l'acceptació de la tasca subtítoladora, en part perquè es tracta d'una activitat que ja s'havia realitzat en cursos anteriors d'aquesta mateixa assignatura amb bons resultats<sup>22</sup>. El que es pretenia era testar la metodologia i, sobretot, els instruments de mesura que s'utilitzarien en la investigació central per tal d'avançar-nos a possibles mancances i poder solucionar-les.

El que es volia valorar era:

1. El potencial de la sèrie *Modern Family* (Christopher Lloyd i Steven Levitan, 2009-actualitat).
2. L'adequació dels fragments de la sèrie escollits i del vocabulari extret.
3. La idoneïtat dels qüestionaris sobre hàbits de consum de productes audiovisuals.
4. La idoneïtat dels tests per tal d'avaluar l'adquisició de vocabulari.

El grup estava format per trenta alumnes de quart del Grau de Comunicació Audiovisual que cursaven l'assignatura optativa *Tècniques de doblatge i subtítolació* (CA0940). En aquesta assignatura se'ls ensenya quins són els procediments que es porten a terme per a doblar i/o subtítol material audiovisual. Tot i que les possibles eixides professionals de l'estudiantat solen estar relacionades sobretot amb els aspectes més tecnològics del camp, és important que coneguen també les diferents tasques de tots els professionals que intervenen en la cadena del doblatge i de la subtítolació. Entre els objectius específics de l'assignatura es podrien destacar alguns com comprendre un guió audiovisual escrit en llengua anglesa o reescriure un guió audiovisual en llengua materna, especialment dominant els registres orals d'aquesta. Així doncs, pensem que l'ús de material audiovisual real subtítolat és una eina idònia per a conèixer les normes professionals d'aquesta modalitat de traducció audiovisual i, alhora, ampliar els coneixements de llengua anglesa. Pel que fa al nivell d'anglès de l'alumnat, destacar que en el grau de Comunicació Audiovisual de la Universitat Jaume I tan sols s'ofereix

---

<sup>22</sup> L'índex d'aprovat en la primera convocatòria va ser del 80% i el resultat de l'avaluació de l'alumnat va ser de 4,46 sobre 5.

una assignatura obligatòria de llengua anglesa (*Anglès professional per a comunicadors* [CA0909]), la qual consta de sis crèdits i s'imparteix en el primer curs. Per tant, cabia esperar que, si els estudiants no havien ampliat els seus coneixements fora de l'aula, el nivell seria intermedi-baix.

La tasca principal proposada es dividia en dues parts: en **la primera, l'alumnat seria receptor passiu d'un fragment subtítulat d'una coneguda sèrie de televisió; i en la segona, tindria un primer contacte amb la traducció interlingüística de manera activa.**

Els distints exercicis es van realitzar en una aula d'informàtica, on l'estudiantat podia treballar amb ordinadors de manera individual, amb el programari Subtitle Workshop.

El clip amb què es va treballar es va extraure d'un capítol de la sèrie nord-americana *Modern Family*. Aquesta producció compta amb un elenc de personatges principals bastant ampli, de manera que es va escollir un fil argumental en el qual apareguera un nombre reduït d'aquests. Com que en la majoria de capítols els diferents fils es divideixen en esquetsos que van intercalant-se, vam seleccionar tres esquetsos i els vam editar de manera que es pogueren visualitzar de forma consecutiva i formaren una situació dramàtica amb sentit propi. El resultat va ser un clip d'uns tres minuts.

Abans de realitzar la tasca principal, es van dedicar tres sessions a fomentar un primer acostament a la subtitulació.

En la primera sessió pretasca es va explicar què era la subtitulació i els seus paràmetres bàsics. Tot seguit, per tal que l'alumnat es familiaritzara amb les diferents normes i començara a posar-les en pràctica, se li presentà un fragment d'un vídeo en espanyol i se li demanà que realitzara una subtitulació intralingüística en un document Word, de manera que la sincronia no seria l'aspecte més rellevant, sinó que caldria centrar-se més en el format i el pautat o localització. Al final de la classe, es va passar un test per tal de conèixer quins eren els hàbits de consum de material audiovisual de l'estudiantat, així com els seus coneixements i formació en llengües estrangeres. D'aquesta manera vam poder cerciorar-nos que el nivell d'anglès se situava entre A2 i B1 i comprovar que, tot i ser consumidors habituals de material audiovisual, situaven en el doblatge les seues preferències pel que feia a la traducció audiovisual<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Aquest tipus de conducta refuta la idea que en els països dobladors els espectadors, especialment els més joves i familiaritzats amb les noves tecnologies, opten per les versions subtitulades perquè són l'opció que possibilita veure productes televisius o cinematogràfics fins i tot abans de la seua estrena en

La segona sessió pretasca va estar centrada en el programari Subtitle Workshop. Es va explicar el seu ús i l'alumnat va adaptar els subtítols que havia realitzat en la sessió anterior al programa informàtic i així va poder comprovar els avantatges d'aquest respecte al processador de textos: sincronia molt més ajustada, possibilitat de comprovar en la pantalla el treball realitzat, etc. Al final d'aquesta sessió es va passar un test amb 20 paraules extretes del clip editat de *Modern Family* per tal de comprovar si la tria lèxica que s'havia realitzat era adequada per al nivell de l'alumnat i si a partir d'aquesta es podia preparar el test de record receptiu (§2.3.2), basat en el VKS elaborat per Wesche i Paribakht (1996) (v. Figura 18).

<p><b>Test de coneixements de vocabulari</b></p> <p>Nom _____</p> <p>Marca la frase que millor descriu el que saps de cada paraula.</p> <p><b>1. STEAM SHOWER</b></p> <p>a) No he vist mai aquesta paraula.</p> <p>b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.</p> <p>c) He vist aquesta paraula abans i crec que vol dir _____ (sinònim o traducció)</p> <p>d) Conec aquesta paraula. Vol dir _____ (sinònim o traducció)</p> <p>e) Sóc capaç d'utilitzar aquesta paraula en una frase en anglès: _____</p>
---

Figura 18. Fragment del test de record receptiu utilitzat en l'estudi preliminar 2 (adaptat de Wesche i Paribakht, 1996)

Durant la tercera sessió, l'alumnat va seguir treballant amb el Subtitle Workshop i, en la darrera part de la classe, es va realitzar una activitat de previsionat en la qual es va revelar a quina sèrie pertanyia el clip que treballarien en la següent sessió. Tot i que

---

versió doblada. No obstant això, en l'estudi quedà patent que aquest és l'únic motiu que condiciona la decisió d'escollir la subtitulació, ja que la majoria d'enquestats assegurava preferir el doblatge en cas de comptar en igualtat de condicions pel que fa al visionat.

la majoria de la classe la coneixia, es va explicar quin tipus de producte era i es van presentar únicament els personatges que apareixien en el clip.

En la tasca principal es van treballar de manera individual els tres fragments que conformaven el clip: el primer durava 1'45" i contenia 9 de les paraules clau; el segon tenia una durada de 42" i en contenia 6; i el tercer durava 40" i comptava amb 5 paraules clau.

En la primera sessió de la tasca principal es van dur a terme diferents visionats del primer clip. Com que pensàvem que les imatges eren suficientment clarificadores per tal d'entendre l'argument, el primer visionat es va realitzar únicament en VO per tal que l'alumnat llançara unes primeres hipòtesis sobre l'argument basant-se en les paraules clau que entengueren. El segon visionat incloïa subtítols bimodals (àudio i subtítols en anglés) i el tercer, tradicionals (àudio en anglés i subtítols en espanyol). Després de cada visionat es promovia una reflexió en la qual, per una banda, s'analitzaven els subtítols i, per una altra, s'anaven confirmant les hipòtesis que s'havien proposat en un primer moment, la qual cosa aportava, de manera progressiva, seguretat i confiança. Cal dir, però, que vam detectar certa incomoditat i angoixa a l'hora d'intentar comprendre el fragment sense el suport dels subtítols. Això, unit al fet que érem conscients del nivell elemental d'anglès que tenia l'alumnat i, sobretot, que la nostra intenció era que perceberen l'exercici com una experiència lúdica que demostrara que els subtítols fomenten l'aprenentatge incidental de llengües, va fer que **en les següents sessions sempre presentàrem algun tipus de suport lingüístic que facilitara la comprensió dels diàlegs**. Després d'aquests primers visionats vam passar un test receptiu que incloïa les nou paraules clau que contenia el fragment en qüestió.

En la classe següent, després de la visualització dels clips 2 i 3 amb subtítols bimodals, es va explicar que els fragments estaven extrets d'un DVD comercial i, per tant, els subtítols estaven realitzats per professionals. A partir d'aquesta exposició vam animar l'alumnat a reflexionar sobre l'aplicació o no de les convencions oficials de subtitulació en el material real. Tot seguit vam explicar que fins al moment s'havia realitzat un exercici on la tasca principal era el visionat passiu de textos audiovisuals subtitulats i que, a continuació, calia adquirir un rol actiu. Es va passar un document amb els subtítols en anglés i es va demanar a l'alumnat que duguera a terme una subtitulació interlingüística cap a la seua llengua materna. El fet que el text origen ja tinguera format de subtítols facilità en certa mesura la condensació de la informació tot i que les diferències pel que fa a la llargària de les paraules en anglés i en espanyol o

català va obligar a certes reformulacions i un nou pautat o localització. Una vegada finalitzada la tasca, es demanà a l'alumnat que realitzara un nou test de vocabulari que incloïa 11 paraules que apareixien en els dos clips treballats.

Atés que va haver alumnes que no van assistir a totes les sessions no es va realitzar una anàlisi estadística dels tests realitzats, tot i que comparant alguns resultats, sí que es podia observar cert augment en el nombre de respostes d) i e), corresponents a la capacitat d'oferir una traducció del terme o d'utilitzar-lo en una frase en anglés.

A mode de conclusió, podem dir que aquest estudi va servir per revisar i perfeccionar tant els materials com la metodologia:

1. Es va decidir que seria millor treballar des del primer moment amb un únic clip que tinguera una llargària màxima de tres minuts.
2. Com que en l'experiment central es treballaria amb dos grups amb nivells d'anglès diferents, calia buscar dos clips distints a partir dels quals fer les corresponents tries lèxiques.
3. Es decidí afegir una darrera sessió separada en el temps que permetera avaluar la capacitat de retenció de les paraules clau passades unes setmanes des de la realització de la tasca de subtitulació.
4. Es va veure necessari reforçar la prova de vocabulari amb la inclusió d'un segon test de record productiu que serviria per avaluar el grau de retenció de les paraules al llarg del temps.
5. Es va creure recomanable reduir el test de record receptiu i, atés que la part de producció en llengua anglesa es cobria amb el test de record productiu, s'optà per eliminar la resposta e) que demanava escriure una frase en anglés.
6. De la mateixa manera, també s'acordà afegir un qüestionari posttest amb el qual avaluar qualitativament l'opinió de l'estudiantat respecte a l'exercici, tant des del punt de vista de l'adequació i com de l'aprenentatge de distints aspectes lingüístics.

### **5.3. La investigació central**

Els resultats obtinguts en els dos estudis preliminars van resultar fonamentals per concretar quines serien les hipòtesis i els objectius finals del nostre estudi, així com per acabar de decidir quins tipus de qüestionaris i de tests calia preparar per tal d'avaluar els coneixements de l'alumnat.

L'acotació de la vertadera finalitat de la nostra investigació i la necessitat de comparar com es treballa a l'aula amb diferents tipus de material audiovisual va implicar que dissenyàrem un pla de treball en el qual, per una banda, **comptàrem amb dos grups d'alumnes de distint nivell d'anglés i, per una altra, dividírem cadascun d'aquests grups en quatre subgrups que realitzarien tasques diferents.**

Respecte als qüestionaris, tal i com s'ha dit, vam optar per preparar-ne dos: un inicial, el qual seria una adaptació de l'utilitzat en el segon estudi preliminar; i un final, que tindria una part comuna per a tots els subjectes, però comptaria amb quatre blocs diferents de preguntes depenent de la tasca realitzada pels subjectes. Pel que fa als tests, també vam adaptar el de recepció a partir de les observacions realitzades en el segon estudi preliminar i en vam elaborar un altre, de producció, per tal d'avaluar el nivell de retenció de vocabulari passada una setmana.

El segon estudi experimental preliminar també ens va resoldre els dubtes respecte a la mena de material audiovisual que seria adient per a la prova. No obstant això, calia buscar nous fragments de la mateixa sèrie i realitzar un nou buidatge lèxic a partir del qual decidir quins eren els termes més adequats per al nivell d'anglés dels grups amb què treballaríem.

### **5.3.1. Subjectes**

Atés que un dels objectius del treball era comparar els nivells d'adquisició de lèxic en alumnes amb diferent formació pel que fa a la llengua estrangera, el mateix experiment es va realitzar amb dos grups diferents que cursaven la mateixa assignatura optativa, *Habilitats comunicatives en contextos multilingües*, en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, durant el curs 2013-2014. Aquesta assignatura s'imparteix en tercer curs del Grau en Mestre d'Educació Primària i el seu objectiu principal és proporcionar als futurs mestres coneixements i ferramentes per a que siguen capaços de desenvolupar les habilitats comunicatives dels seus futurs alumnes. En aquesta assignatura és important tindre en compte el context multilingüe en el qual els mestres realitzen el seu treball. Cal remarcar que als departaments i facultats de les universitats valencianes on s'imparteix el Grau en Mestre, el multilingüisme ha cobrat especial rellevància a partir de la publicació del Decret 127/2012 pel qual es regula el plurilingüisme en l'ensenyament no universitari en la Comunitat Valenciana. Aquest decret advoca per una primera exposició a la llengua anglesa a partir del primer curs del



segon cicle d'Educació Infantil, mentre que en l'Educació Primària ja s'opta per l'ensenyament en anglés de continguts específics del currículum de, com a mínim, una àrea no lingüística. Aquest factor va jugar un paper important a l'hora de motivar l'alumnat, tot i que va ser la introducció de recursos audiovisuals en l'aula i l'aprenentatge de la tècnica subtítoladora i la seua possible aplicació a currículums educatius, allò que va despertar un major interès.

El primer grup, el 3r A del Grau en Mestre d'Educació Primària (d'ara endavant 3A), estava format per 38 alumnes de la menció en Llengua Estrangera<sup>24</sup>. El fet que cursaren aquesta especialitat assegurava que tots tingueren un nivell B2 d'anglès corresponent a l'MCER, ja que açò és un requisit de l'àrea d'anglès en aquella facultat. A més, cabia esperar que la seua formació en llengua estrangera els dotara d'una especial sensibilitat respecte a la didàctica i l'aprenentatge d'idiomes.

El segon grup, el 3r D (d'ara endavant 3D), el componien 39 alumnes que eren de la menció en Ciències i Matemàtiques. Tal i com passava amb els estudiants del primer estudi preliminar, la majoria de l'alumnat havia aprovat l'assignatura *Llengua anglesa per a mestres*, que s'imparteix en el primer curs de manera obligatòria i que exigeix un nivell B1 de l'MCER.

Els participants representaven un mostreig per conveniència, un mètode no probabilístic de seleccionar subjectes que estan accessibles o disponibles per mitjà de mètodes no aleatoris. En aquests casos és l'investigador qui, de manera subjectiva, determina la "representativitat" de la mostra, la qual no es pot quantificar, però sí que proporciona informació útil per a respondre a les hipòtesis establertes. Els principals avantatges d'aquest tipus de mostreig és la facilitat d'administració i les altes probabilitats de comptar amb un elevat nivell de participació. D'altra banda, la poca representativitat implica que els resultats depenen únicament de les característiques de la mostra (McMillan i Schumacher, 2001). És habitual que en els mostres per conveniència on es treballen aspectes relacionats amb l'educació, els subjectes que hi

---

<sup>24</sup> Amb els nous graus ja no existeixen especialitzacions (anglès, música, educació física, etc), sinó que només s'ofereixen dos títols: Grau en Mestre/a en Educació Infantil i Grau en Mestre/a en Educació Primària. No obstant això, l'alumnat pot especialitzar-se en llengua anglesa a partir del tercer curs per a la qual cosa ha de certificar un nivell B2 abans de matricular-se i cursar cinc assignatures de l'itinerari amb un total de 30 crèdits (*La cultura en l'ensenyança de llengües estrangeres: anglés, Llengua estrangera I i II: anglés, Didàctica de la llengua estrangera I i II: anglés*). A més, el Treball de Fi de Grau el solen fer en llengua anglesa i han de passar més de la meitat del temps que duren les pràctiques de l'últim any, corresponents a l'assignatura *Pràctiques Escolars d'Educació Primària, Menció en Llengua Estrangera*, amb l'especialista d'aquesta llengua.

participen siguin alumnes de la institució a la qual pertany l'investigador (Dörnyei, 2010).

En un principi cadascun dels grups estava format per 42 alumnes i, tot i que en ambdues classes l'assistència era regular, érem conscients que resultaria molt difícil aconseguir que les 84 persones estiguessin presents en totes les sessions de l'experiment. Així vam haver d'eliminar els tests d'algunes persones que no havien realitzat els qüestionaris o que havien faltat a algunes de les sessions. Així mateix, no vam poder comptar amb una alumna del grup 3D ja que era de nacionalitat nord-americana i, per tant, no era possible avaluar en ella l'adquisició de vocabulari en una llengua que era la seua materna. Per tal d'assegurar l'assistència del major nombre d'alumnes possible a les sessions en què es realitzaria l'experiment, es va elaborar un calendari amb aquestes i es va penjar a l'aula virtual del curs. A l'estudiantat se li explicà que s'anava a realitzar un exercici per tal de comprovar les possibilitats que oferia la subtitulació a l'hora de ser utilitzada com un recurs didàctic, però en cap moment es detallà el tipus d'experiment de què es tractava ni tampoc que s'haurien de realitzar diversos tests al llarg d'aquest. Era important que no se sabera que la tasca formava part d'un estudi per tal d'evitar l'anomenat "efecte Hawthorne" (Landsberger, 1958), segons el qual, si els estudiants tenen coneixement de la investigació abans o durant la recollida de dades poden variar el seu comportament per tal d'intentar adaptar-se als objectius establerts.

En l'aula virtual es creà un apartat anomenat "Pràctica subtitulació" on, a banda del calendari, es van anar penjant documents relacionats amb aquesta modalitat com un resum dels paràmetres o una guia d'ús del programa Subtitle Workshop, així com els enllaços als diferents qüestionaris que es van omplir en línia.

Cadascun dels grups es va dividir en quatre subgrups assignats a l'atzar:

- Subgrup que s'ocuparia de realitzar una traducció per al doblatge sense tindre en compte la fase d'ajust (d'ara endavant GDoB).
- Subgrup que s'ocuparia de realitzar una traducció per a la subtitulació (d'ara endavant GSub).
- Subgrup que veuria un clip subtitulat en anglés (d'ara endavant GVOS).
- Subgrup que veuria un clip en versió original sense subtítols (d'ara endavant GVO).

Tot i que en el nostre cas haguérem pogut comparar l'alumnat que realitzava algun tipus de traducció (GDoB i GSub) amb el que no ho feia (GVOS i GVO), el que ens interessava realment era comprovar el grau d'adquisició de vocabulari per part de

cadascun dels subgrups. Això ens permetria no només obtenir dades referents al possible paper de la traducció audiovisual en la classe de llengua, sinó també, especialment, observar avantatges i desavantatges de les diferents metodologies planificades que implicaven l'ús de material audiovisual. Finalment, aquests aspectes es podrien confrontar tot tenint en compte l'especialització o no en llengua anglesa com a factor determinant.

Es pot dir que es tracta d'una investigació quasi-experimental en el sentit que es va realitzar una selecció a l'atzar, és a dir, que els subjectes no havien passat cap tipus de selecció aleatòria que assegurara un manteniment de l'equivalència estadística. Per tant, els subgrups es podien diferenciar en molts altres aspectes a banda de la tasca assignada. Talaván (2009: 260-261) recorda que aquesta "no-equivalència" és habitual en els estudis educatius i afegeix que amb ella "se mantiene un control parcial aceptable, dado que todos los sujetos son alumnos del mismo curso y asisten al mismo centro".

### **5.3.2. Recursos materials**

Per tal de recollir les dades que ens servirien per a realitzar l'anàlisi qualitativa i quantitativa de l'estudi central vam utilitzar diversos instruments: qüestionaris inicials i finals, pretests i posttests de coneixements lèxics i un clip. Dörnyei (2010: 4) explica així la diferència entre qüestionaris i tests:

Thus, a test measures how well someone can do something. In contrast, questionnaires do not have good or bad answers; they ask for information about the respondents (or "informants") in a non-evaluative manner, without gauging their performance against a set of criteria or against the performance of a norm group.

Amb els qüestionaris inicials vam recollir dades qualitatives referents als grups en general, mentre que els finals i els tests mostren resultats qualitius i quantitius respectivament i per subgrups, segons la tasca que s'havia realitzat.

#### **5.3.2.1. Qüestionaris inicials i finals**

En el camp de les Ciències Socials se sol utilitzar el qüestionari com a instrument d'investigació ja que pot incloure diferents tipus de preguntes relacionades amb allò que

es vol investigar. En el nostre cas, els qüestionaris preparats van recollir dades que es classificarien com a qualitatives ja que fan referència a la mera interpretació que havien fet els subjectes a partir de les seues experiències, úniques i subjectives, expressada en grau de satisfacció o d'acord (molt, poc, indiferent), grau que no vam quantificar.

En la present investigació vam comptar amb un qüestionari inicial, que es va realitzar dos mesos abans de dur a terme l'exercici, i un qüestionari final, que es passà l'últim dia, una vegada s'havia complimentat l'últim test.

El **qüestionari inicial** (v. Annex A) va servir per recollir dades quantitatives de tipus **factual** com el gènere, el nivell d'estudis o de coneixements de la llengua anglesa; de tipus **comportamental**, relacionades amb la convivència que es té amb l'anglès o els hàbits a l'hora de consumir material audiovisual; i **actitudinal**, a través de les quals vam voler saber l'opinió *a priori* que tenia l'estudiantat respecte a l'ús de la traducció i la subtitulació com a eina per a l'aprenentatge d'idiomes.

A més, vam aprofitar les dues últimes preguntes del qüestionari per demanar si coneixien la sèrie *Modern Family* i, en cas afirmatiu, que indicaren fins a quina temporada havien vist. Aquesta informació ens va servir per a preparar el fragment que s'utilitzà en la tasca principal.

Pel que fa al **qüestionari final**, les dades recollides eren únicament de tipus **actitudinal**, ja que es demanava l'opinió dels enquestats respecte a l'exercici realitzat i a les possibilitats didàctiques d'aquest. Com que cadascun dels subgrups havia realitzat una tasca diferent, es van dissenyar quatre qüestionaris finals (v. annexos B, C, D i E) en els quals es feia referència, per exemple, als distints tipus d'habilitats que s'havien treballat en cada subgrup o a la possibilitat de traslladar l'exercici que havien fet a una aula real.

Els qüestionaris es van dissenyar mitjançant l'aplicació "Formularis" de Google, una aplicació web gratuïta que, tot i ser bastant bàsica, cobria totes les nostres necessitats. El seu maneig senzill ens va permetre crear qüestionaris amb el format que s'ajustara a les nostres necessitats i a més, oferia la possibilitat de compartir-los amb l'alumnat mitjançant un vincle que es va penjar a l'aula virtual. La virtualitat va ser una altra característica que pensàvem que resultaria atractiva per a l'alumnat a l'hora de contestar les preguntes i, alhora, alleugeraria aquesta fase, ja que evitava haver de repartir i recollir els documents. Un altre aspecte positiu d'aquesta eina és que permetia recopilar les respostes de l'estudiantat de manera automàtica i ordenada en fulls de càlcul i convertir-les en gràfics de manera ràpida i fàcil.

La seqüenciació de les preguntes era important ja que calia que seguiren un ordre lògic de manera que a l'estudiantat li resultara senzill complimentar el qüestionari i a nosaltres també analitzar els resultats després.

Iarossi (2006: 30-44) aconsella que les preguntes siguin breus, objectives, senzilles i precises. Les dues primeres característiques van estar presents ja en el disseny preliminar, però **va ser l'experiència del segon estudi experimental, en el qual ja vam passar el qüestionari inicial, la que va resultar fonamental per tal de millorar la redacció d'algunes preguntes que podien semblar ambigües o eren poc concretes.**

En un primer disseny de l'enquesta havíem pensat de redactar algunes preguntes amb resposta oberta, és a dir, deixar que els estudiants escrigueren la contestació, especialment en aquelles qüestions referents a la utilitat dels subtítols. Tanmateix, això presentava dos problemes: dificultava l'anàlisi dels resultats ja que érem nosaltres qui els havíem de categoritzar i podíem arribar a manipular (almenys inconscientment) l'opinió de l'enquestat i, d'altra banda, obligàvem a aquest darrer a escriure, amb la qual cosa incomplíem dues de les màximes amb què volíem presentar el qüestionari: que era ràpid i senzill d'emplenar. Finalment vam decidir que totes les respostes foren tancades, excepte una on es demanava que, en cas d'haver tingut alguna experiència traductora, s'explicara en què va consistir. Dins de les preguntes amb resposta tancada en vam incloure de dos subtipus:

1. Preguntes d'elecció múltiple: que poden permetre només una resposta o diverses.
2. Preguntes amb escala d'intensitat: que mostren una escala de graduació creixent o decreixent en les respostes.

Respecte al primer subtipus, en la majoria de casos, i també a causa de certs inconvenients que havíem trobat en la segona prova experimental, vam afegir l'opció "Altres", per si de cas era necessària alguna matisació. Pel que fa a les preguntes amb escala d'intensitat, les respostes seguien el model de l'escala Likert, és a dir, calia marcar quin grau de conformitat o disconformitat es tenia respecte un enunciat. Açò es podia indicar amb una sèrie de respostes que anava de "Molt desacord" a "Molt

d'acord", passant per "Desacord", "Indiferent" i "D'acord"; o amb una gradació de l'1 al 5 corresponents a aquestes mateixes respostes.<sup>25</sup>

Respecte a l'estructura de l'enquesta, comptava amb un encapçalament on s'explicava quin tipus de dades es volien recollir i s'assegurava que aquestes es tractarien de manera totalment anònima. Tot i aquest aclariment, es va justificar que es demanara el nom i altres dades personals per tal de facilitar el tractament de les respostes.

### *El qüestionari inicial*

Robson (2002) recomana que les qüestions inicials siguin fàcils per tal d'encoratjar els enquestats, i es deixi la part central per als ítems que necessiten una major reflexió. Així mateix, les últimes preguntes haurien de ser també relativament senzilles per tal d'evitar un abandó prematur. Seguint aquestes indicacions, vam dividir el qüestionari inicial en tres parts i un apèndix que presentem tot seguit:

Amb la primera part es recollia informació sobre el perfil lingüístic i coneixements d'anglès dels enquestats. Per això es demanava a l'estudiantat dades personals com el nivell d'estudis, quina era la seua llengua materna i si es considerava bilingüe. Tot seguit es passava a un conjunt de qüestions relacionades amb el nivell d'anglès, com si posseïen algun certificat oficial i, en cas de no comptar amb cap, quin nivell creien que tenien.

Les primeres qüestions del segon bloc, de caire comportamental, exercien de pont amb l'anterior, ja que amb elles s'intentava donar resposta al perquè del nivell lingüístic que mostrava cada grup. Per això, es realitzaven preguntes que descobriren el tipus de relació que tenien els enquestats amb l'anglès, com per exemple, si havien estat en països de parla anglesa i quin creien que era el seu nivell de comprensió oral. Les últimes qüestions d'aquest bloc estaven relacionades amb el consum de productes en anglès i, entre elles, en vam incloure una que preguntava per, com a consumidors de productes audiovisuals, quina era la modalitat de traducció audiovisual més habitual per a ells.

La tercera part contenia preguntes relacionades amb l'ús de la traducció, la subtítolació i els materials audiovisuals amb finalitats didàctiques. Era més breu, però requeria una major reflexió ja que demanava l'opinió dels enquestats respecte a diverses afirmacions sobre la utilitat de la subtítolació, des d'un punt de vista passiu, com a element

---

<sup>25</sup> En aquests casos era molt important acompanyar l'enunciat amb una nota que indicara a què es corresponien els dos extrems de l'escala. Per exemple: 1= estàs molt en desacord i 5=estàs molt d'acord.

de suport per a la comprensió, així com per a la millora de la llengua estrangera. Tot seguit es requeria si l'enquestat havia tingut alguna experiència traductora i quina era la seua opinió respecte a la introducció de la traducció i la presència dels materials audiovisuals en l'aula. Aquest apartat es tancava amb un parell de qüestions relacionades amb la subtitulació des d'un punt de vista actiu.

El qüestionari finalitzava amb una mena d'apèndix destinat a conèixer el grau de familiaritat que tenien els enquestats amb *Modern Family*, sèrie de la qual pensàvem extraure el clip que s'utilitzaria en la tasca principal. Aquestes preguntes es van incloure perquè durant la realització del segon estudi experimental, alguns estudiants van comentar que entenien el que passava en el clip escollit perquè pertanyia a un capítol que ja havien vist. Per tant, ens interessava que el fragment escollit no fóra conegut pels subjectes i, per això, vam realitzar una pregunta molt concreta respecte a les temporades emeses. Per tal que l'alumnat poguera reconèixer fins a quina temporada havia vist, vam incloure detalls importants de la trama en les preguntes. El qüestionari inicial es troba en l'Annex A.

#### *Els qüestionaris finals*

Com s'ha comentat anteriorment, els qüestionaris finals es van adaptar als diferents exercicis que havien realitzat cadascun dels quatre subgrups. Així, a les primeres preguntes, que feien referència a les dificultats amb què s'havien trobat, els subgrups GDoB i GSub comptaven amb l'opció de la tasca de traducció entre les respostes, en canvi els subgrups GVOS i GVO només podien escollir entre diferents aspectes lingüístics que apareixien en el clip, com el lèxic o la semàntica. De la mateixa manera, quan es preguntava pels elements del vídeo que ajudaven a la comprensió, a tots els subgrups se'ls presentaven elements comuns com les imatges o el diàleg. Tanmateix, en el cas de GVO, l'únic suport extra havia sigut poder recórrer a la visualització de les imatges de manera repetida, mentre que la resta, a aquesta ajuda hi podia sumar la presència de subtítols (GVOS) o del guió (GDoB i GSub). En general, les variacions principals estaven relacionades amb el rol actiu/passiu que havien adquirit els estudiants. A més, el qüestionari de GSub era lleugerament més extens perquè incloïa alguna qüestió relativa a la pràctica de la subtitulació.

En la part central del qüestionari es preguntava a tots els subgrups sobre les habilitats lingüístiques en anglés que creien que s'havien millorat després de la pràctica, i als que havien traduït, també sobre les habilitats en català/espanyol.

Les últimes preguntes demanaven si els havia agradat l'exercici i de nou les qüestions variaven per subgrups, així per exemple, mentre que a tots els subgrups se'ls preguntava sobre les possibilitats didàctiques del material audiovisual com a eina per a l'aprenentatge de llengües, amb GSub la qüestió s'ampliava preguntant també per la traducció i la subtitulació. Pel que fa als subgrups passius se'ls va interrogar també sobre hipòtesis referents a les maneres més avantatjoses de treballar el seu clip, com la preferència sobre la inclusió o no de subtítols i la llengua en què haurien d'anar aquests per tal de promoure la seua utilitat.

### **5.3.2.2. El text audiovisual**

Abans de passar a la preparació dels tests, calia decidir amb quin grup de paraules s'anava a treballar i per a això era necessari primer triar un fragment de vídeo sobre el qual realitzar el buidatge lèxic.

S'havia escollit la sèrie *Modern Family* tot seguint algunes de les indicacions que recull Talaván (2009: 278):

- ✓ Es tracta d'una *sitcom* coneguda que utilitza l'humor lingüístic, però també gestual i, a més, en aquest gènere televisiu, la combinació de familiaritat i humor solen ser ben acollides per part dels subjectes. En relació amb aquestes característiques, Canning-Wilson (2000) assegura que els materials audiovisuals que són familiars resulten més atractius; i Lonergan (1989: 83) apunta a l'esperó que pot significar en l'alumnat el fet d'entendre acudits en una llengua estrangera.
- ✓ Tot i que comptàvem amb que la majoria d'estudiantat coneixeria la sèrie, suposàvem que hi hauria diferents graus de familiaritat i, per tant, calia trobar unes escenes la comprensió de les quals no requerira tindre coneixements previs sobre el producte.<sup>26</sup>
- ✓ Les escenes havien de presentar una situació comunicativa atractiva i independent en ella mateixa, que comptara amb pocs personatges i, de ser possible, només principals.

---

<sup>26</sup> De tota manera, es va realitzar una pretasca en la qual es va presentar la sèrie i els personatges principals.



- ✓ Vam evitar les escenes en què apareixia el personatge de Gloria, ja que el seu origen hispà provoca que faça un ús incorrecte de la llengua, tant a nivell prosòdic com morfosintàctic o lèxic.

En aquell moment a Espanya s'estava emetent la quarta temporada de *Modern Family*, mentre que als Estats Units duien emesos sis capítols de la cinquena. Els qüestionaris inicials van confirmar el que suposàvem: part de l'estudiantat era seguidor de la sèrie i, per tant, no es podria utilitzar cap capítol de les temporades ja emeses. D'altra banda tampoc es podia comprar la cinquena temporada en alguna web del país d'origen ja que encara no es comercialitzava en DVD, de manera que la solució va ser recórrer a una web nord-americana<sup>27</sup> on estaven els capítols de la cinquena temporada ja emesos i que utilitzaríem amb finalitats exclusivament docents.

El nostre objectiu últim era editar dos clips diferents que tingueren una adequació lingüística per a nivells de B1 i B2, respectivament.

En una primera fase de preparació del material, vam realitzar el buidatge lèxic dels sis capítols de la cinquena temporada, el qual va resultar en un llistat d'unes 200 paraules (v. Annex F). A partir d'aquest llistat vam mirar de triar alguns fragments on s'aplicaren les recomanacions esmentades i que, a més, sumats, tingueren una durada total d'entre dos i tres minuts.

Les característiques de la trama de la sèrie, que gira al voltant d'una família i els tres nuclis familiars que la conformen, implica que cada capítol compte amb diferents fils argumentals dividits en esquetxos de poc més d'un minut de durada que van intercalant-se. Tal i com havia passat en el segon estudi preliminar, això ens va obligar a editar els vídeos i unir dos esquetxos de manera que es pogueren visualitzar de manera consecutiva i formaren un fragment dramàtic amb sentit propi. El resultat són dos clips no massa extensos, el contingut dels quals pot treballar-se en un temps raonable i sense sobrecarregar l'alumnat (Talaván, 2013).

El clip del grup 3A (per al clip, v. Annex II; per al guió, v. Annex III del DVD) tenia una durada de 2'50" i estava format per dos fragments (d'1'34" i d'1'16") on apareixen cinc personatges principals i tres convidats. Es tracta d'un nombre elevat de personatges, però comptàvem amb l'avantatge, d'una banda, que els personatges principals pertanyien al mateix nucli familiar, la qual cosa facilita la comprensió de les

---

<sup>27</sup> <<http://www.free-tv-video-online.me/internet/>>

relacions entre ells i, per tant, de l'argument; i, d'una altra, que els tres personatges secundaris tenien intervencions molt reduïdes.

El clip del grup 3D (per al clip, v. Annex II; per al guió, v. Annex III del DVD) tenia una durada de 2'12" i estava format per dos fragments (de 45" i d'1'27") on intervenen dos personatges principals del mateix nucli familiar i dos convidats.

En cadascun dels clips apareixien deu de les paraules recollides en el buidatge lèxic, les quals van passar a ser les paraules clau a partir de les quals s'investigaria l'adquisició de vocabulari.

Una darrera fase d'edició del clip va vindre ocasionada pel fet de no treballar amb la versió comercial, ja que això implicava no poder comptar amb els subtítols en anglés i en espanyol. Aquest condicionant obligà a la investigadora a subtítular en anglés els dos fragments escollits amb l'objectiu que els subgrups GVOS de cadascuna de les classes pogueren fer servir aquesta versió a l'hora de realitzar la seua tasca.

### ***5.3.2.3. Pretest i posttests de vocabulari***

Tal i com s'ha explicat en el punt anterior, l'elecció de clips que foren adients per a cadascun dels nivells va ser una de les tasques més costoses de la preparació de l'experiment. Com s'ha dit, en primer lloc i amb l'ajuda dels guions, es va realitzar un buidatge lèxic de sis capítols que va donar un llistat de 173 paraules. Tot seguit, es van **classificar els distints vocables per graus de dificultat en relació al nivell que havien de tindre els alumnes de cada grup** (B1 i B2): molt difícil, difícil, adient, fàcil i molt fàcil. Per a realitzar aquesta classificació vam comptar amb la **col·laboració de tres especialistes en didàctica de la llengua anglesa**, als quals, de manera individual, vam passar el llistat i vam demanar que etiquetaren les paraules segons la seua adequació per a cadascun dels dos nivells amb què treballaríem. Per tal d'assegurar-nos que les paraules clau escollides eren les adequades, **vam creuar els resultats obtinguts en cadascun dels tres llistats, tot assenyalant aquells termes que havien rebut la mateixa classificació per part de dos dels tres especialistes**. Finalment, vam escollir els fragments en què predominaven les paraules que els especialistes havien marcat com "adient" per a cadascun dels dos nivells, però també n'apareixien algunes "difícils", recurrent així a la hipòtesi d'informació d'entrada de Krashen (1987), segons la qual l'*input* que rep l'alumnat ha de ser d'un nivell lleugerament superior al que ja té per tal d'estimular les ganes d'aprendre.

Com s'ha dit en l'apartat anterior, l'edició dels fragments escollits va donar com a resultat **dos clips en cadascun dels quals apareixien deu paraules clau**. Pel que fa a la resta de paraules, se'n van escollir deu més que s'utilitzarien com a distractors en el pretest (v. Annex G).

Una vegada creats els clips i decidides quines serien les deu paraules clau, es van elaborar tres tests diferents: un pretest recordatori receptiu (PreRecep), un posttest recordatori receptiu (PostRecep) i un posttest recordatori productiu. Aquest darrer s'utilitzaria dues vegades amb l'ordre de paraules alterat: immediatament després de realitzar la tasca (PostProd1) i passada una setmana (PostProd2).

El pretest (v. Annexos H i I) es va realitzar dues setmanes abans de la presentació de la tasca i contenia un total de vint paraules: les deu paraules clau, que apareixen als clips (v. Taula 11), i els deu distractors que no apareixen en els clips escollits, tot i que s'havien extret de la mateixa sèrie i els experts les havien classificades com adients als nivells respectius.

<b>Grup A</b>	<b>Grup D</b>
hot streak	groom
(to) tap into	choice
(to) prune	setting
lode	chatterbox
(to be) stretched in	(to) wash over someone
(to) hitch your wagon to	(to) fetch
realtor	platter box
neglected	aisle
(to) juggle	bold
(to) lash out	linen

Taula 11. Paraules clau escollides per a cadascun dels grups segons el seu nivell d'anglès

L'objectiu d'aquest test era esbrinar si les paraules escollides eren conegudes o no per l'estudiantat i utilitzar els resultats com a base per tal de comparar-los amb els que s'obtindrien després d'haver dut a terme la tasca. El pretest estava basat en el Vocabulary Scale Knowledge (VSK) de Wesche y Paribakht (1996) i s'havia adaptat a partir de les necessitats observades en el segon estudi preliminar (§5.2.2). L'adaptació va consistir a reduir el nombre de respostes de cinc a quatre i eliminar l'opció en la qual es demanava a l'alumnat que escriguera una frase amb la paraula proposada (v. Figura 19). Aquesta decisió es va prendre després d'observar que les frases elaborades pels

discents eren molt senzilles i amb elles no sempre es demostrava un coneixement de la paraula diferent al que es deixava palés escrivint un sinònim o la traducció.

<p><b>Test de coneixements de vocabulari</b></p> <p>Nom: _____ Grup _____</p> <p>Marca la frase que millor descriga el que saps de cada paraula.</p> <p><b>1. STEAM SHOWER</b></p> <p>a) No he vist mai aquesta paraula</p> <p>b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.</p> <p>c) He vist aquesta paraula abans i <b>crec</b> que vol dir _____ (sinònim o traducció)</p> <p>d) <b>Conec</b> aquesta paraula. Vol dir _____ (sinònim o traducció)</p>
---

Figura 19. Fragment del test de record receptiu utilitzat en la investigació central

Es van elaborar dos tipus de posttests recordatoris: un productiu i un receptiu, els quals es van omplir el mateix dia que la tasca principal, en acabar aquesta. El posttest receptiu era exactament igual que el pretest pel que fa al format, però en ell només apareixien les deu paraules clau, sense els distractors (v. Annexos K i L). En el posttest productiu (v. Annexos M i N) es presentava la traducció en llengua materna de cadascuna de les paraules clau i es demanava a l'alumnat que escriguera el terme en anglés, és a dir, tal i com l'havia sentit (GVO) o sentit i llegit (GVOS, GSub, GDoB). Per tal d'assegurar-nos que donaven com a resposta la paraula clau, es proporcionava la lletra inicial d'aquesta i en cas que es tractara d'una expressió, es facilitava el nombre de paraules que la conformaven (v. Figura 20).

### Test Recordatori Productiu

Nom \_\_\_\_\_ Grup \_\_\_\_\_

Escriu un equivalent de la paraula o expressió que se't dóna en català. Ja tens la primera lletra. Quan es tracta d'una expressió, se't dóna el nombre de paraules que la conformen.

*Exemple.*

*Esquivar – D → Esquivar – Duck*

**6. Unir-se a algú – (to) H \_\_\_\_\_ W \_\_\_\_\_ TO SOMEONE**

Figura 20. Fragment del test de record productiu utilitzat en la investigació central

Seguint les instruccions de Lertola (2013: 156), el test productiu es realitzava tot just en acabar la tasca, i només quan tota la classe l'havia completat i lliurat, es repartia el receptiu.

A l'hora d'utilitzar pretests i posttests, es van tindre en compte les recomanacions de Hirsh (2010: 233) per tal de minimitzar l'impacte del pretest en el procés d'aprenentatge: ens vam assegurar de recollir tots els tests una vegada acabats de reomplir, no vam comunicar els resultats d'aquests durant tot el període de temps que durà la investigació i no vam dir als participants la relació que hi havia entre cadascun dels tests. Cal dir que, en el nostre cas, aquestes guies es van posar en pràctica no només entre el pretest i els posttests, sinó també entre els posttests productius, els quals es van repetir espaiats en el temps.

Les diferents respostes presentades en el PreRecep i el PostRecep ens van servir per etiquetar les distintes opcions utilitzades en l'anàlisi dels resultats. Així, a l'hora de passar a la fase estadístico-interpretativa, comptàvem amb la següent classificació:

- No vist
- Vist i no recorde
- Vist i encerte
- Vist i error
- Conec i encerte
- Conec i error

En el moment d'avaluar les respostes en el PostProd1, es va donar com a "encert" el terme escrit correctament en anglés. A banda d'aquesta qualificació, en la

fase d'anàlisi vam distingir entre "incorrecte" i "en blanc". Pensem que aquesta diferenciació resulta interessant en aquesta fase de l'experiment ja que en el PostRecep es van produir diversos casos de respostes on es donava com a sinònim del terme anglés, la traducció al valencià d'una altra paraula clau, el que significa que l'alumne recordava haver vist el mot en el test PostProd1, però no el seu significat. Era difícil que es duguera a terme aquesta mateixa relació a la inversa, ja que el fet de comptar amb la lletra inicial en l'exercici de producció acotava molt la resposta. A més, vam incloure la valoració "encert parcial" per a aquells termes que tenien alguna errada ortogràfica menor. No es van admetre com a correctes vocables que foren sinònims de la paraula clau, ja que estàvem avaluant la capacitat de retenció d'un mot amb el qual ja s'havia tingut contacte.

Passada una setmana vam repartir el mateix test productiu (PostProd2), però amb l'ordre de les paraules canviat. Vam decidir que una setmana era un període de temps adient ja que s'ha demostrat que la major part dels obllits tenen lloc poc després d'haver après la paraula en qüestió (Griffin, 1992). No vam considerar necessari realitzar un segon test receptiu, atés que vam seguir la idea de contínuum que proposava Nation (2001: 25): el vocabulari receptiu implica reconéixer la forma d'una paraula en escoltar-la o llegir-la i recuperar el seu significat; mentre que amb el productiu s'és capaç d'expressar un significat oralment o per escrit. L'autor també indica que la fase productiva implica un coneixement del mot molt més precís, que era el que nosaltres buscàvem en la nostra investigació. Aquesta idea coincideix amb algunes conclusions extretes per Griffin (1992), el qual demostra que l'aprenentatge productiu és molt més efectiu que el receptiu. Així doncs, pensem que els resultats del test productiu, d'altra banda més difícil que el receptiu (Laufer i Goldstein, 2004: 408; Nation, 2001: 32), són un clar indicador del nivell de retenció de vocabulari que havia dut a terme l'alumnat.

### **5.3.3. Procediments**

En aquest apartat detallarem com es va realitzar la investigació central, les fases que va comportar i què va fer cada subgrup en cadascuna d'elles (v. Taula 12).

L'experiment es va iniciar dos mesos abans de dur a terme la tasca principal amb l'emplenament del qüestionari inicial. Aquest es va contestar en una aula d'informàtica ja que estava en línia i per accedir-hi, calia obrir un enllaç que es trobava en l'aula virtual.

També el pretest es va realitzar amb certa antelació, concretament dues setmanes abans de presentar la tasca principal. El pretest estava en format paper i es va omplir en l'aula habitual, la qual no comptava amb ordinadors individuals. L'objectiu final de l'activitat no es va explicar en cap moment als estudiants. L'única informació que se'ls va donar fou que necessitàvem saber quin nivell lèxic d'anglès tenien per tal d'ajustar als seus coneixements uns materials que estàvem preparant. En cap moment se'ls va dir que el test formava part d'una investigació ni que es tornaria a repetir de nou. D'aquesta manera es pretenia preservar l'aprenentatge incidental (§2.3.3) i tranquil·litzar l'estudiantat, ja que alguns d'ells es van mostrar inquietos davant del format tipus test de l'exercici. Es va fer un incís especial en la necessitat que no comentaren entre ells i que foren sincers en les seues respostes, així com en el nul valor que tenia el test des del punt de vista de l'avaluació de l'assignatura.

El fet que en el primer estudi experimental l'estudiantat assegurara que l'ús d'un programari nou per a ells havia sigut un dels aspectes que més dificultats els havia suposat, ens va dur a dedicar unes sessions a la presentació i utilització de Subtitle Workshop abans de realitzar la tasca principal. Així, mes i mig abans de presentar el que seria la tasca principal de l'experiment es van dedicar quatre sessions a una introducció a la traducció audiovisual i la subtitulació. En elles es van explicar breument les diferents modalitats de TAV, posant un èmfasi especial en el doblatge i la subtitulació. Tal i com s'havia fet en el segon estudi preliminar, es va fomentar una mena de debat sobre els punts forts i febles de cadascuna d'aquestes modalitats, amb l'objectiu principal d'arribar a la conclusió que és possible una combinació de totes dues, tot depenent de la situació en què es trobe l'espectador i de les seues necessitats. També es va dedicar més temps al suposat paper en l'ensenyament de llengües que té la subtitulació i l'ús que en feien els estudiants. Aquesta reflexió va servir d'introducció per explicar que en les següents sessions aprendrien a subtitular i durien a terme una xicoteta pràctica relacionada amb aquesta modalitat.

En la següent sessió, ja en una aula d'informàtica, s'explicaren les convencions bàsiques de la subtitulació així com de l'ús de Subtitle Workshop. Els alumnes van realitzar la mateixa pràctica que s'havia fet en el primer estudi preliminar, amb la qual es duia a terme un primer contacte amb la llengua anglesa i, sobretot, amb el maneig del programari de subtitulació. D'aquesta manera es buscava evitar que l'estudiantat del subgrup subtitulador tinguera problemes tècnics durant la tasca principal i poguera centrar tota la seua atenció en la traducció i creació de subtítols. D'altra banda, també

era important que la resta de subgrups coneguera en què consistia la pràctica subtítoladora, ja que la considerem un recurs sobre el qual qualsevol docent hauria de tindre coneixement per tal d'avaluar la seua possible aplicació en la classe de llengua.

La tasca d'introducció a la subtítolació es va corregir de manera col·lectiva i va servir per revisar i afermar els coneixements dels paràmetres de cara a la tasca principal, que es duria a terme a penes un parell de setmanes després. Una vegada conclusa, es va demanar a l'alumnat que realitzara la subtítolació d'un fragment d'algun producte audiovisual infantil escollit per ells i, a partir d'aquesta pràctica, redactara un informe on reflectira els beneficis que hi havia observat pel que feia a la subtítolació com a eina docent i també les dificultats que, segons el seu parer, podria presentar aquesta tècnica a l'hora de traslladar-la a una aula de primària.

En la taula següent es resumeix tot l'experiment central:



Data	Durada	Fase UD	GDob	GSub	GVOS	GVO
3 març, 2014	30'		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qüestionari inicial</li> </ul>			
10 i 17 març, 2014	4h		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducció a la TAV</li> <li>• Introducció a la subtitulació</li> <li>• Introducció a Subtitle Workshop (SW)</li> <li>• Tasca introductòria amb SW</li> </ul>			
2, 9, 18 i 23 abril, 2014	8h + treball a casa		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisió tasca introductòria amb SW</li> <li>• Traducció i subtitulació de clips escollits per l'alumnat</li> <li>• Treball sobre els avantatges i desavantatges de la subtitulació en contextos educatius infantils</li> <li>• Pretest (PreRecep)</li> </ul>			
5 maig, 2014	30'	Motivació	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentació vídeo</li> </ul>			
	1h 30'	Percepció global	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1er visionat - sense àudio</li> <li>• Formulació d'hipòtesis</li> <li>• 2n visionat – amb àudio</li> <li>• Confirmació d'hipòtesis</li> </ul>			
12 maig, 2014	10'	Anàlisi	Visionat amb guió		Visionat sense guió	
	2h	Síntesi	Traducció	Subtitulació	Exercicis	Exercicis
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posttest 1 (PostProd1 i PostRecep)</li> </ul>			
19 maig, 2014	2h	Reflexió	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posttest 2 (PostProd2)</li> <li>• Qüestionari final</li> <li>• Debat final en grup</li> </ul>			

Taula 12. Calendari amb les sessions dedicades a la investigació central

La tasca principal es va dur a terme en tres sessions de dues hores cadascuna que van tindre lloc en una aula d'informàtica.

En la primera sessió, tal i com s'havia fet en el segon estudi preliminar, es van realitzar exercicis d'escalfament. Vam començar amb la fase de motivació (§3.5.1), en la qual es va presentar el vídeo. El primer que es va ensenyar va ser una fotografia promocional de la sèrie on apareixien els onze personatges principals i es va demanar a l'estudiantat si sabia qui eren. La majoria dels participants van respondre

afirmativament, però alguns no coneixien la sèrie o, almenys, no suficientment com per identificar els distints personatges i el seu paper dins la producció. Vam utilitzar aquesta familiaritat o la manca d'ella per dividir la classe en dos grups i, posteriorment, establir un ordre d'intervenció a l'hora de llançar hipòtesis referents a la trama.

Atés que els estudiants eren futurs mestres, la professora animà els qui coneixien la sèrie a pensar possibles tàctiques que fomentaren la participació de la resta de companys en la pluja d'idees.

El primer grup va explicar breument en què consistia la sèrie: quants nuclis familiars hi havia, edat dels personatges, relació entre ells, etc., i aquesta exposició va servir com a introducció per a la fase de percepció global, que s'inicià amb el primer visionat del clip i que va tindre lloc sense àudio. Ho vam fer així perquè el que volíem era que l'estudiantat, especialment aquell que no havia vist mai la sèrie, es fixara únicament en els personatges i en l'acció i fóra capaç de llançar hipòtesis argumentals sense preocupar-se per la llengua dels diàlegs. Així, després de veure el clip, primer el grup no familiaritzat i després l'altre, van explicar què creien que passava en l'escena que havien vist. Les observacions del grup que coneixia la sèrie van servir per concretar més les hipòtesis, ja que sabien quin era el rol de cada personatge i la seua relació familiar o afectiva amb la resta. D'altra banda, els seus comentaris també ajudaren la resta de companys a identificar físicament els actors principals, més enllà de la simple foto que s'havia ensenyat en la fase de motivació.

El segon visionat va servir per a tindre un primer contacte amb l'àudio de la versió original i confirmar algunes de les hipòtesis que s'havien llançat, de manera que l'alumnat guanyara seguretat i confiança. Així, per exemple, els diàlegs del clip que treballaria 3A van servir per ratificar quina era la professió d'un personatge, i els del clip corresponent a 3D, per conèixer els plans de futur d'una de les parelles protagonistes.

Després d'aquesta sessió ja es podia dir que tots els subjectes estaven en igualtat de condicions pel que respecta a la familiaritat amb l'argument de la sèrie i tenien una idea general del que passava en cadascun dels clips. Ara el que calia era arribar a un nivell de comprensió major i, per a això, s'utilitzarien distints mètodes durant les fases d'anàlisi i síntesi.

Cal afegir que, com que a partir d'ara anàvem a comptar amb quatre subgrups diferents i volíem avaluar com afectava la presència o no de diferents recursos a l'hora

de comprendre el clip (subtítols, guió), la fase de percepció global no va incloure la visualització amb subtítols.

Abans de la segona sessió, en la qual cada subgrup hauria de realitzar el seu exercici corresponent, es va penjar a l'aula virtual un llistat de tot l'alumnat i un número indicatiu de a quin subgrup pertanyia. D'aquesta manera es va agilitzar la distribució en l'aula ja que volíem que cadascun dels subgrups estiguera localitzat en un espai concret de manera que fóra més fàcil l'assistència per part del professorat.

També a l'aula virtual s'havien penjat quatre carpetes amb les instruccions per a cadascun dels subgrups (v. Annex J). El primer que havien de fer era veure el clip de nou, però aquesta vegada la metodologia ja variava depenent del subgrup al qual es pertanyia: GDob i GSub comptaven amb el guió original, eina que tindrien també durant el desenvolupament de l'exercici central, mentre que GVOS i GVO no tenien aquest suport. Aquest visionat va servir per acabar de confirmar algunes hipòtesis, però aquesta vegada ja no eren tan generals i centrades en els elements visuals com en la sessió anterior, **sinó que ara eren els elements lingüístics els que aportaven el gruix de la informació.**

Tot seguit es passà a la fase de síntesi en la qual **GDob i GSub treballarien el text audiovisual des d'un punt de vista actiu, mentre que GVOS i GVO ho farien des d'un punt de vista passiu.**

Les instruccions per a GDob eren que calia dur a terme una traducció audiovisual per al doblatge en la qual no es realitzaria la fase d'ajust; és a dir, l'alumnat no hauria de preocupar-se que la longitud dels diàlegs que escrigueren fóra la mateixa que la dels de la VO (isocronia), així com tampoc estaven obligats a respectar la sincronia labial (§4.1.1). No obstant això, sí que havien d'evitar la traducció literal, tot cercant una clara idiomàtica. Atés que es tractava d'una traducció directa, la producció oral en llengua meta (espanyol o català, segons la preferència de l'estudiantat) no tindria cap rellevància. Per contra, sí que es va treballar la comprensió oral i escrita en anglés, ja que es comptava amb el guió i les imatges en aquesta llengua; així com l'expressió escrita en la llengua materna. L'alumnat de GDob havia de realitzar la traducció en un document word que penjaria a l'aula virtual.

Les tres habilitats lingüístiques esmentades foren les mateixes que van treballar els alumnes del subgrup GSub, tot i que aquest va haver d'ajustar la traducció als paràmetres de la subtitulació –que ja havien practicat en classes anteriors–, fet que els obligava a realitzar exercicis de síntesi i paràfrasi en la llengua meta. Aquest subgrup

havia de penjar a l'aula virtual un arxiu, generat en format SubstationAlpha (.ssa) pel mateix Subtitle Workshop, amb la seua subtitulació.

**Els estudiants de GVOS i GVO no van tindre cap contacte amb la traducció activa**, ja que la seua tasca se centrava únicament en l'ús passiu de material audiovisual, amb la diferència que els primers comptaven amb el suport de subtítols en llengua anglesa i els segons, no. Lertola (2013: 160) apunta la necessitat que tots els subjectes s'exposen a un *input* semblant, per això i seguint les indicacions d'aquesta autora, aquests subgrups van realitzar exercicis de comprensió oral i expressió escrita, la qual cosa els obligà a veure el clip un nombre repetit de vegades. En les instruccions s'indicava que les imatges es podien veure tantes vegades com fóra necessari i també s'explicava què calia fer després d'acabar l'activitat. Els subgrups GVOS i GVO havien de contestar les preguntes de comprensió oral en un full que se'ls havia lliurat i que tornaven a la professora en completar-lo. Tot seguit havien d'escriure un resum del clip en anglés en un document word que penjarien a l'aula virtual.

Cal indicar també que les instruccions a tots els subgrups incloïen un recull de diccionaris online tant monolingües com bilingües, per tal que tot l'alumnat poguera fer-ne ús. A més, com que la consecució del nostre objectiu principal passava per que tots els subjectes completaren la tasca encomanada, també hi vam afegir informació que facilitara la realització d'aquesta. Així, vam redactar un recordatori sobre en què consistia la traducció per al doblatge i la subtitulació, fent un incís especial en la naturalitat en ambdós casos i la condensació en el segon. A més, al subgrup subtitulador també se li recordaven les dades de la norma dels cinc segons (§4.2.2.2).

Una vegada finalitzat l'exercici, cada alumne emplenava els tests PostProd1 i PostRecep, que contenien deu paraules clau que apareixien en els textos audiovisuals que acabaven de treballar.

Kuppens (2010: 68) cita a d'Ydewalle i Pavakanun en reflexionar sobre la conveniència de realitzar el test just després del visionat d'un clip:

D'Ydewalle and Pavakanun (1996) are probably correct to point out that if subjects already pick up foreign language skills after a few minutes of watching, language acquisition is almost certain to occur with children and adolescents who watch foreign language programs on a daily basis (as is the case in many of the smaller European countries).

A diferència dels subjectes amb què van treballar els autors citats, recordem que el nostre alumnat no consumia programes en llengua estrangera de manera diària, hàbit que encara és poc habitual en països de tradició dobladora.

Cal tindre en compte que l'estat d'ànim no era el mateix entre els diferents subgrups a l'hora de realitzar el test, ja que els membres de GSub havien necessitat més temps per tal de realitzar la tasca i el fet de veure com la resta de companys completava l'exercici abans és possible que provocara certa sensació d'ansia per acabar i una menor concentració en el test.

Una setmana després, vam tornar a passar el test productiu (PostProd2), aquesta vegada amb les deu paraules clau organitzades en un llistat seguint un ordre diferent, per comprovar si els nivells de retenció minven amb el pas del temps, i en quin grau ho fan.

En aquesta última sessió, vam aprofitar per presentar a l'estudiantat el qüestionari final en línia amb el qual recolliríem dades qualitatives referents a l'activitat, així com per realitzar una posada en comú on compartir opinions sobre la idoneïtat (o no) d'aquesta en els diferents nivells educatius.

Amb el qüestionari final es va donar per finalitzat un experiment en el qual, tal i com es pot observar en la figura 21, van participar vuit subgrups d'alumnes, els quals van dur a terme tasques relacionades amb la traducció audiovisual activa i passiva. L'experiment, ideat a partir de dos estudis preliminars, ens va permetre recollir dades referents a l'adquisició i retenció de lèxic, així com sobre la idoneïtat dels materials audiovisuals i la subtitulació a l'aula de llengua estrangera. La informació es va arregar mitjançant diversos qüestionaris i tests, i tots els resultats, tant qualitatius com quantitius, s'analitzaran en el següent capítol.

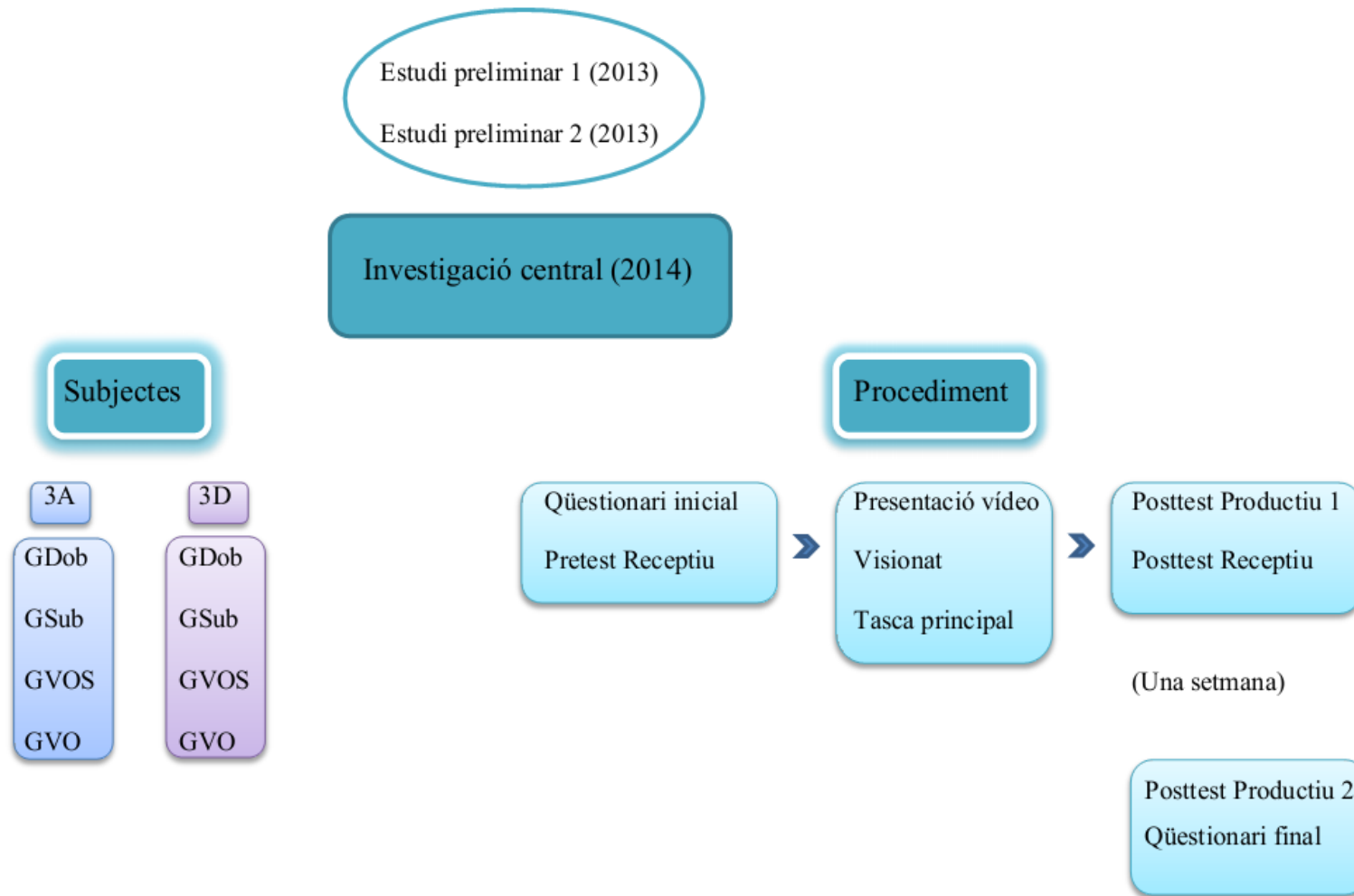


Figura 21. Fases de l'experiment

## 6. Anàlisi de dades i discussió

### 6.1. Introducció

En aquest capítol analitzarem els resultats obtinguts després d'haver aplicat els instruments de mesura que s'han exposat en el capítol de metodologia: els qüestionaris i els tests. Amb els primers realitzarem una anàlisi qualitativa que ens permetrà, d'una banda, complir alguns dels objectius presentats en aquesta tesi, especialment aquells que fan referència a les diferents actituds que presenten els subjectes enquestats, i d'una altra comprovar la validesa d'una de les hipòtesis (*Els estudiants amb una major especialització en llengua estrangera es mostren més receptius a l'ús de la traducció com a eina per a l'aprenentatge de llengües*). Alhora, els resultats dels qüestionaris ens ajudaran a explicar algunes de les xifres recollides en els tests, que conformaran l'anàlisi quantitativa. Recordem que vam comptar amb dos tipus de qüestionaris: l'inicial, el qual es va passar als subjectes setmanes abans de realitzar la tasca principal, quan aquests no havien tingut cap contacte amb la traducció audiovisual; i els finals, personalitzats per a cada subgrup i contestats una vegada finalitzada la tasca que tenia encomanada cadascun d'ells. A aquestes dades hi sumarem les opinions de l'alumnat que s'han recollit tant en les converses que s'han mantingut amb ells a nivell d'aula, com en alguns treballs que han realitzat i ens els quals se'ls demanava que aportaren el seu punt de vista a la tasca subtítoladora com a eina per a l'aprenentatge de llengües.

Una vegada examinades les dades qualitatives passarem a observar els resultats dels tests. La nostra anàlisi quantitativa se centrarà en la comparació de les xifres obtingudes per cada subgrup en cadascun dels dos tipus de tests realitzats: el receptiu i el productiu. Com s'ha dit, cada test es va omplir dues vegades en moments diferents: el receptiu, abans de realitzar la tasca principal (PreRecep) i després d'haver-la dut a terme (PostRecep); i el productiu (PostProd1) també després de la tasca, just abans del postreceptiu, i passada una setmana (PostProd2). Aquesta mecànica ens permetrà dur a terme dues anàlisis: en la primera, a través dels tests receptius, comprovarem si tots els subgrups efectivament experimenten un aprenentatge de vocabulari nou després d'haver realitzat la seua tasca corresponent i, de ser així, quins d'ells demostren uns nivells d'adquisició majors. Els tests productius s'utilitzen en la segona anàlisi, on es confronten els resultats de cada subgrup pel que fa als coneixements lèxics tot tenint en compte el lapse de temps que ha passat entre la realització de cadascun dels tests.

D'aquesta manera es podrà comprovar si la llunyania en el temps respecte a l'execució de la tasca principal afecta d'algun mode la retenció de vocabulari i, en aquest cas, quin dels subgrups ha retingut millor les noves paraules. Les dades resultants en les dues anàlisis ens permetran donar resposta a la majoria de les hipòtesis presentades i concloure quin és el tipus de tasca que afavoreix en major mesura l'aprenentatge i retenció de lèxic en anglés, així com si l'especialització en llengua anglesa juga algun paper en aquest procés.

Per a dur a terme l'anàlisi qualitativa comptarem amb els resultats percentuals que es desprenen dels qüestionaris, mentre que en la quantitativa recorrerem tant a xifres percentuals com estadístiques.

## **6.2. Anàlisi qualitativa**

Segons Hernández, Baptista i Fernández (2006: 19), les dades qualitatives són importants perquè permeten conèixer les interpretacions que han realitzat els participants en una investigació i, tot i que normalment no serveixen per provar hipòtesis, poden ser d'utilitat a l'hora de definir i perfeccionar algunes de les preguntes plantejades en la investigació. El fet que les dades qualitatives no comporten cap procediment estadístic implica que no són generalitzables, ja que són interpretatives i únicament informen sobre l'opinió individual i subjectiva dels participants (Bisquerra, 1989). Pel que fa al paper de l'investigador, la seua relació amb els participants és contínua i resulta inevitable que ambdues parts es retroalimenten.

En la present investigació, les dades qualitatives serviran per complementar les quantitatives, ja que, si bé l'objectiu principal és investigar la utilitat potencial de la TAV en l'adquisició de vocabulari, també ens interessa saber quina és l'actitud vers aquest tipus d'activitats en alumnat que no tinga coneixements de traducció. A més, atesa la formació en didàctica de l'estudiantat que va participar en la investigació, la seua opinió pot resultar rellevant de cara a futurs estudis on es combinen traducció i didàctica de llengües.

Analitzarem les diferents eines destinades a recollir dades qualitatives, tot seguint el mateix ordre cronològic amb què es van utilitzar. Primer es presenten els resultats dels qüestionaris inicials, sobre els quals resulta relativament senzill reflexionar, ja que aporten unes dades globals referents a cadascun dels grups, l'especialitzat en anglés i el no especialitzat. En canvi, no passa el mateix amb els



qüestionaris finals, on comptem amb vuit tipus de resultats, els referents als quatre subgrups creats segons la tasca proposada en cadascun dels dos grups. En aquest cas, l'elevat nombre de dades que es desprén dels qüestionaris fa necessari agrupar els resultats per variables i incorporar un major nombre d'interpretacions i reflexions que faciliten la seua comprensió. Finalment, oferirem un resum de les aportacions fetes per l'alumnat en els treballs sobre subtitulació que van realitzar abans de dur a terme la tasca principal i que van servir per a que tingueren un primer contacte amb aquesta modalitat de TAV, així com en les entrevistes que van tindre lloc després de la pràctica, on es van recollir els principals problemes amb què s'havien trobat a l'hora de realitzar els diferents exercicis.

### **6.2.1. Qüestionari inicial**

El qüestionari inicial (v. Annex A) va servir per a conèixer, en poc temps i d'una manera senzilla, certs aspectes personals dels enquestats que podrien ser d'ajuda a l'hora d'entendre millor els resultats dels tests de vocabulari.

Com s'ha explicat anteriorment, el qüestionari inicial es dividia en tres parts. En la primera es demanava a l'estudiantat dades personals referents al nivell d'estudis i d'anglès, així com sobre la seua relació amb aquesta llengua, especialment pel que feia al consum de productes audiovisuals.

Pel que fa a les dades personals més generals, les diferències entre ambdós grups van ser mínimes. En els dos la mitjana d'edat estava en els 22 anys, i al voltant del 90% eren dones amb un nivell d'estudis de batxillerat. Pel que fa a les llengües maternes, espanyol o català, en els dos grups més de la meitat dels enquestats es considerava parlant nadiu d'espanyol (60,5% en 3A i 59% en 3D) i la resta, de català. El percentatge augmentava quan es preguntava si es considerava bilingüe espanyol/català (75%, en 3A i 94,7% en 3D).

Les diferències es van fer més evidents quan se'ls preguntava sobre el nivell d'anglès i els certificats oficials de coneixements d'aquesta llengua que posseïen. Com s'ha explicat (§5.3.1), en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València, per tal d'aprovar l'assignatura *Llengua anglesa per a mestres*, corresponent a primer curs, cal superar una prova equivalent a un nivell de B1 de l'MCER. A més, des de l'àrea d'anglès, un B2 és el requisit que es demana a l'estudiantat que vol graduar-se amb la menció en llengua anglesa. Aquesta exigència lingüística s'evidencia en la figura 22, on

es pot comprovar que la majoria de l'alumnat especialista en anglés (84%) ha assolit aquest nivell, mentre que en el cas del grup 3D els resultats es reparteixen entre A2 (59,1%) i B1(40,9%). De tota manera, resulta curiós observar que quan el que es demana és l'opinió del propi alumnat a l'hora d'assenyalar el nivell de llengua que "creuen" que tenen, en ambdós casos la resposta majoritària és "Mitjà-alt" (89% en el cas de 3A i 68,4% en el de 3D)

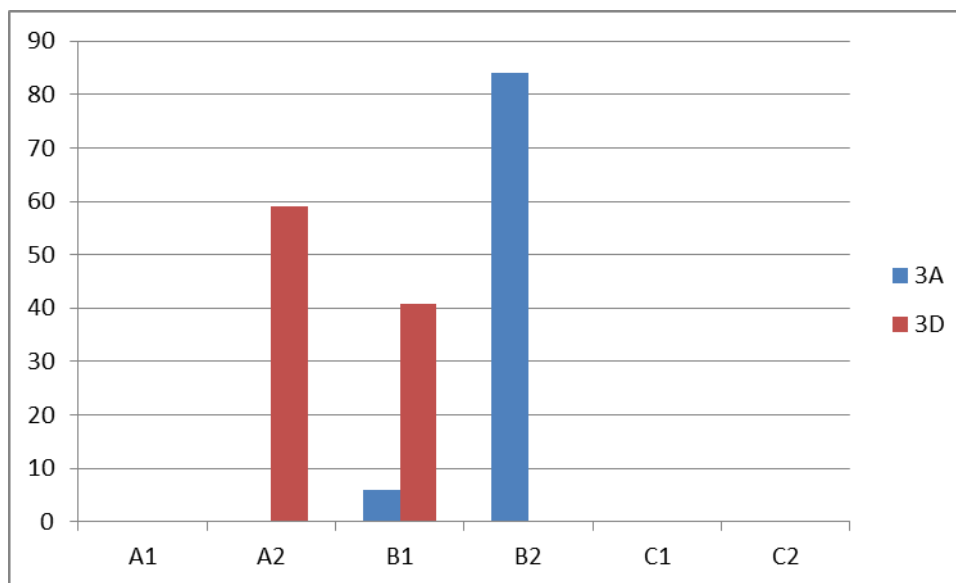


Figura 22. Nivell d'anglés dels enquestats que compten amb un certificat oficial

La importància que té avui dia comptar amb certificats oficials de coneixement de llengües segurament està darrere del fet que en ambdós grups la meitat de la classe (50% en 3D) o més (63% en 3A) respongueren afirmativament a la pregunta referent a la possessió d'aquest tipus de document.

Per tal de finalitzar amb el bloc referent a coneixements d'anglés, vam preguntar sobre la impressió que tenien els enquestats respecte al seu **nivell de comprensió oral en anglés**. En aquest apartat es fan més evidents les diferències entre grups, ja que l'opció majoritària entre els de l'especialitat en llengua estrangera va ser "Bo" (70%), mentre que "Acceptable" va predominar en el grup no especialista (60,5%). Un dels possibles motius d'aquests números el podem trobar en que quasi la meitat de l'alumnat d'aquest darrer grup (44,7%) assegurà no haver estat mai a un país de llengua anglesa ni fer un ús oral d'aquesta llengua, mentre que en l'altra classe aquesta xifra baixava fins al 24%.

En el bloc del qüestionari destinat a preguntes comportamentals volíem conèixer els hàbits relacionats amb el **consum de productes en anglés**, ja fóra a través de la lectura o de recursos audiovisuals. Respecte al primer cas (v. Figura 23), les respostes en 3A estaven molt equilibrades, de manera que és impossible trobar una tendència. En 3D predomina l'alumnat que llegeix "rarament" en anglés (39,5%), mentre que les opcions "sovint", "de vegades" i "mai" ronden el 20%. La principal diferència entre ambdós grups la trobem en els percentatges referents a les persones que mai llegeixen en anglés: un 0% en 3A i un 21,1% en 3D, xifra, aquesta darrera, realment elevada si pensem en la tendència plurilingüe que s'està vivint en l'entorn educatiu i, en termes generals, en les característiques dels enquestats (joves, universitaris, nadius digitals, etc.).

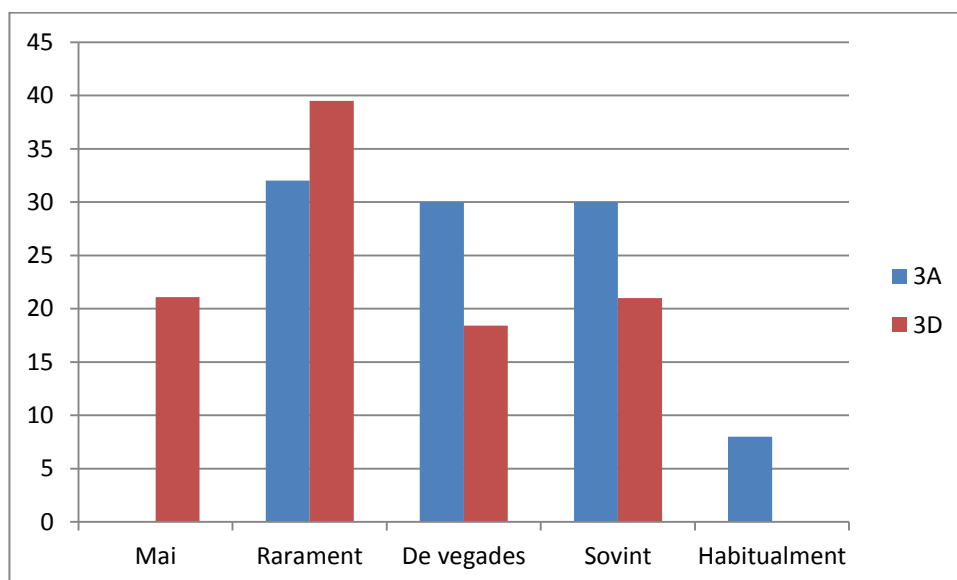


Figura 23. Freqüència amb què solen llegir en anglés els enquestats

Pel que fa al **tipus de producte** on es posa en pràctica la lectura en llengua anglesa, els clars dominadors van ser els **audiovisuals** (a través dels subtítols) i les **webs**. En aquesta pregunta resulta cridaner que, al contrari del que passava en la referent a la freqüència, ara és el grup 3D qui presenta percentatges més elevats en totes les categories, destacant especialment en el gènere que més ens interessa per al present estudi: un 60,5% va marcar l'opció dels subtítols, número que quasi doblava el percentatge del grup especialitzat en anglés (35%).

Igualment sorprenents van resultar les xifres relatives a les **modalitats de TAV** que preferien els estudiants de cadascun dels grups a l'hora de consumir productes

audiovisuals en anglés. Com es pot observar en la figura 24, el percentatge d'alumnat que prefereix el doblatge és gairebé el doble en el grup especialitzat (32%) que en l'altre (19,4%). Aquest fenomen s'inverteix si ens fixem en la subtitulació tradicional, on al contrari del que es podria intuir, ara és el grup no especialitzat (45,7%) qui quasi dobra l'altre (27%). Pel que fa a la resta de modalitats les diferències no són tan marcades com potser cabria esperar.

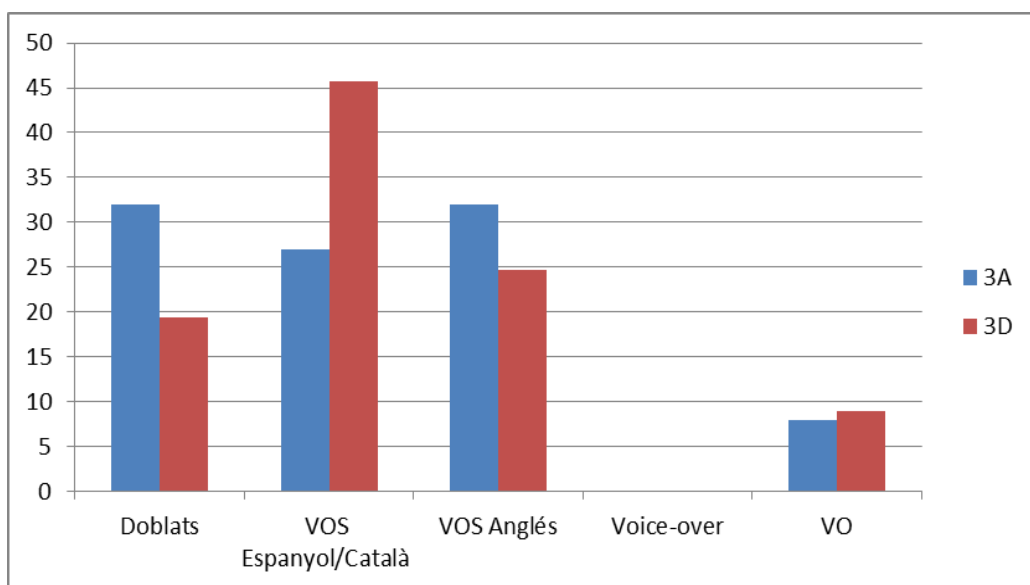


Figura 24. Preferències a l'hora de consumir productes audiovisuals estrangers

Respecte a la freqüència a l'hora de consumir material audiovisual en anglés, les xifres eren bastant heterogènies en ambdós grups i els percentatges més alts no sobrepassaven el 40%: en el grup 3A el 38% assegura veure'n 1 o 2 dies a la setmana, mentre que en el 3D, el 31,6% ho fa rarament.

L'últim bloc de preguntes, aquell dedicat a l'opinió dels enquestats respecte a la **utilitat dels subtítols** des del punt de vista de la comprensió i també de la didàctica, va oferir resultats, una vegada més, bastant igualats entre ambdós grups. Les dues primeres preguntes feien referència al suport que suposava la presència de subtítols a l'hora d'entendre el contingut general (v. Figura 25) i els diàlegs (v. Figura 26) de pel·lícules i sèries. Amb aquesta parella de qüestions volíem esbrinar si els enquestats consideren la subtitulació una eina que permet poder seguir l'argument d'una manera superficial o si, pel contrari, la utilitzen per a comprendre absolutament totes les intervencions que es produeixen. L'origen d'aquestes qüestions està en què, *a priori*, es podria pensar que l'alumnat amb una major formació en anglés utilitza els subtítols com un suport al qual

només recorrerà en ocasions molt concretes, mentre que per a l'altre grup resultaran fonamentals. Estudis com el de Orrego-Carmona (2015: 225) també apunten cap a aquesta teoria, ja que la seua investigació, duta a terme amb un *eye tracker*, demostra que els estudiants amb un menor nivell de coneixements de llengua estrangera fixen la vista durant més temps en els subtítols i els lligen pràcticament tots. En canvi, entre els participants amb un nivell *proficiency* hi ha un comportament més heterogeni: n'hi ha que lligen gairebé tots els subtítols i d'altres que no els hi dediquen massa temps. Tanmateix, les mitjanes conclouen que el nivell de llengua és inversament proporcional a les fixacions de la mirada i la durada d'aquestes en la zona de subtítols.

En el nostre cas, en ambdues qüestions els resultats van ser semblants i la meitat o més dels enquestats van assenyalar estar d'acord amb l'afirmació que titllava d'“útils” els subtítols. No obstant això, els percentatges són un poc més elevats en la pregunta referent als diàlegs, la qual cosa indica que els subtítols no són considerats com un simple suport, sinó com un element fonamental a l'hora de veure pel·lícules en versió original. El fet que els resultats siguin semblants en ambdós grups –fins i tot en alguns casos els percentatges són majors en 3A– és indicatiu que, en general, l'alumnat no creu que compte amb un nivell d'anglès suficient com per a seguir la trama d'un producte audiovisual sense subtítols.

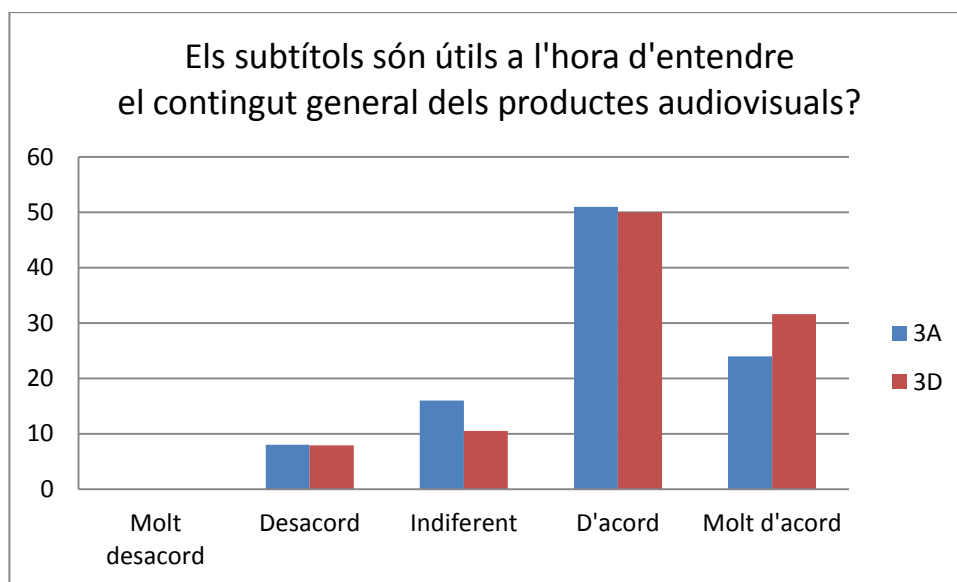


Figura 25. Utilitat dels subtítols en la comprensió general d'un text audiovisual

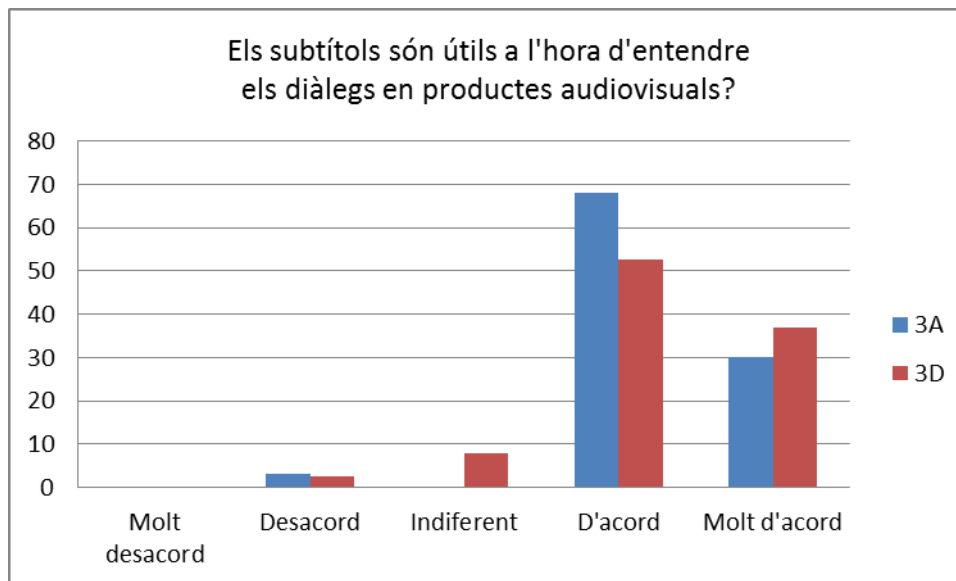


Figura 26. Utilitat dels subtítols en la comprensió dels diàlegs d'un text audiovisual

Tot i que es podria pensar que la formació en didàctica en LE dels alumnes de 3A els dotaria d'una major sensibilitat respecte a l'ensenyament i l'aprenentatge d'idiomes, en la taula 13 es pot observar com, una vegada més, els resultats entre ambdós grups són molt semblants quan se'ls pregunta sobre la percepció que tenen respecte als usos didàctics que poden tindre els subtítols. No només no hi ha diferències rellevants pel que fa als percentatges entre grups, sinó que tampoc n'hi ha entre els diferents aspectes lingüístics pels quals es pregunta, cosa que ens fa pensar que l'alumnat percep el subtítol com una eina positiva per tal d'aprendre una llengua en general, però no reflexiona sobre quins aspectes de la llengua es milloren en fer ús d'aquest recurs.

Els subtítols són útils a l'hora d'(e)...	Molt desacord (%)		Desacord (%)		Indiferent (%)		D'acord (%)		Molt d'acord (%)	
	3A	3D	3A	3D	3A	3D	3A	3D	3A	3D
aprendre vocabulari en LE	0	5,3	3	2,6	14	13,2	<b>46</b>	<b>44,7</b>	38	34,2
millorar la competència general en LE	3	7,9	5	5,3	19	5,3	<b>51</b>	<b>50</b>	22	31,6
millorar la producció en LE	5	7,9	11	5,3	19	21,1	<b>49</b>	<b>44,7</b>	56	21,1

Taula 13. Opinió respecte a la utilitat dels subtítols a l'hora de millorar aspectes lingüístics

No va passar el mateix en preguntar si l'ús de la traducció en les classes de LE ajuda a millorar la competència de l'idioma que s'està estudiant (v. Figura 27). Tot i que en el cas dels estudiants de l'especialitat d'anglès només un 24% afirmava haver tingut alguna experiència traductora (davant un 42,1% pel que fa a 3D), es van mostrar menys reticents a la introducció d'aquest recurs a les aules i la majoria va revelar una postura indiferent (51%) o receptiva (30% si sumem els resultats corresponents a "D'acord" o "Molt d'acord"). En canvi, en el grup 3D s'observa més rebuig ja que només el 23,7% afirma estar-hi d'acord i quasi la meitat de la classe es mostra en desacord o molt en desacord (23,7% per a cadascuna de les opcions).

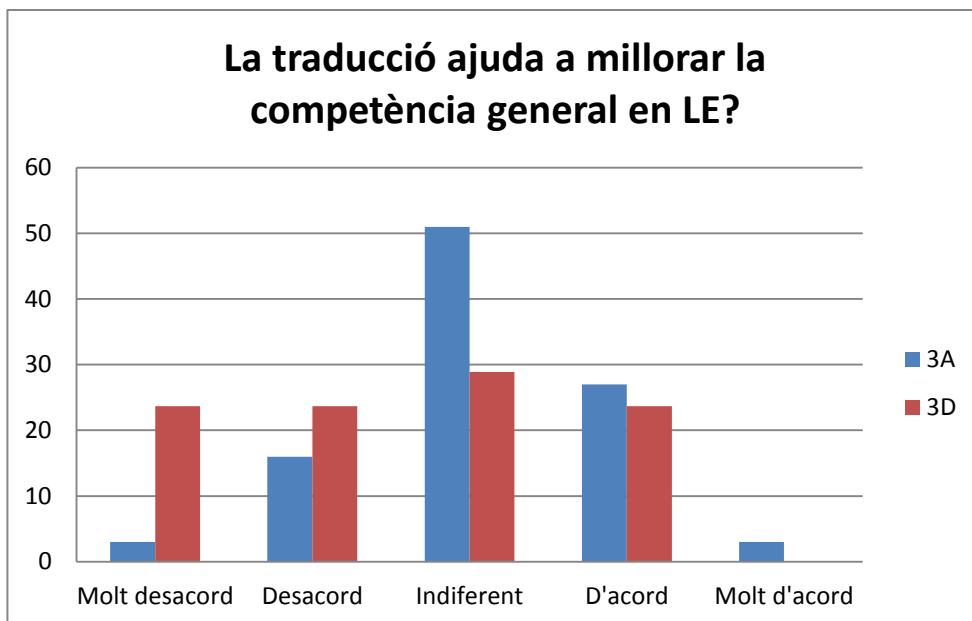


Figura 27. Utilitat de la traducció a l'hora de millorar la competència general en LE

Per últim, se'ls va preguntar sobre l'ús de materials audiovisuals en les classes de LE, a la qual cosa ambdós grups van respondre que la freqüència era habitual, i les possibilitats didàctiques d'aquests i de la subtitulació activa (v. Taula 14). A diferència del que havia passat amb la traducció, ara ambdós grups tornaven a mostrar-se molt d'acord amb l'ús del material audiovisual com a suport per tal de millorar la competència general en LE (49% en 3A i 63,2% en 3D). De nou els resultats tornen a assemblar-se quan es pregunta sobre l'ús didàctic de la subtitulació, ja que la majoria de respostes es concentren en l'opció "D'acord", tot i que, en aquest cas, a diferència de quan preguntàvem per l'ús passiu, el grup especialitzat mostra una predisposició clarament major que l'altre.



Per ajudar a millorar la competència general en LE és útil...	Molt desacord (%)		Desacord (%)		Indiferent (%)		D'acord (%)		Molt d'acord (%)	
	3A	3D	3A	3D	3A	3D	3A	3D	3A	3D
l'ús de material audiovisual.	0	0	0	0	14	7,9	38	28,9	<b>49</b>	<b>63,2</b>
la subtitulació de material audiovisual.	0	7,9	5	0	27	26,3	<b>43</b>	<b>55,3</b>	24	10,5

Taula 14. Opinió respecte a les possibles eines de millora de la competència lingüística en LE

Finalment, tal i com s'ha explicat en el capítols de metodologia, les darreres preguntes van servir per confirmar-nos que calia buscar capítols de *Modern Family* que foren inèdits a l'Estat espanyol, ja que, tot i ser percentatges menuts, part de l'alumnat ja havia vist els darrers episodis emesos.

Així doncs, després d'analitzar els resultats del qüestionari inicial, podem concloure que, en línies generals, els grups 3A i 3D semblen bastant heterogenis, ja que són pràcticament inexistent les respostes que presenten percentatges que superen el 75 o 80%, xifres que ens podrien ajudar a parlar de tendències<sup>28</sup>. Al contrari, en la majoria de casos hem de fer referència a xifres que per poc superen el 50%.

Amb tot, les principals idees que es desprenen de les respostes donades i que possiblement condicionarien en certa mesura aquelles del qüestionari final són:

1. Cap dels dos grups demostra tindre un contacte rellevant amb la llengua anglesa. Aquest fet resulta sorprenent en línies generals, donada la importància atorgada des del Grau de Mestre al plurilingüisme en els darrers anys. Encara ho resulta més, però, des del punt de vista de la menció en

<sup>28</sup> En estadística sol utilitzar-se el valor del 68,3% per a delimitar les dades que s'estimen representatives d'una població. En altres casos, el tercer quartil (75%) marca el límit entre allò representatiu i no tant representatiu (Cerezo *et al.*, en premsa).

anglès, especialització que pensem hauria d'haver ofert unes xifres molt més aclaparadores pel que fa al contacte i els hàbits relacionats amb aquella llengua.

2. Pel que fa al consum de productes audiovisuals estrangers, també sorprén que el grup 3A no mostre una major inclinació pels productes subtitulats, tal i com sí que fa el 3D; i en canvi assenyale el doblatge com l'opció de TAV preferida.
3. És cridanera la diferenciació que fa el grup 3D entre traducció i subtitulació, a la qual no sembla considerar una varietat de traducció audiovisual, ja que tot i mostrar-se receptiu a la inclusió d'aquesta i dels materials audiovisuals a l'aula, sembla reticent a fer el mateix amb la traducció. Possiblement el perfil més lingüístic de 3A és el causant que en aquest grup la tasca traductora siga vista com una possible eina en l'aprenentatge d'un idioma, tot i que tampoc hi mostra una recepció excessivament entusiasta.

### **6.2.2. Qüestionari final**

Atés que cadascun dels grups principals es dividia en quatre subgrups que havien realitzat activitats diferents tot comptant amb materials també distints, vam haver de dissenyar quatre qüestionaris finals (v. Annexos B, C, D i E) que, tot i tindre una base comuna, adaptaven les diferents opcions de resposta a les característiques de cada subgrup. A més, com que ens interessava especialment conèixer l'opinió dels futurs mestres respecte a l'ús de la subtitulació a l'aula, el qüestionari destinat a GSub (el subgrup que havia de fer una subtitulació activa) incloïa preguntes referents al procés subtitulador, així com a les possibilitats didàctiques d'aquesta modalitat de traducció audiovisual.

En línies generals, podem dir que el qüestionari es divideix en dues parts: la primera se centra en la recepció per part de l'alumnat del material que ha treballat, quines han sigut les principals dificultats lingüístiques amb què s'ha trobat i quins elements li han servit de suport per tal de superar-les; mentre que la segona, recull respostes relacionades amb el paper que poden jugar tant les diferents modalitats de traducció audiovisual com l'ús de material audiovisual en versió original en l'adquisició i millora de la llengua estrangera, en aquest cas l'anglès, i també de la materna, castellà o català. A més, també es va reservar una pregunta per a conèixer l'opinió general

respecte al tipus d'activitat, així com sobre la introducció en la classe de llengua estrangera d'elements que tradicionalment hi han estat rebutjats, com són la pròpia traducció o l'ús del diccionari. D'aquesta manera recuperàvem algunes de les qüestions que ja s'havien preguntat en el qüestionari inicial mesos abans i n'afegíem d'altres que tenien més sentit ara, una vegada realitzada la tasca principal.

Amb el qüestionari final volíem comprovar si s'observaven diferències significatives entre els grups (3A i 3D) i els subgrups (GDob, GSub, GVOS, GVO). Per això, en les distintes anàlisis realitzades es compararan els resultats en cadascun d'aquests. Hem englobat les qüestions sobre què es preguntava als enquestats en eixos temàtics de manera que la reflexió que es realitza a partir de les xifres recollides resulte més entenedora.

En el cas del primer bloc, es presenten les opinions dels enquestats respecte l'adequació del clip escollit, les dificultats amb què s'havien trobat així com la utilitat de cadascun dels recursos amb què comptaven. Finalment, només al subgrup que va subtítular, també se li va preguntar sobre les dificultats que havia comportat la seua tasca.

### *Clip*

La primera de les preguntes pretenia conèixer quina havia sigut la impressió general de l'alumnat respecte al vídeo que havia treballat. Recordem que, tot i que cada grup tenia un vídeo diferent, ja que el nivell d'anglès era superior en 3A, els subgrups visionaven el mateix clip, amb l'única diferència del possible suport amb què comptaven (transcripció o subtítols) o la manca d'aquest. Malgrat que la pregunta feia referència únicament al clip, les respostes demostren que la presència o no d'aquest suport va marcar els resultats. Així, en 3A, GDob, GSub i GVOS, subgrups que sí que comptaven amb algun tipus de reforç, creuen que el vídeo era adequat (64%, 79% i 89%) i els resultats fan pensar que l'alumnat veu la presència de subtítols com una ajuda més significativa que la transcripció, segurament perquè en la vida real és possible que es done el primer cas, mentre que el segon no resulta una realitat comuna ni massa avinent. En GVO, en canvi, l'opció majoritària és "difícil" (56%), resultat possiblement fruit de la manca de cap element que ajude a la comprensió.

Les xifres respecte a la percepció del clip són semblants en el grup 3D. De nou els subgrups que comptaven amb suport creuen que el material era adequat, amb un percentatge més elevat en GVOS (87,5%) que en GDob o GSub (54,5% i 55,6%,

respectivament). Pel que fa a GVO, trobem un empat al 40% entre aquells que classifiquen el clip com “adequat” i els que ho fan com “difícil”.

### *Dificultats*

Tot seguit vam passar a preguntar quins eren els aspectes lingüístics concrets del clip que havien suposat una dificultat a l’hora de realitzar l’exercici. Tots els subgrups tenien com opcions comunes el lèxic, que incloïa paraules que podien resultar desconegudes o frases fetes que suposaren un entrebanc en la comprensió; la pragmàtica, és a dir, jocs de paraules, acudits o ironies que requerien un major nivell de llengua; i la semàntica, en referència al sentit global de les frases. Als subgrups que comptaven amb la transcripció dels diàlegs i havien realitzat una traducció (GDob i GSub) se’ls preguntava, a més, per la dificultat a l’hora de buscar un equivalent adequat en la seua llengua materna; mentre que a GVOS i GVO, que només comptaven amb el text original (oral i/o escrit), se’ls qüestionava sobre la prosòdia, és a dir, la pronúncia dels actors.

En les taules 15 i 16, corresponents als subgrups que van traduir, es pot observar que la pragmàtica va ser l’element lingüístic que més dificultats va presentar, amb percentatges més elevats per al grup no especialista en anglés. Cal recordar que la sèrie que es va utilitzar és una *sitcom* on predominen els girs lingüístics i els jocs de paraules en clau d’humor. Per a la resta d’elements predomina la resposta “Indiferent”, indicatiu de no haver trobat massa complicacions a l’hora de realitzar la tasca, i fins i tot “fàcil”, com és el cas de la semàntica per al grup 3A.

Principals dificultats lingüístiques	Molt difícil (%)		Difícil (%)		Indiferent (%)		Fàcil (%)		Molt fàcil (%)	
	Dob 3A	Dob 3D	Dob 3A	Dob 3D	Dob 3A	Dob 3D	Dob 3A	Dob 3D	Dob 3A	Dob 3D
Lèxic	0	9,1	9	27,3	<b>64</b>	<b>36,4</b>	27	27,3	0	0
Pragmàtica	9	9,1	<b>55</b>	<b>45,5</b>	27	9,1	9	36,4	0	0
Semàntica	0	0	0	36,4	36	<b>27,3</b>	<b>45</b>	18,2	18	18,2
Traducció	0	0	27	18,2	<b>45</b>	<b>36,4</b>	27	<b>36,4</b>	9	9,1

Taula 15. Principals dificultats lingüístiques en els subgrups G Dob

Principals dificultats lingüístiques	Molt difícil (%)		Difícil (%)		Indiferent (%)		Fàcil (%)		Molt fàcil (%)	
	Sub 3A	Sub 3D	Sub 3A	Sub 3D	Sub 3A	Sub 3D	Sub 3A	Sub 3D	Sub 3A	Sub 3D
Lèxic	0	0	<b>50</b>	25	0	<b>62,5</b>	10	12,5	0	0
Pragmàtica	10	12,5	<b>70</b>	<b>62,5</b>	10	12,5	10	0	10	12,5
Semàntica	0	12,5	0	0	40	<b>37,5</b>	<b>60</b>	25	0	25
Traducció	20	25	0	0	20	<b>25</b>	<b>60</b>	0	0	50

Taula 16. Principals dificultats lingüístiques en els subgrups G Sub

En el cas dels subgrups que no havien realitzat cap traducció, també la pragmàtica fou un dels elements que es va considerar més difícil, juntament amb el lèxic (v. Taules 17 i 18). Igual que passava en els altres dos subgrups, la semàntica va ser un dels aspectes que l'estudiantat va trobar més assequible i, en el cas de GVOS del grup 3A, també la prosòdia, resultat que sembla cridaner ja que la pronúncia és un dels

aspectes que més dificultat sol comportar ja que l'alumnat no sol estar habituat a distingir diferents accents o dialectes.

Principals dificultats lingüístiques	Molt difícil (%)		Difícil (%)		Indiferent (%)		Fàcil (%)		Molt fàcil (%)	
	VOS 3A	VOS 3D	VOS 3A	VOS 3D	VOS 3A	VOS 3D	VOS 3A	VOS 3D	VOS 3A	VOS 3D
Lèxic	11	0	<b>44</b>	<b>44,4</b>	1	2,2	3	3,3	0	0
Pragmàtica	<b>33</b>	11,1	<b>33</b>	<b>55,6</b>	2	1,1	1	2,2	0	0
Semàntica	0	11,1	0	<b>33,3</b>	11	11,1	<b>78</b>	22,2	11	22,2
Prosòdia	0	0	11	11,1	22	<b>44,4</b>	<b>56</b>	22,2	11	22,2

Taula 17. Principals dificultats lingüístiques en els subgrups GVOS

Principals dificultats lingüístiques	Molt difícil (%)		Difícil (%)		Indiferent (%)		Fàcil (%)		Molt fàcil (%)	
	VO 3A	VO 3D	VO 3A	VO 3D	VO 3A	VO 3D	VO 3A	VO 3D	VO 3A	VO 3D
Lèxic	22	0	<b>56</b>	20	11	<b>60</b>	11	10	0	10
Pragmàtica	11	20	<b>44</b>	<b>30</b>	22	20	11	30	11	0
Semàntica	0	0	11	30	<b>67</b>	10	11	<b>60</b>	11	0
Prosòdia	11	0	33	30	<b>44</b>	<b>50</b>	11	20	0	0

Taula 18. Principals dificultats lingüístiques en els subgrups GVO

### *Elements de suport*

Després d'observar quins eren els elements lingüístics que resultaven més difícils, volíem saber quins dels aspectes propis de l'ús de material audiovisual a l'aula resultaven d'ajuda per tal d'arribar a entendre allò que s'estava veient.

Una vegada més, les opcions a triar eren diferents depenent de quins eren els subgrups que responien. Tots tenien en comú el fet de comptar amb respostes referents a les característiques dels materials audiovisuals: l'àudio i les imatges; i a això calia afegir que s'havia permès que el clip es vera tantes vegades com fóra necessari. A banda d'aquests elements comuns, el qüestionari de G Dob i G Sub incloïa el fet de comptar amb el guió, i el de GVOS, amb els subtítols.

En els subgrups traductors la majoria de respostes es van concentrar en les opcions "D'acord" i "Molt d'acord" (v. Taules 19 i 20). Els estudiants de G Dob es van decantar per l'opció dels diàlegs mentre que els de G Sub van repartir les seues preferències entre els diàlegs i la transcripció del guió.

Elements que han ajudat a la comprensió	Molt desacord (%)		Desacord (%)		Indiferent (%)		D'acord (%)		Molt d'acord (%)	
	Dob 3A	Dob 3D	Dob 3A	Dob 3D	Dob 3A	Dob 3D	Dob 3A	Dob 3D	Dob 3A	Dob 3D
Diàlegs (àudio)	0	0	0	0	0	0	<b>82</b>	<b>90,9</b>	18	9.1
Imatges	0	0	0	0	18	0	27	<b>54,5</b>	<b>55</b>	45,5
Repetició	0	0	0	0	18	27,3	36	<b>54,5</b>	<b>45</b>	18,2
Guió	0	0	0	0	9	9,1	36	18,2	<b>55</b>	<b>72,7</b>

Taula 19. Opinió respecte als elements de suport a la comprensió (G Dob)

Elements que han ajudat a la comprensió	Molt desacord (%)		Desacord (%)		Indiferent (%)		D'acord (%)		Molt d'acord (%)	
	Sub 3A	Sub 3D	Sub 3A	Sub 3D	Sub 3A	Sub 3D	Sub 3A	Sub 3D	Sub 3A	Sub 3D
Diàlegs (àudio)	0	12.5	10	0	20	25	<b>70</b>	25	0	37,5
Imatges	0	0	10	0	10	0	<b>50</b>	<b>50</b>	30	<b>50</b>
Repetició	0	0	0	0	30	0	<b>50</b>	<b>50</b>	20	<b>50</b>
Guió	0	0	0	0	0	0	30	<b>62,5</b>	<b>70</b>	37,5

Taula 20. Opinió respecte als elements de suport a la comprensió (GSub)

També l'àudio és considerat un element clau en la comprensió del vídeo per part dels subgrups que no havien de traduir, però en aquests casos, els majors percentatges es troben en altres opcions. Així, en el cas dels subgrups que comptaven amb subtítols, tal i com cabia esperar, es van recolzar majoritàriament en aquests elements (100% en el cas de 3A i 77,8% en el de 3D) (v. Taula 21).



Elements que han ajudat a la comprensió	Molt desacord (%)		Desacord (%)		Indiferent (%)		D'acord (%)		Molt d'acord (%)	
	VOS 3A	VOS 3D	VOS 3A	VOS 3D	VOS 3A	VOS 3D	VOS 3A	VOS 3D	VOS 3A	VOS 3D
Diàlegs (àudio)	0	0	11	0	11	11,1	<b>78</b>	<b>77,8</b>	0	11,1
Imatges	0	0	0	0	0	0	<b>56</b>	<b>55,6</b>	44	44,4
Repetició	0	0	0	0	0	0	22	33,3	<b>78</b>	<b>66,7</b>
Subtítols	0	0	0	0	0	0	0	22,2	<b>100</b>	<b>77,8</b>

Taula 21. Opinió respecte als elements de suport a la comprensió (GVOS)

Les respostes obtingudes en GVO fan que ens plantegem fins a quin punt les anteriors, on l'opció de l'àudio havia obtingut resultats molt elevats, no estaven condicionades per la presència d'altres elements de suport, especialment el guió. Diem açò perquè en aquest cas l'àudio no va ser el recurs més votat: l'alumnat que no comptava amb cap ajuda "extra" va marcar com a opció majoritària la possibilitat de veure el clip tantes vegades com fóra necessari (v. Taula 22)

Elements que han ajudat a la comprensió	Molt desacord (%)		Desacord (%)		Indiferent (%)		D'acord (%)		Molt d'acord (%)	
	VO 3A	VO 3D	VO 3A	VO 3D	VO 3A	VO 3D	VO 3A	VO 3D	VO 3A	VO 3D
Diàlegs (àudio)	0	10	11	10	22	0	<b>56</b>	<b>70</b>	11	10
Imatges	0	0	0	0	11	0	<b>56</b>	30	33	<b>70</b>
Repetició	11	0	0	0	0	0	11	20	<b>78</b>	<b>80</b>

Taula 22. Opinió respecte als elements de suport a la comprensió (GVO)

### *Subtitulació*

Per tal de tancar el bloc de qüestions relacionades amb la recepció per part de l'alumnat, vam preguntar al subgrup GSub quines havien sigut les principals dificultats relacionades amb la tasca subtituladora amb què s'havia trobat (v. Taula 23).

Els resultats d'aquesta pregunta no es corresponen en absolut amb els obtinguts en el primer estudi preliminar (§5.2.1), on l'alumnat havia mostrat certa reticència a l'ús d'un programa informàtic desconegut, i en canvi, es manifestava familiaritzat amb activitats de síntesi d'informació. En la investigació central, en canvi, les xifres resulten un poc desconcertants ja que, per exemple, en el cas de 3A un 70% va marcar la tasca de condensació com a difícil, mentre que la resta de resultats estaven repartits d'una manera bastant homogènia i els percentatges més elevats es dividien entre les respostes "difícil" o "indiferent". Els resultats en el grup 3D són bastant oposats als anteriors, ja que la meitat de la classe considerava tant l'exercici de condensació com el maneig de Subtitle Workshop molt fàcil. Per a aquest grup va ser la fase de pautat o localització la tasca més complicada (62,5%).

Algunes possibles explicacions a aquestes xifres podríem trobar-les en les entrevistes (§6.2.3), on alguns alumnes es van queixar de la dificultat d'haver de sintetitzar la informació tot mantenint el sentit original.

Principals dificultats en la subtitulació	Molt difícil (%)		Difícil (%)		Indiferent (%)		Fàcil (%)		Molt fàcil (%)	
	Sub 3A	Sub 3D	Sub 3A	Sub 3D	Sub 3A	Sub 3D	Sub 3A	Sub 3D	Sub 3A	Sub 3D
Format	0	12,5	<b>40</b>	<b>37,5</b>	<b>40</b>	25	10	12,5	0	12,5
Pautat	0	12,5	<b>30</b>	<b>62,5</b>	<b>30</b>	12,5	20	0	10	12,5
Subtitle Workshop	0	12,5	10	0	<b>40</b>	12,5	30	25	10	<b>50</b>
Condensació	0	12,5	<b>70</b>	0	10	12,5	0	25	20	<b>50</b>

Taula 23. Principals dificultats en la tasca subtituladora

#### *Aspectes lingüístics millorats en LM i LE*

La segona part del qüestionari pretenia recollir la percepció de l'alumnat respecte a la pràctica que havia realitzat des del punt de vista de l'ensenyament; no només pel que feia a l'aprenentatge i millora de llengües, sinó també respecte a la conveniència d'introduir a l'aula recursos que hi havien estat presents.

La primera pregunta d'aquest bloc estava enfocada cap als aspectes lingüístics que s'havien millorat. En el cas de GVOS i GVO, subgrups que només havien utilitzat l'anglès en la realització dels exercicis de comprensió, la pregunta només feia referència a aquesta llengua. D'altra banda, a GDoB i GSub, subgrups que havien utilitzat tant la llengua materna com l'estrangera, els vam plantejar la mateixa qüestió però amb una doble vessant pel que fa a l'idioma, tal i com havíem fet en el primer estudi preliminar (§5.2.1). Conscients que els exercicis de TAV dissenyats no només servien per millorar el nivell de la llengua estrangera, sinó també de la materna, en els qüestionaris d'aquests dos subgrups demanàvem per la millora del vocabulari, la gramàtica, l'expressió escrita i l'ortografia de l'anglès, però també de l'espanyol o del català, depenent de la llengua a la qual havien traduït.

Analitzarem primer les respostes referides a la llengua materna (v. Taules 24 i 25).

Aspectes lingüístics millorats en LM	Gens satisfactori %		Poc satisfactori %		Satisfactori %		Bastant satisfactori %		Molt satisfactori %	
	Dob 3A	Dob 3D	Dob 3A	Dob 3D	Dob 3A	Dob 3D	Dob 3A	Dob 3D	Dob 3A	Dob 3D
Vocabulari	18	9,1	0	0	18	27,3	<b>64</b>	<b>36,4</b>	0	27,3
Gramàtica	18	9,1	0	9,1	<b>73</b>	27,3	9	<b>36,4</b>	0	18,2
Expressió escrita	18	9,1	0	0	18	<b>45,5</b>	<b>64</b>	36,4	0	9,1
Ortografia	18	9,1	9	18,2	9	27,3	<b>45</b>	<b>36,4</b>	18	9,1

Taula 24. Opinió respecte als aspectes lingüístics millorats en llengua materna (G Dob)

Aspectes lingüístics millorats en LM	Gens satisfactori %		Poc satisfactori %		Satisfactori %		Bastant satisfactori %		Molt satisfactori %	
	Sub 3A	Sub 3D	Sub 3A	Sub 3D	Sub 3A	Sub 3D	Sub 3A	Sub 3D	Sub 3A	Sub 3D
Vocabulari	0	12,5	0	25	<b>70</b>	<b>50</b>	20	0	10	12,5
Gramàtica	0	25	10	12,5	<b>70</b>	<b>62,5</b>	20	0	0	0
Expressió escrita	0	12,5	20	0	<b>50</b>	<b>62,5</b>	20	25	10	0
Ortografia	0	25	10	12,5	<b>40</b>	<b>37,5</b>	50	12,5	0	12,5

Taula 25. Opinió respecte als aspectes lingüístics millorats en llengua materna (G Sub)

Una vegada més, en línies generals, les diferències són mínimes entre 3A i 3D si ens fixem únicament en l'opció en la qual es concentren els percentatges més elevats. En canvi sí que convé destacar que aquestes xifres són majors en 3A, és a dir, les opcions més votades compten amb percentatges que estan al voltant del 70%, xifra que

s'aproxima al llindar establert en aquest estudi que ens permetria parlar de tendències. No passa el mateix en el cas de 3D, on les respostes estan molt més repartides.

També es fa evident una major inclinació cap a les respostes “bastant satisfactori” entre els subgrups que van realitzar la traducció per al doblatge, mentre que els qui van subtitular es mostren “satisfets”. Com a hipòtesi, això pot dur a pensar que els primers van tindre la sensació que treballaven més la llengua, mentre que els segons van repartir la seua atenció entre els problemes lingüístics i l'acompliment de les diferents convencions de la subtitulació.

Si ens centrem específicament en les xifres, observem unes diferències clares pel que fa als aspectes lingüístics que s'havien millorat, des del punt de vista de l'alumnat. En el cas de 3A, G Dob, es mostrava satisfet (73%) amb la millora de la gramàtica, mentre que en el cas de G Sub, vocabulari i gramàtica són els elements que més s'han millorat (90% si sumem les respostes “Satisfactori” i “Bastant satisfactori”). En el cas de 3D, els resultats estan repartits de manera molt uniforme i amb percentatges relativament baixos, i hi destaca lleugerament la millora de l'expressió escrita en G Dob (45,5%, tot i que la xifra superaria el 90% si sumem les respostes positives) i d'aquesta juntament amb la gramàtica en G Sub (62,5%). Una vegada més considerem que aquests resultats estan relacionats amb el fet que l'alumnat de 3A té una major formació en didàctica de la llengua i això fa que es fixe en elements lingüístics més concrets. Per contra, l'altre grup opta majoritàriament per una habilitat com és l'expressió escrita, un aspecte lingüístic que pot considerar-se més general i l'elecció del qual podria guardar certa relació amb la percepció de la llengua que tenen grups que no s'han format específicament en una especialitat relacionada amb els idiomes.

La següent qüestió sí que va anar dirigida a tots els subgrups ja que preguntava sobre la millora de diversos aspectes lingüístics en anglès, idioma que tothom havia treballat: G Dob i G Sub d'una manera més receptiva, ja que processaven la informació en anglès i escrivien la traducció en espanyol o català; i G Vos i G Vo d'un mode més actiu, ja que el resum i les activitats que s'havien de realitzar durant la tasca principal s'escrivien en anglès.

Respecte als aspectes lingüístics pels quals es preguntava es va escollir vocabulari, gramàtica, expressió escrita i comprensió oral. Aquest darrer es va incloure tot pensant que, durant la tasca principal, s'havia permès que l'alumnat vera el clip tantes vegades com fóra necessari i, per això, es volia comprovar fins a quin punt

considerava que el fet d'escollar *input* oral de manera repetida havia influït a l'hora d'entendre millor els diàlegs.

Tal i com es pot comprovar en la taula 26, els resultats en GDob són bastants semblants als que s'havien observat en les preguntes referents als aspectes millorats en llengua materna: el grup especialitzat en anglés es mostra satisfet i bastant satisfet amb la millora que creu haver experimentat en gramàtica i vocabulari (73%), respectivament; mentre que els resultats més favorables en el grup 3D s'obtenen en l'expressió escrita. També tal i com passava en la pregunta anterior, els aspectes lingüístics més valorats obtenen xifres molt elevades en el cas de 3A, mentre que en 3D mai arriben al 50%.

El mateix passa en els subgrups subtituladors (v. Taula 27): gairebé cap dels resultats supera el 50%, tot i que és important remarcar que els percentatges més elevats es reparteixen entre les opcions "Satisfactori" i "Bastant satisfactori". En el cas de 3A, també seguint la tendència establerta a l'hora de valorar la millora en llengua materna, és el vocabulari l'ítem que rep el percentatge més elevat (50%), en l'opció "Bastant satisfactori", –percentatge que arriba al 70% si sumem les respostes "Molt satisfactori". D'altra banda, cal destacar que un 75% de GSub de 3D tenia la impressió d'haver millorat la gramàtica en anglés de manera satisfactòria, que sumat al 12,5% que considera haver millorat de manera bastant satisfactòria dona un 87,5% de respostes positives en aquest subgrup. Aquest resultat, que és l'únic que supera el 50% en els subgrups subtituladors, també manté en certa mesura el paral·lelisme amb els observats anteriorment, ja que el mateix subgrup repartia entre la gramàtica i l'expressió escrita les millores pel que feia a la llengua materna.

Aspectes lingüístics millorats en anglés	Gens satisfactori %		Poc satisfactori %		Satisfactori %		Bastant satisfactori %		Molt satisfactori %	
	Dob 3A	Dob 3D	Dob 3A	Dob 3D	Dob 3A	Dob 3D	Dob 3A	Dob 3D	Dob 3A	Dob 3D
Vocabulari	0	9,1	0	0	18	27,3	<b>73</b>	27,3	9	<b>36,4</b>
Gramàtica	9	9,1	0	18,2	<b>73</b>	<b>45,5</b>	18	18,2	0	9,1
Expressió escrita	9	9,1	18	0	<b>36</b>	<b>54,5</b>	27	27,3	9	9,1
Comprensió oral	0	9,1	9	0	18	<b>45,5</b>	<b>36</b>	18,2	<b>36</b>	27,3

Taula 26. Opinió respecte als aspectes lingüístics millorats en anglés (G Dob)

Aspectes lingüístics millorats en anglés	Gens satisfactori %		Poc satisfactori %		Satisfactori %		Bastant satisfactori %		Molt satisfactori %	
	Sub 3A	Sub 3D	Sub 3A	Sub 3D	Sub 3A	Sub 3D	Sub 3A	Sub 3D	Sub 3A	Sub 3D
Vocabulari	0	0	0	0	30	25	<b>50</b>	<b>50</b>	20	25
Gramàtica	0	0	10	12,5	<b>50</b>	<b>75</b>	40	12,5	0	0
Expressió escrita	0	25	30	12,5	<b>40</b>	25	30	<b>37,5</b>	0	0
Comprensió oral	0	0	10	25	<b>50</b>	25	20	<b>37,5</b>	20	12,5

Taula 27. Opinió respecte als aspectes lingüístics millorats en anglés (G Sub)

Pel que fa a GVOS (v. Taula 28) es torna a repetir la tendència que 3A assenyalé la gramàtica com l'aspecte que més s'ha millorat i, tal i com s'esperava, la comprensió oral rep percentatges bastant elevats, sobretot en el cas del grup 3D (77,8%). Una

vegada més, pensem que aquests resultats podrien ser deguts a la visió de la llengua que té cada grup: els especialitzats, probablement, es fixen en qüestions lingüístiques concretes, mentre que els no especialitzats veuen l'idioma com un global i sembla que per a ells el més important és escriure bé en termes generals, tal i com s'ha vist en els resultats anteriors, o entendre el millor possible la informació que rep, com es desprèn d'aquests darrers percentatges.

Aspectes lingüístics millorats en anglés	Gens satisfactori %		Poc satisfactori %		Satisfactori %		Bastant satisfactori %		Molt satisfactori %	
	VOS 3A	VOS 3D	VOS 3A	VOS 3D	VOS 3A	VOS 3D	VOS 3A	VOS 3D	VOS 3A	VOS 3D
Vocabulari	0	0	0	0	<b>33</b>	0	<b>33</b>	<b>55,6</b>	<b>33</b>	44,4
Gramàtica	0	0	11	0	<b>67</b>	<b>66,7</b>	22	33,3	0	0
Expressió escrita	0	0	22	11,1	<b>44</b>	<b>55,6</b>	33	22,2	0	11,1
Comprensió oral	0	0	0	0	11	11,1	<b>56</b>	<b>77,8</b>	33	11,1

Taula 28. Opinió respecte als aspectes lingüístics millorats en anglés (GVOS)

Aquesta línia més o menys regular pel que fa als resultats no té continuïtat en GVO (v. Taula 29) on s'han obtingut xifres que trenquen les tendències anteriors. Per una banda, en 3A la gramàtica no destaca com un aspecte que s'haja millorat des del punt de vista de l'alumnat, tot i que el vocabulari manté nivells “bastant satisfactoris” (67%), tal i com havia passat amb la resta de subgrups. Aquest subgrup sembla que enfoca el seu aprenentatge en la tasca que va realitzar, en la qual havia d'escriure en anglés, i per aquest motiu l'expressió escrita guanya rellevància com l'habilitat més treballada. D'altra banda, el grup 3D presenta un 50% en l'opció “Satisfactori” de tots els aspectes lingüístics. De tota manera, si es sumen els percentatges d'aquesta opció i la de “Bastant satisfactori”, també és el vocabulari l'element més votat, amb un 90%.



Aspectes lingüístics millorats en anglés	Gens satisfactori %		Poc satisfactori %		Satisfactori %		Bastant satisfactori %		Molt satisfactori %	
	VO 3A	VO 3D	VO 3A	VO 3D	VO 3A	VO 3D	VO 3A	VO 3D	VO 3A	VO 3D
Vocabulari	0	0	0	0	22	<b>50</b>	<b>67</b>	40	11	0
Gramàtica	0	0	33	20	<b>44</b>	<b>50</b>	22	20	0	0
Expressió escrita	0	0	0	30	<b>56</b>	<b>50</b>	44	10	0	0
Comprensió oral	0	0	0	10	11	<b>50</b>	<b>56</b>	30	33	0

Taula 29. Opinió respecte als aspectes lingüístics millorats en anglés (GVO)

Cal insistir en els percentatges relativament baixos, en línies generals, que presenten les opcions “Gens satisfactori” i “Poc satisfactori” en tots els subgrups, la qual cosa denota que l’alumnat té consciència d’haver experimentat una millora considerable.

A continuació es van realitzar preguntes per tal de conèixer l’opinió dels futurs mestres respecte a la introducció en la classe de LE de materials audiovisuals, de la traducció, de subtítols i del diccionari. Una vegada més les diferents opcions s’adaptaven als qüestionaris de cadascun dels subgrups tot tenint en compte quines eines s’havien utilitzat en les tasques corresponents.

#### *Material audiovisual*

L’ús de productes audiovisuals era un aspecte que en el qüestionari inicial havia sigut assenyalat com adient tant per 3A com per 3D amb xifres bastant elevades. Ara volíem saber com s’havia repartit aquest suport també per subgrups una vegada la tasca havia permès que tot l’alumnat posara en pràctica aquesta possibilitat.

Els resultats de G Dob, G Sub i G Vos concentren totes les respostes en “D’acord” i “Molt d’acord”. Els percentatges més elevats d’acceptació els trobem en G Dob de 3A i G Vos del grup 3D amb un 82% i un 88,9% en l’opció “Molt d’acord”.

D'altra banda, GVO mostra uns resultats més dispersos i xifres que a penes superen el 60% en alguns casos, la qual cosa denota que la introducció de l'audiovisual en VO a l'aula no és suficient, sinó que l'alumnat necessita algun tipus de suport que l'ajude a entendre'l i gaudir-lo.

### *Traducció*

Vam demanar opinió sobre la traducció només a aquells subgrups que realment n'havien fet ús. De nou la majoria de respostes són positives, tot i que trobem poques xifres aclaparadores. Tal i com havia passat en el qüestionari inicial, l'alumnat no mostra massa entusiasme respecte a aquesta activitat. Únicament trobem una xifra elevada d'acceptació (90% "d'acord") en GSub del grup d'especialitat en anglés. La resta es mou al voltant del 50%, la qual cosa confirma una vegada més que des del camp de la didàctica, i especialment en sectors no directament relacionats amb els idiomes, no s'acaba de veure aquest tipus d'exercicis com un mitjà per aprendre llengües; si més no, sempre que no vaja acompanyat d'altres recursos com podrien ser l'audiovisual.

### *Diccionari*

Tot i que únicament dos dels subgrups havien realitzat exercicis de traducció, seguint les recomanacions de diversos estudis (§2.3.3.) i del propi MCER (§2.2), es va permetre l'ús del diccionari a tots ells, ja que vam pensar que a GVOS i GVO els resultaria útil a l'hora de redactar en anglés.

En el cas dels subgrups que havien traduït, malgrat que una vegada més l'acceptació és evident, crida l'atenció els percentatges tan elevats que obté l'opció "Molt d'acord" en GDob (73 i 81,8% en 3A i 3D respectivament), mentre que les respostes de GSub es divideixen entre "D'acord" i "Molt d'acord" amb xifres màximes al voltant del 60%. Aquesta diferència mínima fa pensar, hipotèticament, que el subgrup que traduïa per al doblatge va recórrer en major mesura al diccionari, possiblement perquè en aquesta activitat calia traduir el text origen en la seua totalitat. En canvi, la condensació que es realitza en la subtítolació permet oferir traduccions que s'han dut a terme en entendre a grans trets el sentit global d'una frase del text origen i no totes les paraules que la conformen.

Els subgrups que havien treballat el clip com a base per a exercicis de comprensió també es mostraren receptius a l'ús del diccionari, especialment els del subgrup GVO (el 80% del grup 3D marcà "Molt d'acord"). Cal recordar que una part

dels exercicis que calia completar eren preguntes breus referents al contingut del clip, la resposta de les quals es podia trobar en els subtítols en anglés amb què comptava GVOS. D'altra banda, també sembla natural que siga el grup que no està especialitzat en llengua estrangera qui mostre una major necessitat d'optar per aquest recurs.

Amb tot, els elevats percentatges pel que fa a la conveniència de l'ús del diccionari demostren que aquest tipus de materials tenen cabuda en qualsevol aula de LE, no només en aquelles on es practique la traducció. El diccionari dóna seguretat i autosuficiència a l'alumnat a l'hora d'expressar-se en una llengua estrangera, i també en la materna, per tant seria recomanable que tinguera el seu lloc dins de l'aula de manera permanent.

### *Subtitulació*

Per últim vam voler preguntar sobre la presència de la subtitulació als dos subgrups que havien treballat aquesta modalitat: GSub ho havia fet de manera activa i amb subtítols tradicionals; mentre que GVOS va visionar subtítols bimodals, és a dir, el text oral i l'escrit estaven en el mateix idioma, en aquest cas, en anglés.

En el primer subgrup vam comprovar que la subtitulació era ben rebuda per part dels futurs mestres i, curiosament, tal i com s'havia pogut entreveure en el qüestionari inicial, és el grup no especialitzat qui mostra un major percentatge de respostes "Molt d'acord", 75% davant el 70% de "D'acord" que tenim en 3A.

En el segon cas, mereix un esment especial el fet que el 100% de l'alumnat del subgrup VOS de 3A es mostra molt d'acord amb l'ús de material subtitulat, resultat que confirma l'augment de l'acceptació d'aquesta modalitat de TAV especialment entre els docents de llengua.

Pensant en futures investigacions i atés que en la bibliografia consultada no vam poder trobar una tendència clara, teníem especial interès per conèixer l'opinió dels subgrups que no havien traduït respecte a si eren els subtítols tradicionals o els bimodals els més adequats per a aprendre una llengua estrangera. Recordem que GVOS havia comptat amb subtítols en anglés i la nostra suposició, tot basant-nos en els resultats del qüestionari inicial, era que, almenys el grup no especialitzat, preferiria els subtítols en la seua llengua materna per tal d'entendre la informació d'una manera més ràpida. Tanmateix, si ens fixem en la figura 28 podem comprovar que el nostre raonament era totalment erroni ja que, no només els dos grups es mostren clarament partidaris de la

subtitulació bimodal, sinó que és el grup no especialitzat qui es desmarca més clarament de l'ús de la llengua materna en els subtítols a l'hora d'adquirir una llengua estrangera.

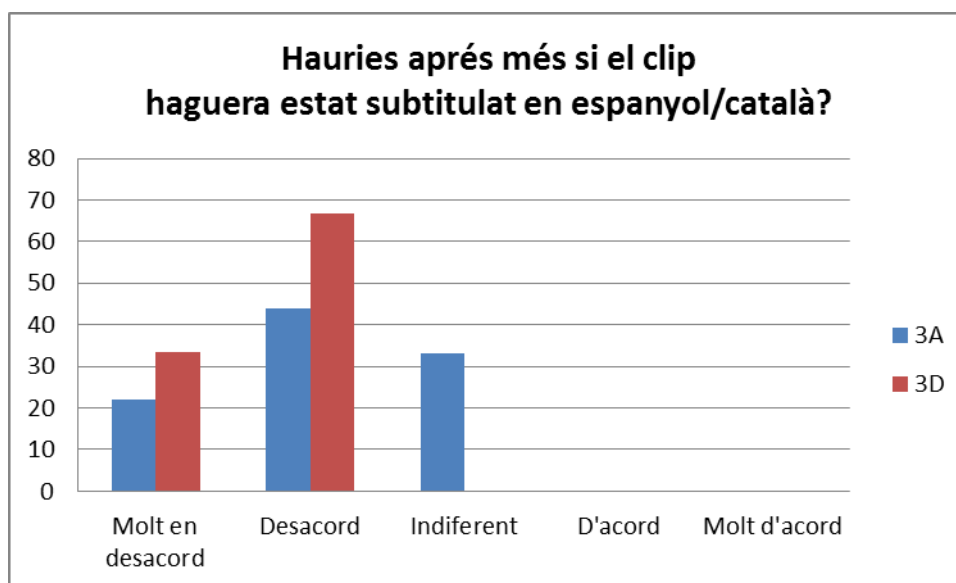


Figura 28. Percepció de la subtitulació tradicional vers la bimodal com a millor opció per aprendre (GVOS)

En el cas dels subgrups que no havien comptat amb cap tipus de subtitulació i que per tant no tenien cap referència, els resultats no van ser tan aclaparadors (v. Taula 30), però també s'hi observa un predomini, especialment en el cas de 3D, de l'opció dels subtítols bimodals.

Creus que hauries après més si el clip haguera estat subtitulat...	Molt desacord (%)		Desacord (%)		Indiferent (%)		D'acord (%)		Molt d'acord (%)	
	VO 3A	VO 3D	VO 3A	VO 3D	VO 3A	VO 3D	VO 3A	VO 3D	VO 3A	VO 3D
en anglés	0	10	22	0	11	0	<b>56</b>	<b>70</b>	11	20
en espanyol/català	22	10	<b>56</b>	30	22	<b>40</b>	0	0	0	20

Taula 30. Percepció de la subtitulació tradicional vers la bimodal com a millor opció per aprendre (GVO)

L'última pregunta del qüestionari final pretenia conèixer si la impressió global de les diferents activitats realitzades per cada subgrup havia sigut positiva. En aquest cas hem agrupat els resultats en dues gràfiques (v. Figures 29 i 30) corresponents a cadascun dels grups basats en l'especialització o no en llengua anglesa.

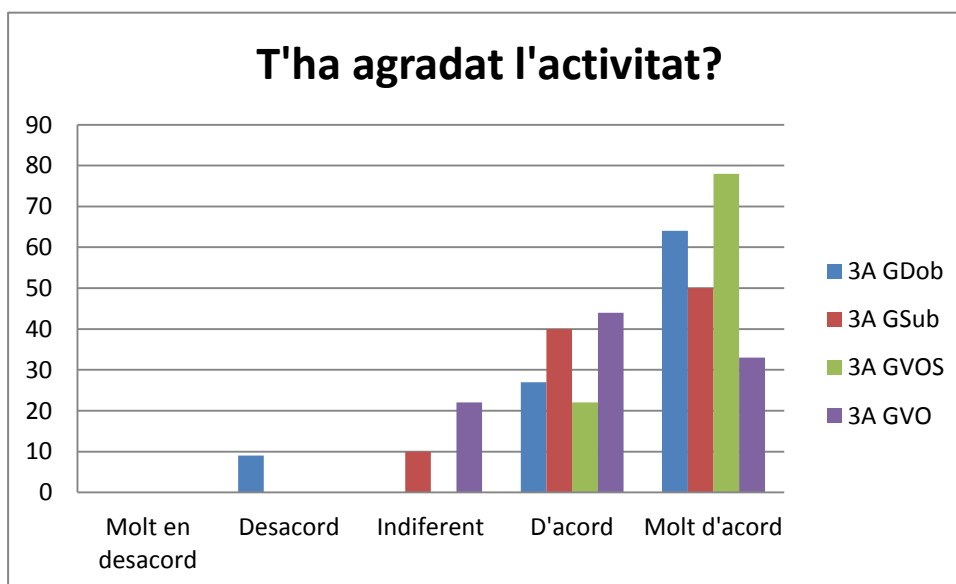


Figura 29. Percepció respecte a la tasca realitzada (Grup 3A)

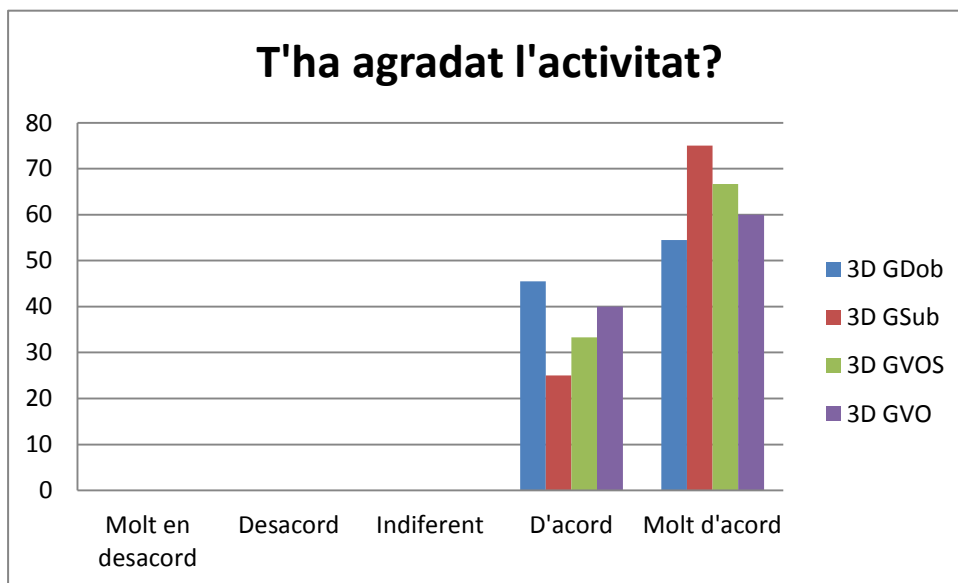


Figura 30. Percepció respecte a la tasca realitzada (Grup 3D)

A primera vista s'evidencia que, si bé predominen les respostes que demostren una bona acceptació de l'activat, és en 3A on apareixen algunes opinions que fan pensar en alguna mínima resistència. En concret veiem que el 9% de G Dob es mostra en desacord amb l'enunciat, mentre que el 10% i el 22% de G Sub i G VO, respectivament, evidencien indiferència. Tot i que no són xifres massa elevades, crida l'atenció que en el grup 3D totes les respostes es repartisquen entre les opcions "D'acord" i "Molt d'acord", la qual cosa entraria en contradicció amb el raonament que apuntaria a una major receptivitat i gaudi per part dels grups especialitzats en didàctica de la llengua estrangera i amb un major nivell d'anglès (Orrego-Carmona, 2015: 231).

Si ens fixem en quin és el tipus de tasca que ha tingut una millor acollida, crida l'atenció que aquella que implicava el visionat del clip subtítulat rep la majoria de respostes positives en 3A. Cabria pensar que una activitat que comportava certa passivitat i molta menys implicació per part de l'alumnat obtindria uns resultats més baixos, però no ha sigut així. Com tampoc no ha passat amb G VO, subgrup l'activitat del qual pels seus condicionants podria haver resultat més avorrida i en canvi obté bons resultats, especialment en 3D.

Si comparem els resultats entre les dues classes pel que fa als subgrups que van traduir, també trobem una major acceptació en 3D, mentre que en 3A les respostes positives rarament superen el 50%. L'única explicació que trobem a aquesta diferència en la recepció és que 3D possiblement es va prendre la tasca com un exercici lúdic i no va tindre tan en compte la implicació didàctica que podia tindre, mentre que l'alumnat

de 3A va avaluar l'exercici amb miras a una possible aplicació en l'aprenentatge de l'anglès i per això hi va gaudir menys. De tota manera, aquestes argumentacions s'haurien de comprovar empíricament.

A l'hora de comparar entre ells els subgrups que van posar en pràctica alguna modalitat de TAV, observem que, en 3A, GDob va obtenir un millor resultat: el 64% es va mostrar molt d'acord amb l'afirmació per només un 50% el subgrup subtitulador. En canvi, en 3D és GSub qui es mostra més receptiu, amb un 75% front un 54% pel que fa al subgrup doblador. Aquestes dades últimes poden guardar certa relació amb les obtingudes a l'hora de preguntar sobre les dificultats de la subtitulació: aleshores el grup 3D havia marcat la majoria d'aspectes d'aquesta modalitat com bastant fàcils, mentre que al grup A li havien semblat majoritàriament complicats.

A mode de resum, tot seguit presentem les idees més rellevants que es poden extraure dels qüestionaris finals.

1. La pragmàtica va ser l'element lingüístic que va suposar una major dificultat a l'hora d'entendre el material audiovisual. Aquesta idea té la seua lògica si tenim en compte que l'alumnat comptava amb el suport del diccionari, però aquesta eina no sempre constitueix una ajuda suficient davant certes construccions de la llengua, especialment aquelles amb significat implícit o connotatiu. D'altra banda també posa de relleu una altra qüestió important: l'estudiantat presenta certes mancances pel que fa a la formació en documentació i no sap aprofitar els recursos amb què compta, ja siguin diccionaris convencionals o, especialment, altres tipus d'ajudes, com bases de dades o vocabularis específics.
2. S'observen diferències evidents entre els dos grups enquestats pel que fa als aspectes lingüístics millorats. Mentre que l'alumnat especialitzat en anglès s'inclina majoritàriament per elements lingüístics concrets, especialment la gramàtica i, en menor mesura, el vocabulari; el grup 3D esmenta habilitats que poden semblar més generals i enfocades principalment, o fins i tot únicament, a fer possible la comunicació, com és l'expressió escrita.
3. Pel que fa als recursos utilitzats, tot i que els resultats són positius en línies generals, és important remarcar que, mentre que el material audiovisual i el diccionari són elements que obtenen una gran acceptació, s'observa una mínima resistència a la introducció de la traducció. Sembla que, tot i ser

conscients del paper que pot tindre en l'ensenyament de llengües, els futurs mestres no l'acaben de veure com una eina important, si més no, si no va acompanyada d'altres elements com pot ser el suport audiovisual, especialment entre el futur professorat d'àrees no lingüístiques. De fet, en el moment en què la tasca traductora es presenta com una activitat que implica l'ús de vídeos, com és el cas de la subtitulació, els nivells d'acceptació augmenten notablement, fins i tot de manera més significativa justament en aquelles àrees no lingüístiques. Tanmateix, tal i com s'exposa en aquesta tesi, l'ús de la traducció pedagògica en l'aprenentatge de llengües encara es troba en fase d'investigació, de manera que fins que la seua introducció a les aules no siga més generalitzada i es demostre la seua efectivitat empíricament, es pot considerar normal que els docents tinguen les seues reserves.

4. La bona acceptació de l'activitat realitzada és general. Tots els grups i subgrups es mostren receptius a la tasca que se'ls havia encomanat, fins i tot aquells que havien tingut un paper més passiu. Amb tot, sembla que el grup no especialitzat en llengua va experimentar l'exercici des d'un punt de vista més lúdic, mentre que els especialistes en llengua anglesa es van mostrar més preocupats per les possibles aplicacions a l'aula i potser això no els va permetre gaudir tant de l'activitat.

### **6.2.3. Entrevistes i treballs de l'alumnat**

Dörnyei (2002: 48) advoca per no incloure respostes obertes en els qüestionaris, especialment si busquem explicacions extenses o profundes:

[...] we should be prepared that the ratio of appropriate completion of open-ended questions tends to be relatively low compared with closed-ended items; therefore, such questions should be seen as additional "bonuses" to the dataset rather than an integral part of the expected results.

És per això que, per tal de conèixer els problemes amb què s'havia trobat l'estudiantat a l'hora de dur a terme les diferents activitats, vam realitzar diverses entrevistes col·lectives (v. Annex IV del DVD). A més, també ens interessava la seua opinió com a futurs docents respecte a les possibilitats didàctiques de la subtitulació,



que vam recollir a partir dels treballs que havien realitzat durant les tasques introductòries (v. Annex I del DVD).

A continuació es presenta un recull de les opinions dels alumnes respecte a diferents qüestions que els presentava la professora. Aquestes opinions van acompanyades de la transcripció d'algunes respostes seleccionades, que s'han considerat especialment adients per a aquesta anàlisi.

### **Dificultats**

Evidentment, no es treballa igual quan es realitza una tasca de manera grupal i sense pressió pel que fa al temps, que quan l'exercici és individual i s'ha de completar en una única sessió. Les diferents sensacions es van evidenciar en els comentaris que van fer els alumnes del subgrup GSub. Sens dubte, les convencions referents al pautat i a la sincronització van ser els elements que més van esmentar a l'hora de reflexionar sobre l'activitat subtítoladora. Molts es van queixar que estar tan pendents dels codis de temps i de l'acompliment de la regla dels cinc segons (§4.2.2.2) els havia resultat esgotador. A més, asseguraven que, tot i que tant traduir com subtítular eren exercicis nous per a ells, l'atenció que havien parat a un i a l'altre havia sigut dispar. Així, sembla ser que en un primer moment el que els va resultar més interessant i motivador va ser traduir per tal d'arribar a comprendre aquells detalls que, ja fóra per no tindre suficient nivell d'anglès o perquè les imatges no eren prou aclaridores, havien impedit que arribaren a entendre del tot alguns diàlegs. Tanmateix, a mesura que anaven subtítulant i veien que anava quedant menys temps per a lliurar l'exercici, anaven deixant de banda el contingut de les frases i sembla que l'objectiu principal passava a ser pautar tot el text:

*Alumne CBG: De vegades no em centrava en el que traduïa, només en quadrar els subtítols.*

L'alumnat lamentava que estar tan pendent del programa de subtítolació comportava que la llengua quedara en un segon pla, i amb ella l'ensenyament de l'anglès.

De tota manera, també van reconèixer que la sincronització obligava a veure més vegades alguna escena, a escoltar la mateixa frase repetidament, i consegüentment, a treballar la comprensió oral:

*Alumne HUI: La fase de sincronitzar també motiva. A més, obliga a tornar a escoltar-ho i així també aprens vocabulari.*

De tota manera, aquesta mateixa sincronització, en ocasions obliga a sintetitzar la informació. L'aplicació d'aquesta convenció subtítoladora és especialment delicada en les *sitcoms*, on trobem nombroses interaccions entre diferents personatges, abundants diàlegs, converses ràpides i solapaments d'intervencions. En aquests casos l'alumnat es trobava amb l'obligació de decidir quina era la informació més rellevant i, de vegades, calia fins i tot eliminar alguna intervenció:

*Alumne RMM: Quan parlaven els dos alhora no sabia a qui subtítular.*

Fins i tot, en ocasions es trobaven que la rapidesa de la parla dels actors, unit a que l'anglès és una llengua molt més sintètica que el català o l'espanyol, els portava a reduir molt les frases. Igual que passava amb la sincronització, en el cas de la síntesi, hi havia vegades que l'afany per aconseguir una frase que no sobrepassara els 35 caràcters comportava deixar de banda el que realment hauria de ser l'objectiu final de la subtítolació, és a dir, aconseguir que l'espectador entenga el que s'està dient en la VO:

*Alumne VCN: Quan fas els subtítols has de llevar molta informació i al final s'acaba perdent el sentit del que diuen. A sobre és molt difícil quadrar per a que entre quan parlen i també quan parlen els altres i se solapa.*

### **Aprenentatge de LE/LM**

Tots els subgrups van estar d'acord que havien après més anglès que valencià o espanyol. Aquesta opinió era esperable en GVOS i GVO ja que només havien treballat amb la llengua anglesa, tant de manera receptiva com productiva. Per això, vam voler preguntar específicament a GDoB i GSub, els quals havien dut a terme una tasca productiva –redactar el guió o els subtítols– en la seua llengua materna. Segons l'alumnat, no havien tingut massa consciència d'estar millorant la LM, ja que en el moment en què havien de buscar el significat d'algun terme al diccionari, la seua atenció se centrava en el mot que els era desconegut, però no en la seua traducció:

*Alumne LSM: Crec que aprenem més anglés que valencià. A mi buscar la paraula en castellà no em costava. Per exemple, la paraula “nóvio”, jo no sabia que era “groom” i em costava entendre que era sinònim de “boyfriend”.*

*(L’alumna vol dir que el que li costava era relacionar “nóvio” amb “groom”, en lloc de amb “boyfriend”).*

El que l’alumna LSM intentava expressar és que no havia sigut conscient de realitzar cap aprenentatge referent a la seua llengua materna, ja que en utilitzar el diccionari, el que realment aprenia eren noves maneres de dir una paraula que ja li era coneguda. En el cas que esmenta, li va resultar enriquidor entendre que la paraula “nuvi” no es tradueix a l’anglès únicament d’una manera (“boyfriend”), sinó que existeixen altres accepcions tot depenent del context i, en aquest cas, del grau de compromís.

Amb aquest exemple també es fa patent la importància que pot tindre el diccionari com a eina fonamental en el procés de l’aprenentatge autònom. Respecte de la pregunta sobre la seua utilitat, la majoria dels subgrups van estar d’acord que havia resultat un element clau a l’hora de realitzar les diferents tasques, però també coincidiren que havia sigut insuficient a l’hora d’enfrontar-se a jocs de paraules o frases fetes, elements habituals en el materials audiovisuals autèntics (§3.3.2):

*Alumne FAS: El diccionari, amb frases fetes, no servia.*

*Professora: I no podria ser que no ho sabíeu trobar?*

*Alumne FAS: També.*

En el moment de reflexionar sobre la utilització del diccionari, els discents van reconèixer que aquesta es reduïa a buscar un terme en concret en anglés i que no sabien bé com acotar la recerca quan el que necessitaven conèixer era una unitat fraseològica. De la mateixa manera, van manifestar que l’ús de diccionaris monolingües havia sigut pràcticament nul. És habitual que en les primeres traduccions tota l’atenció se centre en el significat d’una paraula en la llengua meta. No obstant això, resulta sorprenent que no es fera esment al diccionari monolingüe en castellà o català, més encara després de

comprovar que moltes de les traduccions contenen errades gramaticals i ortogràfiques importants<sup>29</sup>.

Cal destacar també que el fet de no entendre algunes frases fetes, en la majoria de casos, no va provocar que l'alumnat es deixara espais en blanc, sinó que van intentar pensar en una possible traducció basant-se en les imatges i el context, tot i que de vegades la solució proposada era una invenció que no tenia res a veure amb el significat real:

*Alumne CAV: Jo ho vaig traduir i tampoc vaig posar res del sofà perquè no ho vaig entendre.*

*Professora: I quan diu que és horrible?*

*Alumne CAV: Vaig posar que no hi havia espai.*

*Professora: Vas posar informació “de la teua collita”, t’ho vas inventar.*

*Alumne CAV: És que no ho vaig entendre.*

En certa manera, és important que l'alumnat busque recursos per tal de resoldre un problema de comprensió. Aquests procediments es van donar tant en l'alumnat que traduïa com en la resta:

*Alumne OMB: Nosaltres, que no teníem subtítols, no enteníem això del sofà. No entenia si no tenia prou lloc o què. I resulta que no li agradava el sofà. No ho vaig entendre.*

*Professora: I la imatge tampoc t’ajudava?*

*Alumne OMB: M’ajudava perquè jo creia que era alguna cosa de l’espai.*

Justament l'alumnat de GVO en cap moment va donar mostres de tindre la sensació d’haver après menys que els companys que traduïen o els que tenien el suport dels subtítols. Més encara, veien les característiques del seu clip com un element positiu per a haver d’esforçar-se més:

---

<sup>29</sup> Aquestes tècniques s’aprenen en el Grau de Traducció i Interpretació i potser seria interessant explicar-les, si més no superficialment, en altres àrees on es treballa la llengua.

*Alumne OMB: Crec que quan no tens subtítols, t'esforces més per a saber què està passant. Estàs pendent de la imatge i del so. El vaig posar diverses vegades perquè, en la primera part, que parlen tan ràpid, per a sentir "rain", ho havies de passar 2 o 3 vegades i se sentia, però havies d'estar ben atent.*

Per tant, i així es va reflectir en els qüestionaris, sembla que aquests estudiants van ser més conscients de l'ajuda que proporciona el clip original, mentre que per a la resta el text, ja fóra en forma de subtítols o de guió, era l'element més important:

*Alumne OMB: Els de VO també hem après vocabulari perquè quan està assenyalant la coberteria ell diu com (sic) el nom i aleshores pots aprendre com es diu en anglés.*

### **Clip**

Tant en la reflexió posterior a la tasca com en la realitzada en el treball escrit es va demanar que es recolliren idees no únicament sobre el possible paper de la traducció en l'ensenyament de llengües, sinó també sobre de quina manera es podria explotar el material audiovisual. Un dels principals avantatges que van apuntar els futurs mestres, pel que fa a la conveniència de recórrer a aquests elements en l'aula de llengua estrangera, va ser que eren un bon mitjà per conèixer la cultura de la llengua que s'està estudiant, així com el fet que tot allò que implica una combinació d'imatge i so sempre resulta atractiu en el camp de l'ensenyament.

Com s'ha dit anteriorment, tots els subgrups, i especialment GVO, van estar d'acord en que les imatges són un recolzament bàsic en la comprensió, tot i que va haver disparitat d'opinions pel que feia a l'elecció del clip:

*Alumne ESC: És que eixa sèrie...*

*Professora: No t'agrada?*

*Alumne ESC: Sí que m'agrada, però jo en buscaria una on no parlaren tan de pressa.*

Pel que fa a la durada del clip, només alguns dels estudiants de GSub van opinar que era excessiva. És cert que aquests són els que més temps van necessitar per

completar la tasca i el fet de veure que la resta de companys acaba amb més celeritat, en segons quins àmbits, pot provocar que l'alumnat realitze l'exercici amb menys atenció.

Per últim, part de l'alumnat, especialment de GVO, opinava que si haguera vist el capítol traduït amb anterioritat no s'hauria preocupat tant per la informació que estava perdent, la qual cosa li havia provocat certa ansietat. D'aquesta manera, hauria pogut centrar més l'atenció en l'àudio i relacionar les paraules que estava escoltant amb el significat que ja coneixia en la seua llengua materna:

*Alumne PBF: Si haguera sabut de què va el capítol en castellà, m'hauria resultat més fàcil aprendre perquè m'hauria fixat més en l'anglès.*

De tota manera, cal dir que va haver unanimitat total pel que respecta als beneficis de l'audiovisual, no només per suposar un important al·licient a l'hora de promoure la motivació i la participació, sinó també per les seues possibilitats eminentment didàctiques, entre les quals es van destacar les virtuts d'utilitzar *input* real a l'hora d'adquirir coneixements socioculturals. A més, els discents es van mostrar satisfets amb les facilitats de comprensió que oferien les imatges, fins i tot sense suports extra:

*Alumne LMM: Fins i tot nosaltres, que no tenim massa nivell d'anglès, hem pogut intuir el que deien els personatges només amb el suport visual, sense la necessitat de tindre el guió traduït.*

### **Metodologia**

Segurament, el fet que l'alumnat del grau de Mestre estiga acostumat a treballar en grup va ser un factor decisiu perquè en el moment de parlar sobre la metodologia que s'havia seguit en realitzar la tasca, recomanaren un major foment de l'aprenentatge col·laboratiu:

*Alumne BRA: Jo crec que hauria sigut millor treballar per parelles o grups perquè així el que no sap un, ho sap un altre i es poden resoldre els problemes de comprensió amb més rapidesa i seguretat.*

De la mateixa manera, es van destacar les activitats anteriors a la tasca en les quals es va presentar la sèrie i els personatges:

*Alumne LBB: A mi em va servir de molt la pluja d'idees sobre la sèrie que vam fer tots junts. Sense ella hi hauria coses que no hauria entés.*

L'alumnat va destacar la novetat de la pràctica i alabà les seues característiques lúdiques i dinàmiques. Sabedors que actualment els centres d'interés entre els discents es troben en elements com els audiovisuals i les noves tecnologies, van veure en la tasca proposada un recurs atractiu del qual havien comprovat la seua eficiència. Fins i tot apuntaren que una futura inclusió de la subtitulació a les aules podria comportar un canvi en els hàbits de consum de productes audiovisuals i un increment de l'acceptació de la subtitulació respecte al doblatge.

La mateixa tecnologia també va sobresortir a l'hora d'apuntar les dificultats que comporta la implantació d'aquesta nova metodologia. Per una banda, els futurs mestres es van mostrar conscients de la inversió de temps que implica la preparació d'aquest tipus d'activitats i l'esforç que requereix per al mestre estar al dia amb l'ús de les TIC. D'altra banda, van recordar que no tots els centres estan dotats amb el suficient equipament informàtic per tal de dur a terme una activitat semblant a la que ells havien realitzat.

### **Possibles aplicacions a l'ensenyament en xiquets**

Aquesta tesi té com a objectiu provar la validesa de la traducció audiovisual i, en concret, de la subtitulació en l'adquisició de lèxic d'una llengua estrangera, per part d'estudiants adults. La traducció audiovisual, i específicament, la subtitulació, requereix habilitats que encara no tenen els infants, sobretot els més menuts (localització de subtítols, esforç de condensació, ús de programes semiprofessionals, etc.). Tot i això, com que estàvem treballant amb futurs mestres i atés que no existeixen massa estudis sobre recepció de subtítols realitzats amb xiquets que visquen en països de tradició dobladora (§4.3.2), vam voler preguntar-los quines possibilitats didàctiques veien a la tasca que ells mateixos havien realitzat però en una aula de primària.

Malgrat que la majoria d'ells creien que la subtitulació, amb un enfocament i unes tasques adequades, podria resultar una activitat positiva en l'adquisició de llengües, ja que possibilitava el treball de les quatre habilitats lingüístiques bàsiques,

creiem interessant destacar algunes opinions que es van mostrar més bé conservadores pel que fa al desenvolupament de la comprensió lectora. Si bé els subtítols eren vistos com elements fomentadors de la velocitat lectora, alguns sectors dels diferents grups es van mostrar temorosos que l'audiovisual arribara a ocupar el rol del llibre en paper. Segons aquestes veus, cal que tant docents com discents no es deixen enlluernar pel caràcter lúdic i familiar dels clips i, per això, és important recordar tant als mestres com a les famílies la importància de la lectura tradicional i no permetre que els nous nadius digitals adquirisquen tots els seus coneixements a partir d'un únic suport.

Pel que fa al clip, a banda de recomanar que la durada fóra mínima, els futurs docents es van mostrar partidaris de buscar escenes on, sobretot, no abundaren la superposició de diàlegs, característica molt menys comú en les sèries infantils d'animació que no en les comèdies de situació destinades a un públic més adult, com és el cas de *Modern Family*. D'altra banda, també es van mostrar preocupats pel contingut no lingüístic: ja que els xiquets solen mostrar una clara inclinació pel consum d'animació, és important que aquesta continga elements educatius. Per tal de facilitar l'adquisició d'una llengua estrangera ja en els primers nivells, es va recomanar que el material presentara situacions que foren familiars per als xiquets, per exemple, les rutines, les normes d'higiene, etc., i que les trames es donaren en entorns coneguts pel xiquets, com la llar familiar, l'escola o el parc.

Finalment, vam convidar l'alumnat a considerar de quina manera prepararien la tasca i la seua presentació a l'alumnat. Tal i com havia passat en l'exercici que ells mateixos havien realitzat, van estar d'acord en la conveniència de veure primer l'escena sense àudio i després amb so i realitzar tot seguit una pluja d'idees durant la qual el professorat fera de guia. Fins i tot, per al primer i segon cicle de primària, els futurs mestres van recomanar una tercera visualització amb subtítols. D'aquesta manera, després de la pretasca, la classe ja podria entendre de manera general el contingut del clip i només necessitaria la traducció per acabar de discernir alguns detalls. Pel que fa a la tasca subtítoladora, pràcticament la totalitat de l'alumnat va coincidir en que subtítular amb un programa informàtic és una activitat que s'hauria de reservar per al tercer cicle de primària o l'ESO. Segons ells, la subtítolació es podria treballar en els primers cicles de primària sempre que el professorat haguera realitzat prèviament la sincronització i el pautat i els infants només hagueren de preocupar-se de la traducció.



### **6.3. Anàlisi quantitativa**

Quan es parla de la recerca en lingüística aplicada, autors com Lazaraton (2005) i Phakiti (2010) apunten a la importància d'aspectes quantitatius de l'aprenentatge de llengües o factors que poden influir en el procés. En el nostre cas les dades quantitatives referents a l'adquisició i retenció de lèxic en anglés es van mesurar a partir de tests de vocabulari i s'analitzaren estadísticament per tal d'estimar els paràmetres de la mostra. A partir de distintes proves estadístiques intentarem mostrar les diferències en l'adquisició de vocabulari entre grups d'alumnes especialitzats en llengua anglesa i altres que no ho són, però també observarem la influència que pot tindre la realització de certs tipus d'activitats en aquest procés. D'altra banda, utilitzarem les mateixes proves per tal de comprovar si el vocabulari que es va adquirir immediatament després de realitzar l'exercici corresponent encara es reté passada una setmana.

#### **6.3.1. Tests**

Tot just després de realitzar les tasques corresponents, tots els participants de cadascun dels subgrups (GDob, GSub, GVOS i GVO) van complimentar dos posttests, un productiu (PostProd1, v. Annexos M i N) i un receptiu (PostRecep, v. Annexos K i L) (§5.3.2.3). Cadascun dels posttests presentava deu paraules clau que havien aparegut en els clips que s'havien visionat i sobre els quals s'havien realitzat els diferents exercicis. Aquestes paraules clau ja havien aparegut juntament amb deu distractors en un pretest (PreRecep) (v. Annexos H i I) que s'havia contestat dues setmanes abans de la presentació de la tasca (§5.3.2.3) i que va servir per tal de verificar que les paraules eren adequades per al nivell de l'alumnat i poder comparar resultats, amb l'objectiu de comprovar si s'havia produït un augment en els coneixements de vocabulari.

Cal recordar que els grups 3A (38 estudiants, especialitzat en anglés) i 3D (39 estudiants, no especialitzat en anglés) havien visionat clips diferents i que les paraules que apareixien en el test del primer grup es corresponien amb un nivell de B2, mentre que les del segon eren d'un nivell adequat per a B1.

Una setmana després de realitzar la tasca principal, els participants van tornar a realitzar el PostProd1, però amb l'ordre de les paraules canviat (PostProd2), per tal de comprovar quantes paraules recordaven dies després d'haver-les treballades.

Comparant el PreRecep amb el PostRecep i el PostProd1 amb el PostProd2 en cadascun dels subgrups buscàvem comprovar si el tipus de tasca realitzada, així com la formació en l'especialitat d'anglès, que és el cas de 3A, influïa en la retenció.

### **6.3.2. Objectius dels tests**

Mitjançant els posttests es vol comprovar la validesa de les dues hipòtesis principals i la segona hipòtesi secundària (§5.1.1). Recordem que aquestes hipòtesis giren al voltant de les possibilitats didàctiques de la TAV i dels diferents nivells de vocabulari que es poden adquirir tot depenent del tipus d'activitat que s'ha realitzat.

Els objectius dels tests són:

- ✓ Observar si hi ha diferències en el grau de coneixement de les paraules clau després d'haver realitzat la tasca principal. Per això, a banda de les hipòtesis de recerca, es va establir una hipòtesi nul·la ( $H_0$ ) segons la qual no hi havia diferències entre els subgrups que s'estaven investigant.
- ✓ Comprovar si aquestes diferències són més significatives en algun dels subgrups, contrastant especialment els resultats, d'una banda, dels subgrups que havien realitzat una tasca traductora activa (GDoB i GSub) i, d'altra, els que s'havien limitat a realitzar activitats de comprensió després de visionar un clip de manera passiva (GVOS i GVO). Per a això es compararan els resultats del test PreRecep i del PostRecep.
- ✓ Conèixer quin és el tipus d'exercici que afavoreix una major retenció de lèxic passat un període de temps breu des de la realització de la tasca, tot comparant els resultats dels tests PostProd1 i PostProd2.
- ✓ Distingir quina modalitat de traducció audiovisual, doblatge o subtitulació, resulta més adient per a retindre lèxic en llengua estrangera.
- ✓ Observar si els resultats són comparables en grups de la menció en anglès i altres que no estan formant-se en una menció relacionada amb les llengües.

### **6.3.3. Mètodes estadístics**

L'anàlisi estadística dels resultats obtinguts es va realitzar utilitzant el programa SPSS 21.0 i el nivell de significació es va establir en  $p < 0,05$ , la qual cosa vol dir que, en cas

de complir-se, es pot afirmar amb un 95% de confiança que el resultat és estadísticament significatiu.

Una vegada introduïdes les dades en el programa, calia comprovar si les respostes es distribuïen de manera normal i, per a això, vam utilitzar el test Kolmogorov-Smirnov. En el cas dels tests receptius (PreRecep i PostRecep), es va verificar la distribució normal en les dades referents als resultats etiquetats com “No vist” i “Conec i encerte”. Vam escollir aquestes respostes perquè es troben en els extrems de l’escala de coneixement proposada en el test (v. Figura 19, §5.3.2.3): la primera la marcava l’alumnat quan no havia vist mai la paraula proposada i la segona, pel contrari, quan havia sigut capaç de demostrar que coneixia el significat d’aquesta. Pel que fa als tests productius (PostProd1 i PostProd2, v. Figura 20, §5.3.2.3 ), el test Kolmogorov-Smirnov mostrà que totes les dades corresponents a les respostes “En blanc”, “Encert” i “Encert parcial” tenen una distribució normal, mentre que els “Error” d’ambdós tests mostren una distribució no normal.

Tant en l’anàlisi estadística dels tests receptius com en la dels productius, vam comparar els resultats basant-nos únicament en les paraules encertades. Com que aquestes respostes es distribuïen de manera normal, per tal de contrastar el grau d’adquisició i de retenció que havia experimentat cada subgrup, es va implementar el test t-Student, amb el qual es comparen les mitjanes.

#### **6.3.4. Resultats dels tests receptius i productius**

A continuació es presenten els resultats dels tests receptius i productius. Primerament es van comparar les respostes marcades com “Conec i encerte” en el PreRecep i el PostRecep per cadascun dels subgrups. Es realitzà una comparació estadística de les respostes encertades per tal de comprovar si efectivament hi ha diferències rellevants i, per tant, es pot apuntar que s’ha produït una millora després de realitzar la tasca principal. A més, hem volgut presentar i tindre en compte també els resultats percentuals que s’han obtingut a partir dels tests. En aquest cas, malgrat centrar-nos igualment en els resultats referents als encerts, hem cregut convenient mostrar també aquells que reflecteixen les paraules que no s’havien vist mai. D’aquesta manera hem pogut comprovar que els percentatges són inversament proporcionals en tots els casos, és a dir, en el pretest hi havia majoria de respostes “No vist”, mentre que eren molt poques les paraules conegudes per l’alumnat. En canvi, en el PostRecep, després de

realitzar la tasca, aquests percentatges eren a la inversa, els primers minvaven i augmentaven els segons. Tot i ser conscients de les limitacions que té aquest sistema de quantificació i de la seua variabilitat, pensem que els gràfics que es desprenen d'aquestes dades, sumats als resultats estadístics, poden ajudar a entendre millor les xifres que es recullen en un estudi que, tot i no ser significatiu, pot marcar el punt de partida d'altres investigacions que sí que arriben a ser més representatives.

A continuació es van comparar les respostes encertades del PostProd1 i PostProd2 i es van sotmetre els resultats a una altra prova t-Student, un tipus de test d'hipòtesi que s'aplica per comparar les mitjanes de poblacions normals. Atés que havia passat una setmana entre la realització de cadascun dels tests, el que es volia observar era si el pas del temps havia influït d'alguna manera en el procés de retenció i, tal i com es podria esperar, havia provocat l'oblit d'algunes de les paraules. Per això, en aquesta segona prova, entenem que la manca de diferències entre el nombre de respostes encertades en un i altre test implica que el subjecte en qüestió, tot i el temps transcorregut des de la realització de l'activitat, no ha oblidat les paraules apreses, és a dir, ha mantingut el mateix nivell de lèxic conegut i, per tant, ha retingut vocabulari. Tal i com fem amb els tests receptius, i malgrat la seua aplicabilitat, potser limitada, a l'hora d'extraure conclusions objectives, també ara aportem xifres percentuals, que d'alguna manera complementen les estadístiques. Novament ens fixarem en les respostes encertades, però també realitzarem una taula comparativa on afegirem els percentatges de les respostes errònies i aquelles deixades en blanc. Hipotèticament, en aquest cas, a causa de l'oblit parcial que provoca el pas del temps, els errors i les respostes en blanc haurien d'augmentar, mentre que els encerts, minvarien.

#### ***6.3.4.1. Resultats dels tests receptius***

Recordem que el test receptiu es va dissenyar per tal d'observar quins vocables anglesos reconeixia l'alumnat, mentre que el productiu implicava una major dificultat, ja que exigia que els discents escrigueren el terme en anglés a partir del seu equivalent en català.

Ja que en el pretest només s'havien mesurat els coneixements de vocabulari des d'un punt de vista receptiu, vam utilitzar els resultats d'aquest mateix test i els de PostRecep per tal de comprovar quins subgrups havien experimentat un major augment d'adquisició de lèxic.

En les taules 31 i 32 es poden observar els resultats que va donar la prova t-Student per a comparar les mitjanes de les respostes correctes en els subgrups de 3A i 3D, respectivament.

Subgrup	p-valor PreRecep vs. PostRecep
GDob_3A	0,000
GSub_3A	0,000
GVOS_3A	0,011
GVO_3A	<b>0,170</b>

Taula 31. Diferències en el grup A entre PreRecep i PostRecep

Subgrup	p-valor PreRecep vs. PostRecep
GDob_3D	0,001
GSub_3D	0,007
GVOS_3D	0,002
GVO_3D	0,004

Taula 32. Diferències en el grup D entre PreRecep i PostRecep

Tots els subgrups mostren diferències estadísticament significatives excepte GVO de 3A ( $p=0,170$ ) la qual cosa vindria a significar que aquest va ser l'únic que no va demostrar canvis en l'adquisició de nous vocables després d'haver realitzat la tasca principal. Aquestes dades, unides a les que ofereixen els resultats percentuals presentats tot seguit, indiquen que, en aquest grup, l'alumnat que havia traduït o havia consumit subtítols de manera passiva mostra cert grau d'adquisició de vocabulari.

Si a més observem els resultats percentuals dels dos tests receptius (taules 33 i 34), comprovem que l'evolució de les xifres, en línies generals, entra dins del que cabria esperar després d'haver comentat les proves estadístiques abans, ja que tots els subgrups mostren un descens pel que fa als percentatges de paraules que asseguraven no haver vist mai i un augment pel que fa als referents a encerts.

3A-Receptiu								
	GDob		GSub		GVOS		GVO	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
No vist	47%	2%	57,5%	2,5%	51,3%	12,5%	61,3%	22,5%
<b>Conec i encerte</b>	<b>6%</b>	<b>37%</b>	<b>2,5%</b>	<b>47,5%</b>	<b>3,8%</b>	<b>33,8%</b>	<b>2,5%</b>	<b>15%</b>

Taula 33. Percentatge de respostes “No vist” i “Conec i encerte” en PreRecep i PostRecep corresponents als subgrups de 3A

3D-Receptiu								
	GDob		GSub		GVOS		GVO	
	Pre	Post1	Pre	Post1	Pre	Post1	Pre	Post1
No vist	52,5%	2,5%	46,7%	4,4%	48,9%	7,8%	49%	17%
<b>Conec i encerte</b>	<b>1,7%</b>	<b>41,7%</b>	<b>1,1%</b>	<b>40%</b>	<b>3,3%</b>	<b>38,9%</b>	<b>4%</b>	<b>32%</b>

Taula 34. Percentatge de respostes “No vist” i “Conec i encerte” en PreRecep i PostRecep corresponents als subgrups de 3D

Després de restar els percentatges d’encerts de cada subgrup en el PostRecep a aquells recollits en el PreRecep, obtenim unes xifres corresponents a l’augment percentual que s’havia produït en cadascun dels casos (v. Figura 31).

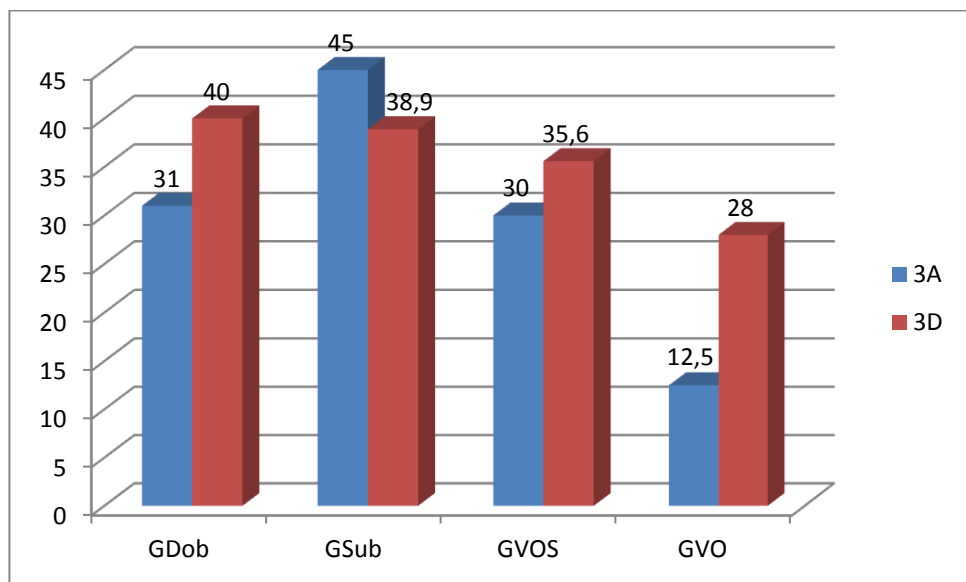


Figura 31. Augment percentual de respostes encertades després de realitzar el test PostRecep

Aquestes xifres permeten donar resposta a part dels objectius que s’havien establert per als tests. Així, s’evidencia, tal i com era d’esperar, que la realització de

tasques en les quals es treballa la llengua estrangera i que impliquen l'ús de recursos audiovisuals és suficient per a que es produísca un augment dels coneixements lèxics. De tota manera, el grau d'aprenentatge variarà de manera significativa depenent del tipus de tasca que s'haja realitzat. Tot i que les dades s'analitzaran de manera detallada tot seguit, una primera aproximació ens permet afirmar que l'alumnat que realitza exercicis en els quals ha de traduir un clip presenta un major grau d'adquisició. Aquest resultat demostra que la traducció audiovisual pot ser una eina útil en la didàctica de lèxic. A més, les xifres confirmen que activitats consistents en el visionat d'un clip amb subtítols en anglés i la posterior realització d'exercicis de comprensió també avalen bons resultats pel que fa a l'aprenentatge de vocabulari nou, en alguns casos amb nivells semblants als d'alguns subgrups traductors.

#### **6.3.4.2. Resultats dels tests productius**

El test productiu, aquell en el qual l'alumnat havia d'escriure la paraula en anglés a partir del terme en LM, el vam utilitzar per a comparar els resultats obtinguts immediatament després de realitzar la tasca (PostProd1) i passada una setmana (PostProd2).

A l'hora de realitzar l'anàlisi estadística (v. Taules 35 i 36) els resultats on el valor de  $p$  és major que 0,05 implicarien que no havia hagut diferències estadísticament significatives entre les respostes encertades en un i altre test i, per tant, el nivell de retenció no havia variat. D'altra banda en els casos en què  $p$  era menor que 0,05 es podria deduir que aquests subgrups sí que han mostrat diferències. Tot i que si parlem de valor de  $p$ , només ens estem referint a diferències i no explícitament a augments o minves en els nivells de coneixement, la lògica ens fa pensar que si els canvis s'havien produït després que passara una setmana des de la realització de la tasca, el més probable és que les diferències implicaren cert oblit, és a dir, que es recordaren menys paraules. Per tal de comprovar els percentatges d'encerts després d'haver realitzat la tasca i passada una setmana, cal consultar les taules 37 i 38. A més, la figura 32 mostra les diferències percentuals entre aquests resultats.

Subgrup	p-valor PostProd1 vs. PostProd2
GDob_3A	<b>0,186</b>
GSub_3A	<b>0,685</b>
GVOS_3A	0,035
GVO_3A	<b>0,062</b>

Taula 35. Diferències en el grup A entre PostProd1 i PostProd2

Subgrup	p-valor PostProd1 vs. PostProd2
GDob_3D	<b>0,148</b>
GSub_3D	<b>1,000</b>
GVOS_3D	0,030
GVO_3D	0,008

Taula 36. Diferències en el grup D entre PostProd1 i PostProd2

Segons els resultats obtinguts, els quatre subgrups que van realitzar una tasca relacionada amb la traducció audiovisual (GDob i GSub) mostren valors que superen amb escreix el 0,05 que ens havíem marcat com a indicador. Si bé és cert que GVO del grup 3A també el supera, ho fa amb un valor que està al límit de la significació ( $p=0,062$ ). Per tant, des del punt de vista estadístic i, una vegada més tenint en compte les limitacions de l'estudi, es podria dir que passada una setmana, van ser els subjectes que traduïen per al doblatge i per a la subtitulació els qui no mostren canvis significatius i, per tant, es podria deduir que la seua retenció de vocabulari no ha minvat de manera significativa.

En les taules 37 i 38 es presenten els percentatges referents a les respostes deixades en blanc, els encerts i les errades. Al contrari del que passava en l'anàlisi de PreRecep i el PostRecep, en aquesta el més lògic és que el nombre de respostes encertades minve ja que el pas del temps fa que s'obliden algunes paraules. Efectivament, tots els subgrups mostren un descens en els seus percentatges. El contrari passa amb les respostes comptabilitzades com errades i en blanc: en general els percentatges d'aquests ítems pugen ja que l'alumnat havia oblidat o no recordava exactament quina era la traducció correcta.



3A-Productiu								
	GDob		GSub		GVOS		GVO	
	Post1	Post2	Post1	Post2	Post1	Post2	Post1	Post2
En blanc	15%	15%	13,8%	15%	12,5%	15,8%	17%	24%
<b>Encert</b>	<b>78,8%</b>	<b>68,8%</b>	<b>78,8%</b>	<b>76,3%</b>	<b>69,2%</b>	<b>58,3%</b>	<b>71%</b>	<b>56%</b>
Error	6,3%	3,8%	1,3%	3,8%	5,8%	9,2%	5%	14%

Taula 37. Percentatge de respostes “En blanc”, “Encert” i “Error” en PostProd1 i PostProd2 corresponents als subgrups de 3A

3D-Productiu								
	GDob		GSub		GVOS		GVO	
	Post1	Post2	Post1	Post2	Post1	Post2	Post1	Post2
En blanc	36%	40%	38,9%	26,7%	38,9%	45,6%	35%	41,7%
<b>Encert</b>	<b>48%</b>	<b>38%</b>	<b>46,7%</b>	<b>45,6%</b>	<b>46,7%</b>	<b>34,4%</b>	<b>47,5%</b>	<b>33,3%</b>
Error	13%	18%	12,2%	18,9%	7,8%	13,3%	15%	16,7%

Taula 38. Percentatge de respostes “En blanc”, “Encert” i “Error” en PostProd1 i PostProd2 corresponents als subgrups de 3D

Tal i com s’ha fet amb els tests de recepció i les anàlisis estadístiques, ens centrarem en les respostes encertades. De nou, si restem els percentatges del PostProd2 als del PostProd1, obtenim una xifra corresponent al descens percentual de paraules encertades en cadascun dels subgrups (v. Figura 32).

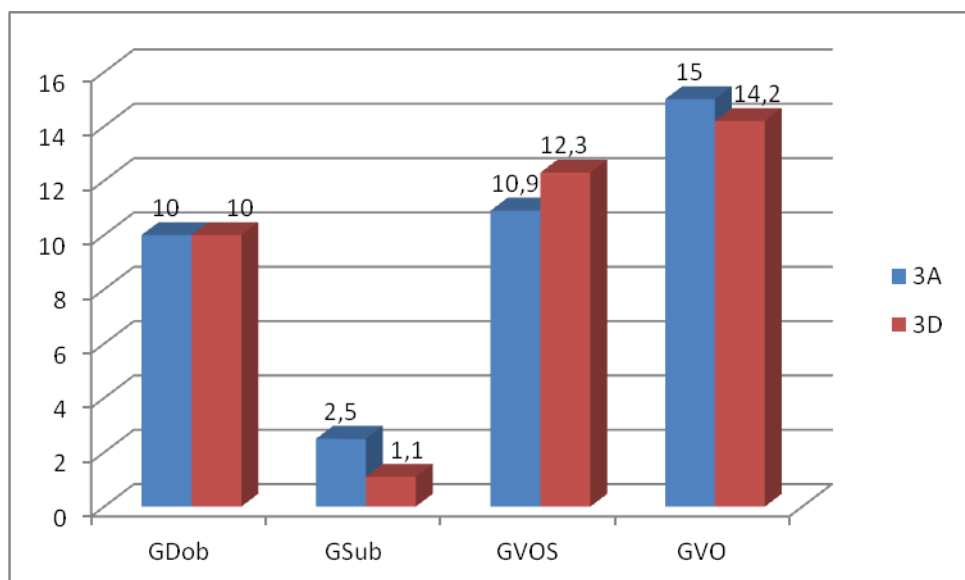


Figura 32. Descens percentual de respostes encertades després de realitzar el test PostProd2

Amb els resultats dels tests de producció vam poder donar resposta als objectius relacionats amb la retenció de lèxic marcats per als tests. Tal i com havia passat amb els tests de recepció que s'havien utilitzat en la primera part de l'anàlisi, també ara els grups subtítoladors (GSub) van obtenir uns millors resultats, ja que són els que mostren una menor diferència de respostes encertades passada una setmana.

Aquests resultats podrien considerar-se esperables i vénen a confirmar la idea que realitzar una tasca que implique una major intervenció per part de l'alumnat comporta una major retenció de vocabulari. A partir d'aquesta conclusió resultarà interessant reflexionar tot seguit sobre la diferència que hi ha entre les xifres del subgrup que va realitzar una traducció de diàlegs (GDob) i aquell que va dur a terme la subtítolació (GSub). De tota manera, ja es pot confirmar que els estudiants que tradueixen per a la subtítolació retenen més vocabulari que els que ho fan per al doblatge.

#### **6.4. Discussió crítica**

En aquest estudi volíem comprovar quines activitats que impliquen l'ús de materials audiovisuals i, en alguns casos, de la traducció propicien una major adquisició de vocabulari. De la mateixa manera, el nostre propòsit era constatar si hi ha diferència entre la retenció que es produeix mitjançant tasques actives en les quals es practique la traducció audiovisual i d'altres més passives, tot i que acompanyades d'algun tipus d'exercici, com són el visionat d'un clip subtítolat en anglés o un altre que mostre només la versió original.

D'altra banda la nostra intenció era realitzar aquestes comparacions entre dos grups formats per estudiants de tercer del grau en Mestre d'Educació Primària, els quals, tot i haver rebut una formació general molt semblant, es diferenciaven en el fet que uns pertanyien a la menció en anglés (3A), amb la qual cosa se'ls pressuposava una major predisposició vers l'aprenentatge de llengües, i els altres no (3D).

Els tests receptius, en els quals l'alumnat havia de reconèixer les deu paraules clau seleccionades per a la investigació i ser capaç d'escriure el seu equivalent en espanyol o català, es van completar dues vegades: dues setmanes abans de realitzar la tasca principal i immediatament després de dur-la a terme. En ells queda demostrat que la pràctica totalitat de les activitats comporten una familiarització amb les paraules clau. Aquests resultats podrien ser en certa mesura esperables, no només per la funció

didàctica de l'element audiovisual combinat amb exercicis, sinó també pel breu espai de temps que va transcórrer entre la visualització dels clips i la realització del test. No s'observen diferències destacables entre els dos grups avaluats, si bé és cert que si ens basem en les xifres tant estadístiques com percentuals, és el subgrup subtítolador (GSub) especialitzat en anglés qui mostra uns millors resultats. Aquesta mínima dissimilitud pot deure's a diversos motius. És evident que quan es treballa amb grups tan reduïts la presència de qualsevol individu que presente alguna característica que se n'isca mínimament de la mitjana –per exemple, algú que dominara el programa de subtítolació i, per tant, parara més atenció a la tasca de traducció que al pautat, o que tinguera un nivell d'anglès superior a la mitjana de la classe– és suficient per a influir en els percentatges globals. De tota manera, una possible explicació a l'elevat percentatge de millora que presenta el subgrup subtítolador de 3A (45%) la podríem trobar en la importància que se li va donar a la subtítolació des del primer moment: tot l'alumnat va practicar la subtítolació i va reflexionar sobre l'ús dels subtítols. Com que va ser aquesta varietat de TAV, i no la traducció audiovisual en general o el paper dels materials audiovisuals, l'eix sobre el qual es va desenvolupar tota la unitat didàctica (§3.5.1), és probable que l'alumnat que subtítolava parara més atenció a la tasca. Som conscients que aquest motiu es podria aplicar de la mateixa manera al grup 3D, el qual va rebre exactament les mateixes explicacions i, pel contrari, va obtenir uns resultats mínimament inferiors. No obstant això, cal tindre en compte que possiblement l'especialització en llengua anglesa de 3A va influir a l'hora de realitzar l'exercici d'una manera més reflexiva, tot jutjant les possibilitats pedagògiques d'aquest. Creiem que en 3D els alumnes van realitzar la traducció per al doblatge i per a la subtítolació sense tindre massa en compte la finalitat didàctica que contenia l'activitat, idea que en certa mesura també es desprén de les opinions versades per l'estudiantat en els qüestionaris. D'aquesta manera és molt probable que en 3A, si utilitzem la terminologia de Krashen (§1.4), es duiguera a terme un “aprenentatge”, donat el grau de consciència que, per la seua formació, hi van posar els alumnes. En canvi, en 3D, on es realitzaria l'activitat sense tindre tant en compte l'objectiu principal d'ampliar el nivell de vocabulari, tindríem el que Krashen anomenava una “adquisició”.

Pel que fa als subgrups “passius” (GVOS i GVO), voldríem insistir ens els bons resultats que presenten la majoria d'ells, els quals vénen a confirmar en certa manera el potencial didàctic dels materials audiovisuals. Tanmateix, cal esmentar que el subgrup GVO del grup 3A va ser l'únic subgrup que no va obtenir un resultat estadísticament

rellevant pel que fa a l'adquisició ( $p=0,170$ ). El fet que l'augment percentual d'encerts siga major en 3D (28%) que en 3A (12,5%) denota que l'especialització en LE no sempre és un factor determinant a l'hora d'obtindre uns millors efectes en l'ensenyament de llengües.

El grau de retenció s'observa comparant les paraules que es van recordar immediatament després d'haver dut a terme la tasca principal i una setmana després. Per tal de mesurar el nombre de termes retinguts, els alumnes van haver de realitzar dues vegades el mateix test productiu (PostProd1 i PostProd2), en el qual se'ls proporcionava la traducció al català d'un total de deu paraules que havien aparegut en el clip i ells havien d'escriure el seu equivalent en anglés.

Els resultats obtinguts, igual que passava en els tests de recepció, demostren que realitzar exercicis de traducció audiovisual, en concret de doblatge i de subtitulació, ajuden a retenir lèxic en anglés. A més, si abans es parlava de diferències mínimes entre els grup A i el D, els percentatges que s'han obtingut en aquesta ocasió encara resulten més similars, la qual cosa faria pensar que si el clip escollit s'ajusta al nivell de l'alumnat, la formació que tinguen en llengua estrangera no té perquè condicionar els resultats.

Si ens fixem en els diferents subgrups, també de nou són els subtituladors els qui mostren una menor diferència pel que fa a la retenció; i és en concret el de 3D qui obté el valor de  $p$  més elevat ( $p=1,000$ ), la qual cosa vol dir que, d'entre tots els resultats, aquest era el que presentava una inferior rellevància de les diferències, estadísticament parlant. Insistim que és possible que aquest contrast estiga relacionat amb la metodologia utilitzada, la qual incloïa pretasques de subtitulació que van poder influir a l'hora que els components de GSub pararen més atenció a la tasca i es concentraren en major mesura en l'aspecte lingüístic. A més, probablement l'alumnat de GSub realitzà la tasca d'una manera molt més reflexiva, no perquè foren conscients que s'anaven a avaluar els seus coneixement lèxics –la qual cosa es va evidenciar en el moment en què es van repetir els mateixos tipus de tests diverses vegades–, sinó perquè la subtitulació és un exercici que requereix molta atenció atés que comporta l'aplicació d'unes convencions i, en aquest cas en concret, el maneig d'un programa informàtic, ambdós factors desconeguts fins feia poc per als subjectes.

Si bé és cert que la traducció per al doblatge també s'utilitza en l'aprenentatge de llengües, no podem oblidar que l'activitat que vam realitzar a classe no tenia en compte tot el procés (no es realitzava cap tipus d'ajust, acció que sempre obliga a

realitzar una major reflexió metalingüística) i, sobretot, no s'havia presentat a l'aula com un recurs amb les mateixes possibilitats que la subtitulació. Pel que fa als resultats del subgrup que havia traduït per al doblatge, la diferència també és molt ajustada entre 3A ( $p=0,186$ ) i 3D ( $p=0,148$ ), cosa que reafirma allò expressat en paràgrafs anteriors.

Tots dos grups coincideixen que en el cas de l'alumnat que no va realitzar exercicis de traducció es van produir diferències significatives i, per tant, és possible que les activitats que es van preparar no siguin tan adients per a la retenció de vocabulari, si més no, si no sofreixen algun tipus de modificació. Els valors són molt semblants en el cas dels subgrups que van visionar el clip amb subtítols ( $p=0,035$  en el cas de GVOS del grup 3A i  $p=0,030$ , en el de GVOS de 3D) i no tant en els GVO. Mentre que en GVO de 3D, si comparem el test PostProd1 amb el PostProd2, trobem una diferència molt significativa ( $p=0,008$ ), el resultat en 3A no arriba a ser-ho ( $p=0,062$ ). Tanmateix, com que s'acosta molt al nivell de significació que havíem establert ( $p=0,05$ ), no creiem que siga suficient per afirmar que es trenca la tendència relativa als subgrups passius.

#### **6.4.1. Relació amb resultats d'investigacions anteriors**

Tal i com s'ha comentat, actualment a penes estan començant a proliferar els estudis on els subjectes prenen un rol actiu pel que fa a la subtitulació i són molts pocs els que centren la seua investigació en l'adquisició de vocabulari en llengua estrangera. Tot seguit presentem els resultats obtinguts en els tres que considerem més rellevants i els comparem amb els nostres.

1. En primer lloc tenim l'experiment realitzat per Williams i Thorne (2000), en el qual van participar estudiants de traducció que tenien l'anglès com a llengua materna i el gal·lès com a llengua estrangera. Els investigadors van aprofitar la formació com a subtituladors que tenien els subjectes per tal d'analitzar si mitjançant exercicis de subtitulació es milloraven les habilitats lingüístiques de la LE. Els qüestionaris d'opinió que va omplir l'estudiantat conclouen que després de subtitular es té una major consciència de la pròpia competència lingüística, s'han millorat algunes habilitats lingüístiques com la comprensió oral i aspectes propis de l'expressió escrita com és la puntuació, i s'ha ampliat el vocabulari. També els nostres qüestionaris van permetre analitzar la consciència de millora respecte a certs elements lingüístics que havien experimentat els

estudiants. En el nostre cas l'alumnat que no havia traduït apuntava a un progrés general en habilitats com l'expressió escrita, mentre que els que havien traduït es decantaven per categories lingüístiques més específiques com la gramàtica i el lèxic, millora que efectivament s'havia produït de manera més destacada en els subgrups subtítoladors, tal i com van demostrar els tests.

2. Per la seua banda, Bravo (2008) demanà als seus subjectes, en aquest cas alumnat portugués que estudiava anglés com a llengua estrangera, que realitzara una subtítolació per a després passar-li un test receptiu basat en preguntes de resposta múltiple en L1 i LE, amb el qual avaluar l'adquisició d'expressions idiomàtiques. Passades tres setmanes, la investigadora va requerir als subjectes que completaren un exercici productiu en el qual calia escriure un text en anglés on aparegueren algunes de les expressions clau que s'havien facilitat en portugués. També en aquest cas es demostrà que la subtítolació és una eina eficaç pel que fa a la retenció productiva de vocabulari. Aquest estudi, com el nostre, realitza un test passat un temps des que es completà la tasca principal, i amb això es pot confirmar que la subtítolació és un recurs adient per tal que el vocabulari s'emmagatzeme en la memòria. De fet, en el cas de Bravo, els resultats encara són més concloents ja que deixa que passe més temps entre el primer test i el segon.
3. Per últim, tenim la investigació de Lertola (2013), la qual hem utilitzat com a punt de referència per a la nostra tesi a l'hora de decidir gran part de la nostra metodologia. Lertola treballà amb 25 alumnes irlandesos que estudiaven italià com a LE i als quals va dividir en dos grups, un experimental i un de control, depenent de si realitzaven una activitat basada en la subtítolació o no. Amb aquest treball es demostra que la subtítolació activa promou l'adquisició incidental de vocabulari i, a més, que si les paraules clau es repeteixen diverses vegades en el clip utilitzat resulten més fàcils d'aprendre. D'altra banda, Lertola, igual que va fer Bravo, estudia els diferents estils d'aprenentatge que hi ha en l'aula i observa que l'alumnat que opta per un aprenentatge cinestèsic, és a dir, aquell basat en l'experiència i la pràctica directa, obté millors resultats; la qual cosa permet concloure que la subtítolació és un recurs més adient per a estudiants amb aquest estil d'aprenentatge. També en aquest cas els resultats referents a la subtítolació com a tasca que permet una millor adquisició de vocabulari coincideixen amb els nostres. Va ser justament aquest experiment el

que ens va dur a llançar la nostra hipòtesi referent a la diferència entre la traducció per al doblatge i la subtitulació. En principi, vistos els resultats de les investigacions anteriors, podia semblar lògic que la subtitulació activa comportara millors resultats que la passiva, però no estàvem segurs de quines diferències trobaríem a l'hora de comparar dues activitats que implicaren la TAV de manera activa, recorrent a dues modalitats diferents.

#### **6.4.2. Implicacions didàctiques**

En una investigació com aquesta, en la qual l'ensenyament està tan present, no només en les seues hipòtesis i objectius, sinó també en el futur més immediat dels subjectes que hi han participat, cobra especial rellevància la possibilitat que s'hi puguin obtenir implicacions per a la pràctica educativa. Després d'haver analitzat els distints tipus de dades que s'hi han extret, presentem les possibles implicacions didàctiques que es desprenen tant dels qüestionaris com dels tests i les seues possibles aplicacions en un futur:

1. La pràctica traductora és un bon recurs per a l'ensenyament de llengües.
2. El futur professorat d'àrees no lingüístiques només accepta la traducció com a eina didàctica quan aquesta va acompanyada d'algun altre element, com per exemple l'audiovisual, el qual li afegeix un caire més lúdic.
3. L'ús de material audiovisual acompanyat d'exercicis lingüístics enriqueix el procés de millora de diverses habilitats lingüístiques.
4. L'alumnat del Grau de Mestre en Educació Primària reconeix la subtitulació com un recurs didàctic recomanable també per a infants.
5. Les activitats traductores potencien l'ús del diccionari a l'aula. Tanmateix, s'observen evidents deficiències pel que fa a aquest ús i, per tant, es recomana que a les classes de llengua s'ensenyi a utilitzar millor aquest recurs i, alhora, es donen a conèixer altres fonts de documentació que poden resultar útils.

En primer lloc, en la revisió bibliogràfica realitzada en els primers capítols d'aquesta tesi ja s'entreveïen indicis que feien pensar que la traducció pot trobar el seu lloc en el camp de l'ensenyament, més enllà de les aules de les facultats de Traducció i Interpretació. Tanmateix, aquestes mateixes referències, i especialment les relacionades

amb l'adquisició de segones llengües, també apuntaven a que els (futurs) experts en didàctica potser no acceptarien sense condicions aquesta metodologia, que en certa manera conjumina una realitat anacrònica i alhora recent. Aquesta dicotomia antagònica prové del fet que, si bé, la traducció ha estat present en l'ensenyament de llengües des de l'època clàssica, on formava tàndem didàctic amb la gramàtica, el seu posterior desnonament en nombrosos cercles acadèmics, la van dur fins la pràctica invisibilitat, si més no des del punt de vista teòric, ja que s'ha seguit practicant a les aules. Ha sigut recentment, amb el nomenament d'“activitat de la llengua” que li ha atorgat l'MCER, que ha tornat a recuperar el seu paper en l'ensenyament de llengües. El nostre experiment ha demostrat la seua efectivitat, però també és cert que en un primer moment els subjectes van mostrar alguns dubtes, tot i que tímids, respecte a aquesta.

La primera i la segona implicació didàctica estan relacionades pel que fa al punt de vista dels docents. Si bé des de les àrees lingüístiques s'accepta la funcionalitat de la traducció, sembla que no passa el mateix en les altres àrees. En aquests casos, és quan la traducció es combina amb l'audiovisual que la receptivitat augmenta. Així, si bé la traducció general potser trobaria resistències per part del professorat, no passaria el mateix amb les modalitats de traducció audiovisual, les quals inclouen un component atractiu i lúdic que demostra que en realitat, sempre que les tasques escollides siguen les adequades, és l'element audiovisual el que aconsegueix una acceptació sense condicions.

Tal i com han demostrat diverses teories sobre la recepció del text audiovisual (§3.2), la combinació del canal acústic i visual resulta fonamental per tal de descodificar i processar de manera òptima la informació. No obstant això, si a la informació acústica i visual, li sumem dades escrites, aquest processament millora. A aquesta afirmació podríem afegir que tot exercici que combine recursos audiovisuals amb exercicis de llengua serveix per desenvolupar habilitats lingüístiques com la comprensió oral i l'expressió escrita. A més, si aquestes activitats inclouen tasques de traducció audiovisual, per al doblatge o per a la subtitulació, en les quals l'alumnat té un paper actiu, es milloren aspectes lingüístics concrets com la gramàtica i el lèxic.

Tot i que cal que vaja acompanyada d'una metodologia molt més específica, la subtitulació també pot resultar una eina didàctica recomanable per a l'alumnat de Primària. En aquest cas els condicionants a l'hora de triar el clip a treballar o la seqüenciació metodològica a seguir requereixen una major concreció, atés que cal tindre en compte molts més factors que quan es treballa amb alumnat adult. Malgrat que falten



moltes més investigacions al respecte, especialment en els països sense tradició subtituladora, una correcta adaptació dels tipus d'exercicis presentats en aquesta tesi, farien possible la seua translació a les escoles.

Per últim, l'important paper del diccionari ha quedat palès després de les diferents tasques dutes a terme. Tanmateix, també s'observa una necessitat que aquesta eina recupere un paper central dins l'aula i que l'alumnat descobrisca les diferents tipologies que n'existeixen així com l'ús que se li pot donar a cadascuna d'elles. És més, aquesta investigació ha demostrat que l'alumnat únicament és capaç de fer un ús superficial del diccionari, el qual es limita a buscar l'equivalent d'un mot en una altra llengua, deixant de banda la recerca de frases fetes o d'unitats fraseològiques, així com la capacitat de discernir entre diferents accepcions en la recerca de la idoneïtat terminològica.



## 7. Conclusions

Amb aquesta tesi preteníem comprovar si diferents modalitats de traducció audiovisual com són el doblatge i, especialment, la subtitulació reuneixen les característiques adients per tal d'esdevindre una eina adequada en el procés d'adquisició de vocabulari d'una llengua estrangera. Diverses investigacions anteriors apunten cap a una resposta positiva en el cas de la subtitulació, però en aquest treball hem volgut comparar els nivells d'aprenentatge que s'obtenen amb una i altra modalitat, i alhora comprovar la influència que pot tindre la formació lingüística dels subjectes en aquests resultats. El fet de realitzar l'estudi empíric amb estudiants del Grau en Mestre d'Educació Primària de nacionalitat espanyola ens ha permés cobrir alguns flancs que encara no havien rebut massa atenció per part dels investigadors. Per una banda, en les últimes dècades han proliferat les publicacions relacionades amb la subtitulació i l'aprenentatge de llengües (§4.3.2 i 4.4.2), però la majoria d'elles es concentren en països amb una extensa tradició subtituladora, la qual cosa pot, sens dubte, condicionar els resultats. A l'Estat espanyol, en els darrers anys han començat a realitzar-se estudis al voltant d'aquesta qüestió, especialment des d'un punt de vista filològic i traductor, i comptant amb estudiants de llengües com a subjectes en la major part dels casos. Aquesta realitat ha permés la divulgació de resultats fonamentats en teories de base psicolingüística que han unit ambdues àrees de coneixement, la psicologia i les llengües, per tal de donar resposta als diferents procediments que tenen lloc en el procés d'aprenentatge. Des del nostre punt de vista, en aquesta conjunció de ciències faltaria una tercera línia d'investigació que aportara llum al tipus de metodologia adient per tal que aquest procés tinga èxit: la didàctica. Pensem que l'opinió dels experts en ensenyament és fonamental quan es pretén dur a terme algun tipus d'aprenentatge i, per això, en la nostra investigació central vam voler incloure, no només tests que permeteren realitzar una anàlisi quantitativa dels coneixements, sinó diferents qüestionaris on recollir dades qualitatives relacionades amb el punt de vista dels enquestats. Aquest tipus de respostes eren importants donat que aportaven idees referents al grau d'acceptació de la tasca, els avantatges i desavantatges dels materials emprats o la consciència metalingüística que es tenia després de realitzar els exercicis. Mitjançant els qüestionaris i també gràcies a les entrevistes amb l'alumnat, així com a treballs realitzats per aquests, hem pogut conèixer (i triangular) quina valoració fan de la traducció audiovisual com a eina

didàctica i quina és la seua opinió sobre els beneficis de la subtitulació des d'un punt de vista docent.

En aquest capítol reflexionarem sobre les conclusions a les quals ens porten els resultats recollits en els diferents tests i qüestionaris per a, tot seguit, revisar els objectius que ens havíem marcat a l'inici de la investigació i comprovar si es poden validar les hipòtesis que s'havien establert. Aquesta revisió de l'estudi empíric ens permetrà realitzar una proposta de línies d'investigació futures amb les quals continuar treballant.

Abans de presentar algunes conclusions de la investigació, és rellevant recordar que el marc espacial d'aquesta ha sigut molt concret i reduït i, per tant, els resultats no es poden aplicar a tots els estudiants de llengües, ni tan sols a tots els estudiants del grau de Mestre. Tanmateix, els grups amb els quals hem treballat ens han donat algunes idees que podran servir de base per a futures investigacions. Considerem especialment rellevants aquelles referents a la seua relació amb l'anglès, sobretot pel que fa al consum de productes audiovisuals en aquesta llengua, el tipus de metodologia que caldria seguir per tal d'introduir la traducció en la classe de llengua estrangera o quines modalitats de TAV són més adients en l'aprenentatge de llengües estrangeres.

### **Conclusions sobre la presència de l'anglès fora de les aules**

En una societat en la qual el multilingüisme guanya importància dia rere dia, pot resultar un tant sorprenent que el sector més jove de la població admeta certa resistència a l'estudi d'una segona o tercera llengua estrangera. En el cas dels nostres subjectes, aquesta resistència encara és més desconcertant si tenim en compte que l'actual realitat lingüística té una importància cabdal en el seu futur professional, el qual, en cas de desenvolupar-se a la Comunitat Valenciana, passarà per la docència en anglès<sup>30</sup>, a més de en català i espanyol, en àrees no lingüístiques. L'alumnat del grau en Mestre de Primària, tant el que està formant-se en la menció d'anglès com el que no, no sol fer ús d'aquesta llengua més enllà de les aules i això comporta realitats com que la majoria no mostre excessiu interès per ampliar els seus coneixements lingüístics mitjançant l'estudi en altres centres educatius especialitzats o realitzant estades a l'estranger. Aquesta despreocupació té el seu reflex en els hàbits de consum de productes audiovisuals, on

---

<sup>30</sup> Tal i com exigeix el Decret 127/2012 pel qual es regula el plurilingüisme en l'ensenyament no universitari en la Comunitat Valenciana.

seguint la tendència pròpia d'un país de tradició dobladora, l'estudiantat es decanta per produccions doblades. Si bé és cert que l'audiovisual és el camp a través del qual tenen un major contacte amb l'anglès, per davant d'altres com per exemple la literatura, el consum de subtítols generalment només es duu a terme quan no és possible comptar amb la versió doblada, i no perquè siga considerat com un recurs que ajuda a millorar els coneixements lingüístics.

### **Conclusions sobre el paper de la traducció en la classe de LE**

Malgrat la presència i rellevància que té la traducció en el fenomen de la globalització, la qual troba en aquella la seua aliada més important a l'hora de possibilitar el transvasament d'idees, el grau d'acceptació és molt diferent a nivell d'aules. Sembla que en el camp de l'educació encara predominen els dictats dels mètodes reformistes (§1.3) i, en línies generals, se segueix apostant pel monolingüisme i la immersió total com a mètode per a l'aprenentatge d'una nova llengua. Malgrat aquest domini, darrerament es pot observar un tímida aperturisme cap a la inclusió de la traducció com a eina pedagògica, tendència que ha rebut un esperó important amb la inclusió de la traducció com a "activitat de la llengua" per part de l'MCER.

Fa la sensació que la multidisciplinarietat inherent als estudis de traducció ha sigut clau per tal de facilitar que ciències alienes a ella accepten possibles aplicacions d'aquesta als seus propis camps d'investigació. En el cas de l'ensenyament de llengües han sigut els enfocaments comunicatius, els quals recomanen conèixer i recrear situacions reals en les quals s'utilitze llenguatge autèntic, les que han promocionat l'ús de vídeos autèntics (§3.3.2) i, posteriorment, de la traducció audiovisual.

Els qüestionaris van donar mostra dels diferents nivells d'acceptació que tenen la traducció general i l'audiovisual entre els futurs docents. Tot i que no es pot parlar de rebuig en el primer dels casos, sí que és ben cert que el fet que l'acció traductora vaja acompanyada d'un element lúdic i relacionat amb l'oci com és l'audiovisual multiplica l'aprovació i l'admissió d'aquesta com a eina didàctica.

Tot i ser cert que, tal i com s'ha dit al punt anterior, l'alumnat del grau de Mestre, sol optar pel doblatge com la varietat de TAV més consumida, cal afegir que aquesta preferència està relacionada amb la immediatesa en el procés de comprensió i amb el gaudi sense esforç, però no implica que hom no siga conscient de les possibilitats didàctiques de la subtitulació. Si bé en un grau minoritari, la subtitulació es veu com un recurs en l'ensenyament de llengües. Matisarem, no obstant, que d'ella se'n fa un ús

passiu, és a dir, avui en dia encara no s'ha generalitzat una metodologia en què l'estudiantat de llengües esdevinga la figura central del procés subtítolador, en lloc del receptor últim.

Com s'ha dit, el suport audiovisual, així com l'encara discreta però creixent xifra de publicacions al respecte, han obert les portes a l'acceptació de la traducció per part dels docents. Aquesta inclusió comporta que instruments de consulta clàssics, com poden ser els diccionaris, recuperen i amplien el seu valor dins l'aula. Cal fer entendre a l'alumnat que no s'està formant com a traductor, que la tasca traductora no es redueix a buscar l'equivalent en la llengua d'arribada del terme original, sinó que implica oferir un text que tinga sentit i que sone natural per al receptor. Els subjectes de la nostra investigació apuntaren a la pragmàtica com l'element lingüístic que més dificultats havia suscitat a nivell de comprensió i, possiblement de manera inconscient, aquesta afirmació estava directament relacionada amb la manca de coneixements a l'hora de manejar els recursos al seu abast que els ajuden a entendre i expressar en la seua llengua materna el significat global del text. Pensem que la traducció pot ser el pretext per tal de formar l'alumnat en el que es coneix com alfabetització informacional, és a dir, que aprenga a conèixer i gestionar els fluxos d'informació amb què compta, així com a localitzar i utilitzar eficaçment els recursos que necessita.

### **Conclusions sobre la TAV i l'adquisició de vocabulari**

Si en el punt anterior parlàvem del discerniment dut a terme per l'alumne a l'hora d'identificar els elements lingüístics més problemàtics per a entendre un text, també és important valorar el seu grau de consciència pel que fa a la millora en l'ús de la llengua quan es treballa amb l'audiovisual com a eina didàctica. Així, mentre que els estudiants que no s'estan formant com a futurs mestres d'anglès apunten a habilitats lingüístiques com són la comprensió oral i l'expressió escrita, els especialitzats en LE mostren una major concreció i identifiquen la gramàtica i el vocabulari com els elements en els quals han experimentat una millora. Aquests resultats encara es fan més evidents si realitzem la comparació tot tenint en compte la tasca que es realitza. Així, l'alumnat que duu a terme alguna traducció també assenyala els aspectes gramaticals i lèxics com aquells més treballats, mentre que si la tasca és bàsicament passiva, les habilitats lingüístiques clàssiques cobren importància en la valoració.

També relacionat amb les diferents tasques proposades i la seua implicació en el procés d'adquisició de vocabulari, podem concloure que la simple combinació de

material audiovisual en llengua original i les activitats relacionades amb aquest, per exemple realitzar un resum d'un clip que s'ha vist, generalment comportarà una millora de coneixements lèxics. Tanmateix, és molt possible que si aquestes activitats inclouen una tasca traductora, els resultats siguin millors; en concret, la pràctica de la subtitulació sembla que aferma en major mesura aquests coneixements i ajuda a retindre les paraules apreses, si més no, durant un període breu de temps.

Finalment, cal dir que l'especialització en llengua anglesa no necessàriament implica una major facilitat a l'hora d'adquirir vocabulari nou. Els resultats obtinguts en aquest experiment han demostrat que són la preparació d'un material adient al nivell de l'alumnat així com la selecció d'unes tasques adequades el que condiciona la consecució dels objectius d'aprenentatge.

## 7.1. Consecució d'objectius

Podem dir que ha sigut possible arribar a les diferents conclusions que acabem de recollir gràcies en part a la consecució dels diversos objectius que ens havíem plantejat a l'inici de la investigació.

**La revisió de la bibliografia existent al voltant del paper de la traducció en les principals teories de la didàctica de llengües** (capítol 1) ens ha permès comprovar com a les tasques traductores els està costant recuperar el terreny perdut en l'àmbit de la docència.

Sabedors que els mitjans audiovisuals compten amb una acceptació sòlida des de l'ensenyament, **hem descrit una metodologia de l'ús de materials audiovisuals a l'aula** (capítol 3) per tal de sospesar les possibilitats d'èxit d'una conjunció entre aquest tipus de textos i la traducció.

Partint d'investigacions anteriors, **hem avaluat les possibilitats didàctiques que presenten algunes modalitats de traducció audiovisual**, fixant-nos especialment en la subtitulació i el seu paper com a eina per a l'adquisició de lèxic (capítol 4). En el cas de la subtitulació s'evidencia que **encara són escasses les investigacions en les quals els subjectes ocupen un rol actiu en el procés**. De la mateixa manera, s'observa una mancança pel que fa a estudis relacionats amb aquesta modalitat duts a terme en països de tradició dobladora. Després d'aquesta avaluació, hem arribat a la conclusió que modalitats com el doblatge i l'audiodescripció poden complementar la funció didàctica

de la subtitulació tot cobrint o ampliant parcel·les lingüístiques relacionades amb el desenvolupament d'habilitats com l'expressió oral o escrita.

**Hem relacionat les convencions de la subtitulació amb diferents habilitats lingüístiques presents en el procés d'aprenentatge d'una llengua estrangera, així com en el de perfeccionament de la materna.** D'aquesta manera hem pogut demostrar que cadascun dels paràmetres principals d'aquesta modalitat de TAV pot relacionar-se amb una o diverses aplicacions didàctiques (capítol 4). Fins i tot, després d'analitzar les reflexions de l'estudiantat que ha col·laborat en la investigació, hem apuntat a possibles adaptacions que possibiliten la introducció de la subtitulació també a les aules de primària.

**Hem elaborat qüestionaris** que ens han permés **conèixer el grau de familiaritat** que tenien els subjectes amb la **llengua anglesa** (capítol 5). Tant els qüestionaris com les entrevistes i els treballs realitzats pels alumnes han servit per comprovar el seu **nivell d'acceptació** respecte a la traducció i la traducció audiovisual, així com comparar la percepció que tenien de les tasques proposades, tot basant-nos en la seua formació lingüística (capítol 6).

Per tal d'avaluar l'adquisició de lèxic duta a terme, **hem revisat les eines de mesura de coneixements lèxics**, en concret, tests de recepció i producció de vocabulari (capítol 2), i les hem adaptades a les nostres necessitats investigadores (capítol 5).

Amb els tests **hem comparat els nivells d'adquisició i retenció de lèxic** dels subjectes en base al tipus de tasca realitzada i a la seua formació en llengua anglesa (capítol 6).

La consecució de tots aquests objectius ha sigut la base per tal de **demostrar que l'ús de la subtitulació interlingüística activa en entorns docents és una ferramenta útil per a l'adquisició i retenció de lèxic d'una llengua estrangera.**

## **7.2. Validació d'hipòtesis**

Les conclusions que acabem de detallar ens han servit per a entreveure la validació o la refutació de les hipòtesis que s'havien establert a l'inici de la investigació, tot tenint present que, en el cas que es done, una validació no implica que la hipòtesi es pugui prendre com una veritat absoluta, sinó únicament com una veritat objectiva (Bisquerra, 1989: 295).



Les conclusions referents a la traducció ens permeten poder afirmar que hem complert el nostre objectiu general ja que si bé, tal i com s'apuntava al capítol 1, a les tasques traductores els està costant recuperar el terreny perdut en l'àmbit de la docència, és evident que **quan es presenten acompanyades de materials audiovisuals gaudeixen d'una clara acceptació**. D'altra banda els resultats dels tests han demostrat que la presència d'imatges i so no és requisit suficient perquè es produïska un aprenentatge de lèxic òptim, sinó que cal la combinació d'ambdós elements, **traducció i audiovisual**, per tal que l'alumnat porte a terme una mínima retenció. Per tant, es pot dir que **hem comprovat que la traducció audiovisual conjunyeix les característiques essencials que la converteixen en una eina adient per a l'adquisició de lèxic en una llengua estrangera**.

No obstant això, aquesta ratificació no implica que altres activitats que comporten l'ús de materials audiovisuals i que no incloguen cap pràctica traductora no siguin també adients, però sí que ve a confirmar que **els resultats són millors quan l'alumnat tradueix**, diferència encara més marcada si el que es compara és la retenció de vocabulari passat un temps des de la realització de la tasca.

La validació de la primera hipòtesi principal, així com els matisos que ens proporcionen els resultats obtinguts en els diferents tests, ens permeten verificar **la segona hipòtesi principal, la qual fa referència a la superioritat de la subtitulació activa davant de la passiva pel que fa a l'aprenentatge de lèxic**. Aquesta verificació està en sintonia amb la conclusió a la qual han arribat nombrosos estudis duts a terme sobre aquesta qüestió: l'aprenentatge és molt més efectiu quan l'alumnat és un element actiu en el procés. De fet, aquesta afirmació es podria extrapolar als vuit subgrups que van realitzar la tasca principal, ja que no només els exercicis que implicaven realitzar una subtitulació van obtindre millors resultats que els que tan sols demanaven que es visualitzaren subtítols des d'un punt de vista passiu, sinó que en general les activitats de producció de subtítols o de traducció per al doblatge van resultar més beneficioses pel que fa a l'ensenyament que les de recepció.

Els qüestionaris inicials i finals ens porten a validar tímidament la primera de les hipòtesis secundàries, ja que tot i que les diferències són mínimes, sí que s'observa **una major receptivitat pel que fa a la traducció en el grup especialitzat en anglés**. No obstant això, recordem que, tal i com s'ha explicat en les conclusions, les tendències varien lleugerament quan a la tasca traductora se li uneixen elements lúdics com els clips. En aquest cas, ambdós grups presenten opinions semblants respecte a les

possibilitats didàctiques de la TAV, fins i tot s'observa un major nombre de respostes positives en el grup no especialitzat quan es pregunta específicament si els ha agradat l'activitat proposada.

Finalment hem de refutar la darrera hipòtesi secundària ja que, en contra del que pressuposàvem, **la traducció per al doblatge no afavoreix una major adquisició incidental de lèxic en LE que la traducció per a la subtitulació.** Com hem dit en capítols anteriors, la nostra hipòtesi es basava en la suposició que una traducció per al doblatge –tot i que sense incloure la fase de sincronització– seria vista pels alumnes com una mena de traducció general en la qual calia ser fidel al text origen, i que això provocaria una major concentració en el text escrit. Per contra, l'alumnat que havia de subtitular potser repartiria la seua atenció entre la tasca merament lingüística i aquella relacionada amb l'ús del programari i el compliment dels diferents paràmetres. D'altra banda, creïem que la síntesi que implica la tasca subtituladora permetria que l'alumnat es relaxara a l'hora de cercar el significat d'algunes paraules (perquè podrien ser innecessàries o prescindibles a l'hora de subtitular) i es recolzara en la comprensió general del sentit, mentre que en el cas de la traducció per al doblatge, l'obligació de traduir el text íntegrament comportaria la necessitat d'entendre'l en la seua totalitat, paraula per paraula.

Al contrari del que pensàvem, sembla que els elements nous que implica la subtitulació, com per exemple, **l'ús de TIC o el coneixement de certes convencions, provoquen que la tasca es realitze d'una manera molt més reflexiva.** Arribat aquest punt, cal recordar una vegada més que GDoB realitzava una tasca equivalent al que es fa en la fase inicial de la traducció per al doblatge, és a dir, es limitava a traduir el guió; i, tot que calia tindre en compte l'adequació dels diàlegs, no havia de parar cap atenció especial a la sincronització d'aquests amb la imatge. És possible que si la tasca haguera implicat una major aproximació al que és la pràctica professional en la seua totalitat, tal i com passava en el cas de GSub, els resultats entre els subgrups encara haurien sigut més similars.

Per tant, aquesta hipòtesi rebutjada tindria la seua relació amb la tercera de les nostres conclusions: **en grups d'alumnes que no estiguen formant-se com a traductors, no és suficient amb la creació de tasques de traducció general destinades a l'ensenyament de llengües, sinó que aquestes han d'anar acompanyades d'elements que aporten alguna altra novetat que resulte atractiva i que comporten un esforç que vaja més enllà del purament lingüístic.**

### 7.3. Limitacions del treball i línies d'investigació futures

Tal i com s'ha dit durant l'anàlisi de les dades, al capítol 6, els resultats d'aquesta investigació no són significatius a causa del nombre tan restringit de subjectes amb què comptava cada subgrup (al voltant de 10). En primer lloc, en aquest tipus d'estudis resulta impossible conèixer el nombre total de la població objecte d'estudi i, per tant, de comptar amb una mostra representativa de subjectes. Si bé és cert que el nombre global d'alumnat que va participar en la prova és semblant al d'altres investigacions del camp (Baltova, 1999; Talaván, 2009; Lertola, 2013), el fet de dividir-los en vuit subgrups diferents va fer que a l'hora de comparar resultats resultara impossible poder generalitzar.

També relacionat amb els subjectes, hauria sigut interessant dur a terme proves de regressió lineal amb les quals poder observar si les dades relacionades amb el perfil personal que ens oferien els qüestionaris inicials influeixen en l'adquisició de vocabulari.

De la mateixa manera que passa amb els subjectes, el nombre de paraules clau seleccionades resulta limitat. En aquest cas la solució és un tant complicada ja que resulta difícil ampliar el nombre sense fer el mateix amb la durada del clip escollit, la qual cosa no seria recomanable (§3.4.1). El que sí que es podria fer és utilitzar programes informàtics com "Range" (Heatley *et al.*, 2002) per tal de categoritzar els mots per freqüència i d'aquesta manera perfilar millor el llistat final de paraules clau en base a la demanda que es fa d'elles en les tasques comunicatives.

Caldria també redefinir els estàndards marcats a l'hora de corregir els tests i de classificar les respostes com encerts o errades. Hirsch (2010: 235), per exemple, recomana que les errades relacionades amb el lletreig no es tinguen en compte, així com tampoc les que tenen a veure amb sufixos com *-ed*, *-s* o *-ing*.

Alhora, en una posterior investigació seria recomanable explorar amb profunditat les tasques d'expressió escrita realitzades pels distints subgrups per tal de poder valorar l'adequació al context i la correcta utilització del lèxic seleccionat.

Per últim, tot i que per tal de parlar de retenció al llarg del temps és ineludible comptar amb la realització de dos tests en períodes diferents, som conscients que el temps transcorregut entre els tests PostProd1 i PostProd2 és força reduït. En futures investigacions recomanaríem realitzar la darrera prova passat, com a mínim, un mes per

tal de poder afirmar que l'estudiantat realment reté el vocabulari adquirit i considerar els exercicis escollits com d'efecte prolongat.

### *Perspectives de futur*

Tres són les qüestions que ens agradaria desenvolupar a partir de les conclusions a què hem arribat amb la realització d'aquesta tesi: és possible aplicar les diferents modalitats de TAV a l'aprenentatge i perfeccionament de la llengua materna?; d'altra banda, aquesta aplicació es podria realitzar amb la mateixa metodologia a un grup de població infantil?; i per últim, tindria cabuda la subtitulació com a eina didàctica fora de l'aula de llengua tot basant-nos en els conceptes d'integració entre la llengua i les àrees curriculars que promulga l'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües Estrangeres (AICLE)<sup>31</sup>?

Una primera línia d'investigació podria anar encaminada a classificar les diferents modalitats de TAV segons la seua utilitat a l'hora de millorar cadascuna de les **habilitats lingüístiques en llengua materna**. Els resultats obtinguts en el primer estudi preliminar van demostrar que la creació de diàlegs i la seua posterior adaptació al format establert pels paràmetres subtituladors eren un bon exercici per tal de revisar aspectes lèxics i gramaticals de la LM. Pensem que l'audiodescripció seria un bon recurs en les fases inicials de l'ensenyament de l'escriptura ja que el suport visual, a banda de resultar un instrument atractiu que esperona l'alumnat, pot ser utilitzat pel professorat per delimitar els aspectes lingüístics que vol treballar. Així, l'elecció d'un clip en concret pot obrir infinites possibilitats pel que fa a l'ús de registres o de modes verbals, alhora que permet el desenvolupament de l'escriptura creativa. A més, es podria demanar a l'alumnat que enregistrara les seues creacions de manera que es poguera avaluar també l'expressió oral.

En una segona fase, es podria introduir l'ús de la subtitulació, la qual resulta més restrictiva i permet treballar amb fragments textuais molt més breus i concrets. Tal i com s'ha vist en capítols anteriors (§4.5.2), les convencions subtituladores referents a la síntesi de la informació la converteixen en una eina idònia per tal de millorar l'expressió escrita i ampliar els coneixements lèxics.

---

<sup>31</sup> L'AICLE fa referència a una línia metodològica que propugna l'aprenentatge d'una o més matèries no lingüístiques a través d'una llengua estrangera de manera que es possibilita l'adquisició de coneixements i l'ús de la llengua estrangera simultàniament.

Per últim, el doblatge no només permetria millorar les habilitats relacionades amb l'escriptura, sinó que si es compta amb els recursos tecnològics adients, es podria reproduir a l'aula el procés complet, de manera que es donara cabuda a la pràctica de destreses relacionades amb l'expressió oral, com la pronúncia o la cadència. Creiem que resultaria interessant donar a conèixer tota la cadena del doblatge, tal i com es va fer amb la subtitulació en el nostre experiment, ja que així és molt possible que la tasca es realitzi d'un mode més reflexiu i això tinga també la seua influència en els resultats<sup>32</sup>.

La idea de la segona línia d'investigació sorgeix arran de les observacions realitzades per part dels alumnes participants en l'estudi. Els treballs que van dur a terme (§6.2.3) contenien un apartat on se'ls demanava que reflexionaren sobre la possible aplicació que tindria **l'ús de la subtitulació en una aula de primària**. La pràctica totalitat dels grups es va mostrar partidària de la idea, tot i que van voler matisar que, mentre que veien la subtitulació passiva com un recurs adient per a qualsevol edat, reservarien l'activa per al tercer cicle, especialment per les dificultats que podia implicar l'ús de programari informàtic especialitzat. Respecte a aquest últim apunt, també cal recordar que un dels principals problemes que veien els futurs mestres a l'hora de traslladar l'activitat subtituladora a l'aula de primària raïa en els paràmetres relacionats amb la sincronia i la inclusió de codis de temps. Recordem que en aquest experiment s'ha escollit el programa Subtitle Workshop justament perquè véiem en la tasca de sincronització una manera de treballar simultàniament la comprensió oral i escrita (§4.5.2.3). No obstant això, també vam assenyalar que nous programes com Clipflair ofereixen a l'alumnat els codis de temps ja inserits, amb la qual cosa se simplifica la vessant més tècnica de la subtitulació i es promou que l'atenció es concentre en els aspectes més lingüístics.

Pensem que la subtitulació de productes destinats als infants és una parcel·la d'estudi sobre la qual gairebé no s'ha investigat en els països de tradició dobladora i, per tant, caldria observar si les conclusions a les quals s'han arribat en experiments duts a terme en països subtituladors com Holanda o Bèlgica (Koolstra i Beentjes, 1999; d'Ydewalle i Van de Poel, 1999; Kuppens, 2010) són aplicables a l'Estat espanyol. Als possibles experiments amb subtitulació passiva i infants, caldria afegir aquells que comporten la producció de subtítols, camp que, pel que coneixem, sí que es presenta

---

<sup>32</sup> Actualment l'actor i director de doblatge Francesc Fenollosa ofereix tallers de doblatge destinats a tota mena de públics, inclosos els infantils (<http://tallersdedoblatge.blogspot.com>).

totalment erm pel que fa a investigacions. En el cas de dur a terme aquest tipus d'activitat amb alumnes bilingües, seria possible també comprovar si aquests obtenen millors resultats en l'adquisició d'una altra llengua que els monolingües, tal i com han apuntat estudis recents (Bialystok, 2001; Jessner, 2006).

Per últim, l'òptima acceptació que sembla tindre l'ús de materials audiovisuals combinats amb subtítols per part dels futurs metres enquestats, tant els que s'especialitzen en didàctica de l'anglès com els que no, ens duu a plantejar-nos la possibilitat de traslladar el tipus de pràctica proposada a altres àrees no-lingüístiques. Aquesta idea obriria una via per a **l'ús de la subtitulació per tal de promoure l'aprenentatge integrat de continguts i llengües estrangeres**. Tal i com s'ha comentat al llarg d'aquesta tesi, la implantació de l'anomenat decret del Plurilingüisme està portant a nombrosos mestres que no pertanyien a cap àrea lingüística a impartir les seues assignatures en anglès. Aquesta realitat ha promogut l'aparició en els darrers anys d'investigacions que giren al voltant de l'AICLE, el qual proposa l'ús de l'anglès en contextos educatius però no directament relacionats amb l'ensenyament formal i explícit d'una llengua. Una vegada acceptada la subtitulació com a eina didàctica, es podria aprofitar la seua vessant tecnològica per tal d'afavorir l'alfabetisme digital multilingüe i multidisciplinar. Caimi i Mariotti (2015) proposen un experiment pilot en el qual els materials d'AICLE no s'ofereixen a l'alumnat en format llibre, sinó que tots els recursos són audiovisuals i estan subtitulats, i cada estudiant els pot visualitzar en el seu ordinador:

The slides focus upon key terms, explanations or pictures in order to consolidate the acquisitional process overtly based on content and meaning, but with a covert attention to the L2 syntax. In fact, the technique of revising the core concepts, conveyed by texts and images, has proven successful and beneficial for the students and the teacher in our case (Caimi i Mariotti, 2015: 236).

Les autores creuen que els bons resultats pel que fa a l'aprenentatge de llengües que han presentat tant els estudis relacionats amb l'AICLE com aquells que se centren en la subtitulació, són garantia per apostar pel tipus de cursos multimèdia que elles plantegen.

Les línies d'investigació proposades de ben segur no són més que tres exemples de les moltes possibilitats que ofereix la conjuminació de camps que podrien semblar tan dispers a primera vista com són la traducció audiovisual, la psicolingüística i la

didàctica; i que, sens dubte, serviran per seguir ampliant coneixements respecte al procés de l'aprenentatge de llengües.

Amb aquestes línies tanquem la discussió sobre el paper de la traducció audiovisual i, en concret, de la subtitulació en l'aprenentatge i l'adquisició de llengües, amb el convenciment, recolzat per les dades, que la traducció audiovisual és una ferramenta especialment útil, innovadora, efectiva i atractiva en aquests processos, fonamentalment atesos els nous hàbits de consum cultural en format audiovisual propis de l'era de la convergència digital que estem vivint.





## 8. Bibliografia

- Agost, R. (1999). *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Barcelona: Ariel.
- Araujo, V. (2008). "The educational use of subtitled films in EFL teaching. Dins: J. Díaz Cintas (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 227-238.
- Arias Valencia, M. M. (2000). "La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones". *Investigación y educación en enfermería*, VIII(1), 13-26. En línia:  
<http://www.uv.mx/mie/planestudios/documents/Triangulacionmetodologica.pdf>  
[Consulta: 10 de juliol de 2015].
- Asher, J.J. (1969). "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning". *Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.
- Atkinson, D. (1987). "The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource?" *ELT Journal*, 41(4), 241-247.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words. The William James Lectures Delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Oxford University Press.
- Baccolini, R. i Gavioli, L. (1994). "L'analisi di film doppiati nel curriculum di studenti di interpretazione/traduzione: Un esperimento didattico". Dins: R. Baccolini, R.M. Bollettieri Bosinelli i L. Gavioli (Eds.), *Il doppiaggio. Trasposizioni linguistiche e culturali*. Bologna: CLUEB, 73-85.
- Bachmann, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. (2002). "Is working memory still working?" *European Psychologist*, 7(2), 85-97.
- Baddeley, A. D. i Andrade, J. (2000). "Working memory and the vividness of imagery". *Journal of Experimental Psychology: General*, 129(1), 126-145.
- Baker, M. i Saldanha, G. (Eds.). (2009). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres / Nova York: Routledge.
- Baltova, I. (1994). "Impact of video on the comprehension skills of core French students" *Canadian Modern Language Review*, 50(3), 506-531.
- Baltova, I. (1999). *The effect of subtitled and staged video input on the learning and retention of content and vocabulary in a second language*. Tesi doctoral presentada a l'Ontario Institute for Studies in Education de la Universitat de

<https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/13234/1/nq41096.pdf>

[Consulta: 22 de juliol de 2015].

- Bartrina, F. (2001). “La investigación en traducción audiovisual: interdisciplinarietà y especificidad”. Dins: J. Sanderson (Ed.), *¡Doble o nada! Actas de la I y II Jornadas de doblaje y subtitulaci3n*. Alacant: Publicacions de la Universitat d’Alacant, 161-176.
- Bauer, L. i Nation, P. (1993). “Word families”. *International Journal of Lexicography*, 6(4), 253-279.
- Bean, R. M. i Wilson, R. M. (1989). “Using Closed Captioned Television to Teach Reading to Adults”, *Reading Research and Instruction*, 28(4), 27-37.
- Bell, J. i Gower, R. (1998). “Writing course materials for the world: a great Compromise”. Dins: B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 116-129.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. i Hakuta, K. (1994). *In Other Words. The Science and Psychology of Second-language Acquisition*. Nova York: Basic Books.
- Bilbrough, N. (2007). *Dialogue activities: Exploring spoken interaction in the language class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bisquerra, R. (1989). *M3todos de investigaci3n educativa: Gu3a pr3ctica*. Barcelona: Ceac ediciones.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l’apprentissage des langues 3trangères*. Paris: Hatier/Didier.
- Bogaards, P. i Laufer, B. (Eds.). (2004). *Vocabulary in a second language: selection, acquisition, and testing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Borghetti, C. (2011). “Intercultural Learning through Subtitling: The Cultural Studies Approach”. Dins: L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio i M. Á. N3 Mhainn3n (Eds.), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*. Berna: Peter Lang, 111-137.
- Borghetti, C. i Lertola, J. (2014). “Interlingual subtitling for intercultural Language education: a case study”. *Language and Intercultural Communication*, 14(4), 423-440.

- Borrás, I. i Lafayette, R. (1994). "Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance on college students of French". *The Modern Language Journal*, 78(1), 61-75.
- Bravo, C. (2008). *Putting the Reader in the Picture: Screen translation and foreign-language learning*. Tesi doctoral presentada a la Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- Breen, M. P. i Candlin, C. N. (2001). "The essentials of communicative curriculum in Language teaching". Dins: D. R. Hally i A. Hewings (Eds.), *Innovations in English Language Teaching*. Londres: Routledge, 9-26.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Nova York: Norton.
- Burston, J. (2005). "Video dubbing projects in the foreign language curriculum". *CALICO Journal*, 23, 79-92.
- Butlletí Oficial de l'Estat (2006) *Ley 23/2006, de 7 de julio, por la que se modifica el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril*. Madrid: BOE En línea: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/07/08/pdfs/A25561-25572.pdf> [Consulta: 22 de juliol de 2015].
- Caimi, A. (2006). "Audiovisual Translation and Language Learning: The Promotion of Intralingual subtitles". *The Journal of Specialised Translation*, 6, 85-98.
- Caimi, A. i Mariotti, C. (2015). "Beyond the Book: The Use of Subtitled Audiovisual Material to Promote Content and Language integrated learning in higher education". Dins: J. Díaz Cintas. i J. Neves (Eds.), *Audiovisual translation: taking stock*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 230-244.
- Canning-Wilson, C. (2000). "Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom". *The Internet TESL Journal*, 6(11). En línia: <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html> [Consulta: 5 de maig de 2015]
- Carreres, A. (2006). "Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching. The Teaching of Translation into L2 in Modern Languages Degrees: Uses and Limitations". *6th Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada*. En línia: <http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf> [Consulta: 6 de juny de 2015]
- Čepon, S. (2011). "Interlingual Subtitling as a Mode of Facilitating Incidental Foreign Language Acquisition". *English for Specific Purposes World*, 33(11). En línia:

- [http://www.esp-world.info/Articles\\_33/Issue\\_33.htm](http://www.esp-world.info/Articles_33/Issue_33.htm) [Consulta: 6 de juny de 2015]
- Cerezo Merchán, B. (2012). *La didáctica de la traducción audiovisual en España: un estudio de caso empírico-descriptivo*. Tesis doctoral presentada a la Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.
- Cerezo Merchán, B., Granell, X., Martí Ferriol, J. L., Martínez Sierra, J. J., Marzà, A., Torralba Miralles, G. i Chaume, F. (en premsa). *La traducción para el doblaje en España. Mapa de convenciones*.
- Chandler, P. i Sweller, J. (1991). "Cognitive Load Theory and the Format of Instruction", *Cognition and Instruction*, 8(4), 293-332.
- Chaume, F. (1996). "El mode del discurs a la traducció audiovisual. Problemes en llengües en procés de normalització. El cas del valencià". Dins M. Edo (Ed.), *Actes del I Congrés Internacional sobre Traducció i Interpretació*. Barcelona: UAB, 381-391.
- Chaume, F. (2001). "La pretendida oralidad de los textos audiovisuales y sus implicacions en traducción". Dins R. Agost i F. Chaume (Eds.), *La traducción en los medios audiovisuales*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 77-88.
- Chaume, F. (2003). *Doblatge i subtitulació per a la TV*, Vic: Eumo.
- Chaume, F. (2004). *Cine y traducción*, Madrid: Cátedra.
- Chaume, F. (2012). *Audiovisual Translation: Dubbing*, Manchester: St. Jerome.
- Chaves, M. J. (2000). *La traducción cinematográfica. El doblaje*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Chiu, Y. (2012). "Can film dubbing projects facilitate EFL learners' acquisition of English pronunciation?" *British Journal of Educational Technology* 43(1), 24-27.
- Clark, E. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, J. M. i Paivio, A. (1991). "Dual coding theory and education". *Educational Psychology Review*, 3, 149-210.
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Nova York: Routledge.
- Comissió Europea (2012). *Europeans and their languages*. Eurobarometer 386 En línia: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf) [Consulta: 6 de maig de 2015]

- Consell d'Europa (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, G. (2007). "A thing of the future: translation in language learning". *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 396-401.
- Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (2001). "Using the first language in the classroom". *The Canadian Modern Language Review*, 57, 402-423.
- Corder, S. P. (1967): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Cronbach, L. J. (1942). "Measuring knowledge of precise word meaning". *Journal of Educational Research*, 36, 528-534.
- Cruz García, L. i Rodríguez Medina, M. J. (1999). "La traducción aplicada a la enseñanza del inglés técnico en los estudios universitarios de Informática: ¿Método eficaz como Auxiliar didáctico?" *Essays in English Language Teaching*, 109-118.
- Crystal, D. (2008). *Txtng: The Gr8 Db8*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, J. (2007). "Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms". *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 221-240.
- d'Ydewalle, G., Van Rensbergen, J. i Pollet, J. (1987). "Reading a message when the same message is available auditorily in another language. The case of subtitling". Dins: J. K. O'Reagan i A. Lévy-Schoen (Eds.), *Eye movements: From physiology to cognition*. Amsterdam: Elsevier/North Holland, 313-321.
- d'Ydewalle, G. i Van Rensbergen, J. (1989). "Developmental studies of text-picture interactions in the perception of animated cartoons with texts". Dins: H. Mandl i J.R. Levin (Eds.), *Knowledge acquisition from text and pictures*. Amsterdam: Elsevier/North Holland, 233-248.
- d'Ydewalle, G i Gielen I. (1992). "Attention allocation with overlapping sound, image and text". Dins: K. Rayner (Ed.), *Eye movements and visual cognition: Scene perception and reading*. Nova York: Springer Verlag, 415-427.
- d'Ydewalle, G. i Pavakanun, U. (1995). "Acquisition of a second/foreign language by viewing a television program". Dins: P. Winterhoff-Spurk (Ed.), *Psychology of*

- media in Europe: The state of the art - perspectives for the future*. Opladen, Germany: Westdeutscher Verlag GmbH, 51-64.
- d'Ydewalle, G. i Pavakanun, U. (1996). Le sous-titrage a la television facilite-t-il l'acquisition des langues [Does television subtitling facilitate language acquisition?]. Dins: Y. Gambier (Ed.), *Les transferts linguistiques dans les medias audiovisuels*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 217-223.
- d'Ydewalle, G. i Pavakanun, U. (1997). "Could enjoying a movie lead to language acquisition?". Dins: P. Winterhoff-Spurk i T. Van der Voort (Eds.), *New Horizons in Media Psychology*. Opladen, Alemania: Westdeutscher-Verlag GmbH, 145-155.
- d'Ydewalle, G. i Van de Poel, M. (1999). "Incidental Foreign Language Acquisition by Children Watching Subtitled Television Programmes". *Journal of Psycholinguistic Research*, 28(3), 227-244.
- Daborn, John (1960). *Cine Titling*. Londres: Fountain Press.
- Dale, E. (1965). "Vocabulary measurement: Techniques and major findings." *Elementary English*, 42, 895-901.
- Danan, M. (1992). "Reversed subtitling and dual coding theory: New directions for foreign language instruction". *Language Learning*, 42(4), 497-527.
- Danan, M. (2004). "Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies." *Meta*, 49(1), 67-77.
- 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.
- Delabastita, D. (1989). "Translation and Mass-communication: Film and T.V. Translation as Evidence of Cultural Dynamics". *Babel*, 35(4), 193-218.
- Diao, Y., Chandler, P. P. i Sweller, J. (2007). "The effect of written text on comprehension of spoken English as a foreign language". *The American Journal of Psychology* 120(2), 237-261.
- Díaz Cintas, J. (1995). "El subtitulado como técnica docente". *Vida Hispánica* 12, 10-14.
- Díaz Cintas, J. (1997). *El subtitulado en tanto que modalidad de traducción fílmica dentro del marco teórico de los Estudios sobre Traducción*. (Misterioso asesinato en Manhattan, Woody Allen, 1993). Tesi doctoral presentada en la Universitat de València.

- Díaz Cintas, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtitulación. Inglés-Español*. Barcelona: Ariel Cine.
- Díaz Cintas, J. (Ed.) (2008). *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Díaz Cintas, J. (2010). "Subtitling". Dins: Y. Gambier i L. Van Doorslaer. (Eds.), *Handbook of translation studies*. Manchester: St. Jerome, 344-349.
- Díaz Cintas, J. (2012). "Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera". *Abehache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, 3, 95-114.
- Díaz Cintas, J. i Muñoz Sánchez, P. (2006). "Fansubs: Audiovisual Translation in an Amateur Environment". *Journal of Specialised Translation*, 6, 37-52.
- Díaz Cintas, J. i Remael, A. (2007): *Audiovisual Translation: Subtitling*, Manchester: St. Jerome.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. Nova York: Routledge.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, N. C. (1994a). "Implicit and explicit learning of languages: An overview". Dins: N.C. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Londres: Academic Press, 1-32.
- Ellis, N. C. (1994b). "Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition". *AILA Review*, 11, 37-56.
- Ellis, N. C. i Beaton, A. (1993). "Factors affecting foreign language vocabulary: imagery keyword mediators and phonological short-term memory". *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 46A, 533-558.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). "The methodology of task-based teaching." *Asian EFL Journal* 8(3), 19-45. En línia: <http://www.asian-efl->

[journal.com/September\\_2006\\_EBook\\_editins.pdf](http://journal.com/September_2006_EBook_editins.pdf) [Consulta: 2 de maig de 2015]

- Ellis, R. (2009). "Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction". Dins: R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp i H. Reinders (Eds.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 3-25.
- Ellsworth, T. (1992). "Waiter, a dish of satellite, please!: Integrating subtitled video into your teaching", *English Teaching Forum*, 30(3), 24-27.
- Ferrer Simó, M. R. (2005). "Fansubs y scanlations: la influencia del aficionado en los criterios profesionales". *Puentes*, 6, 27-43.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Londres: Oxford University Press.
- Gambier, Y. (2007). "Sous-titrage et apprentissage des langues". Dins: J. Neves i A. Remael (Eds.), *Linguistica Antverpiensia*, 6, 97-113.
- Gambier, Y. (2015): "Subtitles and Language Learning (SLL): Theoretical Background". Dins: Y. Gambier, A. Caimi i C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning*. Berna: Peter Lang.
- Gambier, Y. i Gottlieb, H. (2001). *(Multi)Media Translation*. Amsterdam/Filadèlfia: John Benjamins.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nova York: Basic Books.
- Garza, T. (1991). "Evaluating the use of captioned video materials in advanced foreign Language learning". *Foreign Language Annals* 24(3), 239-258.
- Garza, T. (1996). "The Message Is the Medium: Using Video Materials To Facilitate Foreign Language Performance". *Texas Papers in Foreign Language Education*, 2(2). En línia: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416710.pdf>
- Gass, S. i Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: an introductory course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gatenby, E.V. (1967). "Translation in the classroom". Dins: W.R. Lee (Ed.), *E.L.T. Selections 2: articles from the journal English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 65-70.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. Nova York: Educational Solutions.
- Gentzler, E. (1993). *Contemporary Translation Theories*. Nova York: Routledge.



- Gilmore, A. (2007): "Authentic materials and authenticity in foreign language learning". *Language Teaching*, 40, 97-118.
- Goldman M. i Goldman, S. (1988). "Reading with closed-captioned TV". *Journal of Reading*, 31(5), 458-461.
- Gómez, M. (2003). "Un modelo de aprendizaje: La televisión por Satélite para la elaboración de planes de clase en la enseñanza del inglés". *Anales de la Universidad Metropolitana*, 3(2), 159-169.
- Gonzalez, O. (1990). *Teaching language and culture with authentic materials*. Tesis doctoral presentada a la West Virginia University.
- González Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects*. Amsterdam/Filadèlfia: John Benjamins.
- González-Iglesias, J. D. (2012). *Desarrollo de una herramienta de análisis de los parámetros técnicos de los subtítulos y estudio diacrónico de series estadounidenses de televisión en DVD*. Tesis doctoral presentada a la Universidad de Salamanca.
- Gottlieb, H. (1997). *Subtitles, Translation & Idioms*. Copenhagen: Centre for Translation Studies, Universitat de Copenhagen.
- Goundareva, I. (2011). "Effect of translation practice on vocabulary acquisition in L2 Spanish". *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria* 21(1), 145-154. En línia: <http://journals.uvic.ca/index.php/WPLC/article/viewFile/5898/2682> [Darrera consulta: 6 de juliol de 2015]
- Gray, P. (1999). *Psychology*. Nova York: Worth Publishers.
- Griffin, G. F. (1992). *Aspects of the psychology of second language vocabulary list learning*, Tesis doctoral presentada a la University of Warwick.
- Hadzilacos, T., Papadakis, S. i Sokoli, S. (2004). "Learner's Version of a Professional Environment: Film Subtitling as an ICTE Tool for Foreign Language Learning". Dins: G. Richards (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. Chesapeake, VA: AACE, 680-685.
- Hakuta, K. (1986). *The mirror of language*. Nova York: Basic Books.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to Mean. Explorations in the Development of Language*. Londres: Edward Arnold (Publishers) Ltd.

- Harley, B., Cummins, J., Swain, M. i Allen, P. (1990). "The nature of language proficiency". Dins: B. Harley, P. Allen, J. Cummins, i M. Swain (Eds.), *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 7-25.
- Heatley, A., Nation, I. S. P. i Coxhead, A. (2002). Range [programari informàtic]. En línia: <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation/nation.aspx>
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303-317.
- Hernández, R., Baptista, P. i Fernández, C. (2006). *Metodología de la investigación*. Mèxic: McGraw-Hill.
- Hernández Bartolomé, A. I. i Mendiluce Cabrera, G. (2005). "New Trends in Audiovisual Translation: The Latest Challenging Modes". *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 31, 89-104.
- Herron, C. (1994). "An investigation of the effectiveness of using an advance organizer to introduce video in the foreign language classroom". *Modern Language Journal*, 78, 190-198.
- Herron, C. i Hanley, J. (1992). "Using video to introduce children to a foreign culture". *Foreign Language Annals* 25(5), 419-426.
- Herron, C., Morris, M., Secules, T. i Curtis, L. (1995). "A comparison study of the effects of video-based versus text-based instruction in the foreign language classroom". *The French Review* 68(5), 775-795.
- Hinkel, E.; Fotos, S. (2002). "From theory to practice: A teacher' view". Dins: E. Hinkel i S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1-15.
- Hirsh, D. (2010). "Researching Vocabulary". Dins: B. Paltridge i A. Phakiti (Eds.), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*. Londres/Nova York: Continuum, 222-239.
- Holobow, N., Lambert, W. i Sayegh, L. (1984). "Pairing script and dialogue: Combinations that show promise for second or foreign language learning". *Language Learning* 34(4), 59-76.
- Hornby, A. (1950). "The situational approach in Language teaching". *ELT Journal*, 4(4), 98-103.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Hummel, K. M. (1995). "Translation and second Language learning", *Canadian Modern Language Review* 51(3), 444-455.
- Hummel, K. M. (2010). "Translation and short-term L2 vocabulary retention: Hindrance or help?" *Language Teaching Research*, 14(1), 61-74.
- Hurtado, A. (1994). "Modalidades y tipos de traducción", *Vasos comunicantes*, 4, 19-27.
- Hymes, D. (1972). *Towards Communicative Competence*. Filadèlfia: University of Pennsylvania Press.
- Iarossi, G. (2006). *The power of survey design: a user's guide for managing surveys, interpreting results, and influencing respondents*. Washington D. C.: World Bank.
- Ibáñez Moreno, A. i Vermeulen, A. (2013a). "La audiodescripción como técnica aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas para promover el desarrollo integrado de competencias". Dins: R. Orozco (Ed.), *New Directions on Hispanic Linguistics*. Baton Rouge: Cambridge Scholars Publishing, 258-287.
- Ibáñez Moreno, A. i Vermeulen, A. (2013b). "Audio Description as a tool to improve lexical and phraseological competence in Foreign Language Learning". Dins: G. Floros i D. Tsigari (Eds.), *Translation in Language Teaching and Assessment*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 41-64.
- Incalcaterra McLoughlin, L. (2012). "Subtitling and the Didactics of Translation". Dins: S. Hubscher-Davidson i M. Borodo (Eds.), *Global Trends in Translator and Interpreter Training. Mediation and Culture*. Londres: Continuum, 127-143.
- Incalcaterra McLoughlin, L i Lertola, L. (2011). "Learn through Subtitling: Subtitling Aid to Language Learning". Dins: L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio i M. Á. Ní Mhainnín (Eds.), *Audiovisual Translation: Subtitles and Subtitling. Theory and Practice. New Trends in Translation Studies*, 9, Berna/Frankfurt: Peter Lang, 243-264.
- Jahangard, A. (2010). "Form-focused second language vocabulary learning as the predictor of EFL achievement: A case for translation in a longitudinal study". *The Modern Journal of Applied Linguistics (MJAL)*, 2(1), 40-75.
- Jakobson, R. (1959). "On linguistic aspect of translation". Dins: L. Venutti (Ed.) (2000), *The Translation Studies Reader*. Londres/Nova York: Routledge, 113-118.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third Language*. Edimburg: Edinburgh University Press.

- Jiménez Hurtado, C. (2007). “Una gramática local del gui3n audiodescrito. Desde la semántica a la pragmática de un nuevo tipo de traducci3n”. *Traducci3n y accesibilidad*. Frankfurt: Peter Lang, 55-80.
- Jiménez Hurtado, C. (2008). *Traducci3n y accesibilidad: Subtitulaci3n para sordos y audiodescrici3n para ciegos: nuevas modalidades de traducci3n audiovisual*. Frankfurt: Peter Lang.
- Joe, A. (1998). “Waht effects do text-vased tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition?” *Applied Linguistics*, 19, 357-377.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. i Turner, L. A. (2007). “Toward a definition of mixed methods research”. *Journal of Mixed Methods Research* 1(2), 112–133.
- Källkvist, M. (1998). “How Different are the Results of Translation Tasks? A Study of Lexical Errors”. Dins: K. Malmkjaer (Ed.),. *Translation and Language Teaching*. Manchester: St Jerome, 77-90.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for translator trainers*. Manchester: St. Jerome.
- Kelly, D., Martin, A., Nobs, M.L., Sánchez, D. i Way, C. (Eds.). (2003). *La direccionalidad en traducci3n e interpretaci3n: perspectiva te3ricas, profesionales y didácticas*. Granada: Atrio.
- King, J. (2002). “Using DVD feature films in the EFL classroom”. *Computer Assisted Language Learning*, 15(5), 509-523.
- Klaudy, K. (2003). *Languages in Translation*. Budapest: Scholastica.
- Koolstra, C. M. i Beentjes, J. W. J. (1999). “Children’s Vocabulary Acquisition in a Foreign Language Through Watching Subtitled Television Programmes at Home”. *Educational Technology Research & Development* 47(1), 51-60.
- Koskinen, P., Wilson, R. Gambrell, L. i Neumen, S. (1993). “Captioned video and vocabulary learning: An innovative practice in literacy instrution”. *The Reading Teacher*, 47, 36-43.
- Koskinen, P., Knable, J., Markham, P., Jensema, C. i Kane, K. (1996). “Captioned television and the vocabulary acquisition of adult second Language correctional facility residents”. *Journal of Educational Technology Systems*, 24, 359-373.
- Kothari, B., Pandey, A. i Chudgar, A. R. (2004). “Reading out of the ‘idiot box’: samelanguage subtitling on TV in India”. *Information Technologies and International Development*, 2(1), 23-44. En línia: [http://www.planetread.org/pdf/SLS\\_on\\_TV\\_in\\_India.pdf](http://www.planetread.org/pdf/SLS_on_TV_in_India.pdf) [Consulta: 10 d’abril de 2015].

- Kothari, B. i Bandyopadhyay, T. (2011). “Can India’s literate read?” *International Review of Education*, 56(5/6), 705-728. En línia: <http://www.planetread.org/pdf/Can%20India's%20'literate'%20read.pdf> [Consulta: 10 d’abril de 2015].
- Kothari, B. i Bandyopadhyay, T. (2014). “Same language subtitling of Bollywood Film songs on TV: Effects on literacy”. *Information Technologies & International Development*, 10(4), 31-47. En línia: <http://www.planetread.org/pdf/SLS-Effects-on-Literacy.pdf> [Consulta: 10 d’abril de 2015].
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nova York: Longman
- Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Exeter: Prentice-Hall International.
- Krashen, S. (1989). “We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence of the input hypothesis”. *Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.
- Krashen, S. (1993). “The case for free voluntary reading”. *Canadian Modern Language Review*, 50(1), 72-82.
- Krashen, S. i Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krejtz, I., Szarkowska, A., Walczak, A., Krejtz, K. i Duchowski, A. (2012). “Audio Description as an Aural Guide of Children's Visual Attention: Evidence from an Eye-Tracking Study”. *ETRA 2012: Proceedings of the Symposium on Eye Tracking Research and Applications*. Santa Barbara (EUA), 99-106.
- Kruger, J.L. (2008). “Subtitler training as part of a general training programme in the language professions”. Dins: Díaz Cintas, J. (Ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 71-88.
- Kumai, W. N. (1996). “Karaoke movies: Dubbing movies for pronunciation”. *The Language Teacher Online* 20(9). En línia: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/96/sept/dub.html> [Consulta: 12 d’abril de 2015].
- Kumaravadivelu, B. (1994). “The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching”. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2001). “Toward a postmethod pedagogy”. *TESOL Quarterly*, 35, 537-560. En línia:

<http://m.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf> [Consulta: 4 de maig de 2015]

- Kuo, C. (1993). "Problematic issues in EST materials development". *English for Specific Purposes* 12, 171-181.
- Kuppens, A. H. (2010). "Incidental foreign language acquisition from media exposure". *Learning, Media and Technology* 35(1), 65-85.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Lambert, W.E., Boehler, I. i Sidoti, N. (1981). "Choosing the languages of subtitles and spoken dialogues for media presentations: Implications for second language education". *Applied Psycholinguistics*, 2(2), 133-148.
- Lambert W. E. i Holobow, N. E. (1984). "Combinations of printed script and spoken dialogue that show promise for beginning students of a foreign language". *Canadian Journal of Behavioural Science/Journal canadien des sciences du comportement*, 16, 1-11.
- Landsberger, H. (1958). *Hawthorne Revisited: Management and the Worker, Its Critics, and Developments in Human Relations in Industry*. Ithaca, NY: Cornell University.
- Laufer, B. (1997). "The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know, and words you can't guess". Dins: J. Coady i T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Nova York: Cambridge University Press, 20-34.
- Laufer, B. (1998). "The development of passive and active vocabulary: same or different?", *Applied Linguistics*, 19, 255-271.
- Laufer, B. i Kimmel, M. (1997). "Bilingual dictionaries: How learners really use them." *System*, 19, 217-224.
- Laufer, B. i Shmueli, K. (1997). "Memorizing new words: Does teaching has anything to do with it?" *RELC Journal*, 28, 89-108.
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K., i Congdon, P. (2004). "Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge?" *Language Testing*, 21(2), 202-226.
- Laufer, B. i Goldstein, Z. (2004). "Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness". *Language Learning*, 54, 469-523.

- Laufer, B. i Girsai, N. (2008). "Form-focused instruction in second Language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation". *Applied Linguistics*, 29(4), 694-716.
- Lavery, M. (1984). *Active Viewing Plus*. Oxford: Modern English Publications.
- Laviosa, S., i Cleverton, V. (2006). "Learning by Translating: A Contrastive Methodology for ESP Learning and Translation". *Scripta Manent, Journal of the Slovene Association of LSP Teachers*, 2(1), 3-12. En línia: [http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2006\\_1/Laviosa\\_Cleverton.html](http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2006_1/Laviosa_Cleverton.html) [Consulta: 9 de maig de 2015]
- Lazaraton, A. (2005). "Quantitative research methods" Dins: E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 209-224.
- Leonardi, V. (2010). *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition*. Berna: Peter Lang Publishing.
- Leonardi, V. (2011). "Pedagogical Translation as a Naturally-Occurring Cognitive and Linguistic Activity in Foreign Language Learning". *Annali Online dell'Università di Ferrara. Sezione Lettere* <http://annali.unife.it/lettere/article/viewFile/234/183>
- Lertola, J. (2012). "The effect of subtitling task on vocabulary learning". Dins: A. Pym i D. Orrego-Carmona (Eds.), *Translation research projects 4*. Tarragona: Intercultural Studies Group, 61-70.
- Lertola, J. (2013). *Subtitling New Media: Audiovisual Translation and Second Language Acquisition*. Tesi doctoral presentada a la National University of Ireland, Galway
- Lertola, J. (2015). "Subtitling in Language Learning: Suggestions for Language Teachers" Dins: Y. Gambier, A. Caimi i C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning*. Berna: Peter Lang, 245-267.
- Levie, W. H. i Lentz, R. (1982). "Effects of text illustrations: A review of research". *Educational Communication and Technology Journal*, 30, 195-232.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lin, L.Y. (2000). "The impact of repeated viewings in the video-based English Language classroom". *Hwa Kang Journal of TEFL*, 1(6), 91-110.

- Lin, L.Y. (2002). *The effects of variously subtitled DVD film excerpts upon students' listening comprehension and motivation*. Treball d'investigació sense publicar. Taiwan: Chinese Culture University.
- Liu, D. (1995). "Comments on B. Kumaravadivelu's 'The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching': 'Alternative to or 'addition to' method?'" *TESOL Quarterly*, 29(1), 174-177.
- Loewen, S., Erlam, R. i Ellis, R. (2009). "The Incidental Acquisition of a Third Person - s as Implicit and Explicit Knowledge". Dins: R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp i H. Reinders (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 262-280.
- Lonergan, J. (1984). *Video in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lozanov, G. (1982). "Suggestology and Suggestopedia". Dins: R. W. Blair (Ed.), *Innovative Approaches to language teaching*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 146-159.
- Lupescu, S. i Day, R. R. (1993). "Reading, dictionaries and vocabulary learning". *Language Learning*, 43(2), 263-287.
- Ma, Q. (2009). *Second language vocabulary acquisition*. Berna: Peter Lang.
- Macaro, E. (1997). *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Machida, S. (2011). "Translation in Teaching a Foreign (Second) Language: A Methodological Perspective". *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 740-746.
- Malakoff, M. i Hakuta, K. (1991). "Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals". Dins: E. Bialystok (Ed.), *Language processing and language awareness by bilingual children*. Oxford: Oxford University Press, 141-166.
- Malmkjaer, K. (1998). *Translation and Language Teaching*. Manchester: St Jerome.
- Manyak, P. C. (2004). "'What did she say?' Translation in a primary-grade English immersion class". *Multicultural Perspectives*, 6, 12-18.
- Marco, J. (2002). *El fil d'Ariadna. Anàlisi estilística i traducció literària*. Vic: Eumo.
- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives*, 23(2), 5-19.
- Mariño, M. V. (2006). "Desde el análisis de contenido hacia el análisis del discurso: la necesidad de una apuesta decidida por la triangulación metodológica". Dins:



- Actas del IX Congreso IBERCOM: Espacio Iberoamericano de Comunicación en la Era Digital*. Sevilla-Cádiz: Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla/Asociación Iberoamericana de Comunicación. <http://www.hapaxmedia.net/ibercom/pdf/VicenteMarinoMiguel.pdf> [Consulta: 15 de noviembre de 2015].
- Markham, P. (1989). "The effects of captioned videotapes on the listening comprehension of beginning, intermediate, and advanced ESL students". *Educational Technology* 29(10), 38-41.
- Markham, P. (2004). "DVD captioned video and second language reading and listening comprehension". Ponència presentada al congrés *Languages and the Media*. Berlín, 3-5 novembre de 2004.
- Martí Ferriol, J. L. (2010). *Cine independiente y traducción*. València: Tirant lo Blanc.
- Martínez Sierra, J. J. (2008). *Humor y traducción. Los Simpson cruzan la frontera*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Martínez Sierra, J. J. (2014). "The Use of Audiovisual Translation Software in Second Language Teaching". *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies*, 74-85.
- Marzà, A. i Torralba G. (2015). "Incidental Language Learning through Subtitled Cartoons: Is it Possible in a Dubbing Country?" Dins: Y. Gambier, A. Caimi i C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning*. Berna: Peter Lang, 199-220.
- Mayer, R. E. (1999). Multimedia aids to problem-solving transfer. *International Journal of Educational Research*, 31(7), 661-624.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Nova York: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. i Anderson, R. B. (1991). "Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis". *Journal of Educational Psychology*, 83, 484-490.
- Mayer, R. E. i Moreno, R. (2003). "Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning". *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. i Carter, R. (1994). *Language as discourse*. Harlow, Essex: Longman.

- McDaniel, M. A., Einstein, G. O., Dunay, P. K., i Cobb, R. E. (1986). "Encoding difficulty and memory: toward a unifying theory". *Journal of Memory and Language*, 25, 645-56.
- McMillan, J. H. i Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction*. Nova York: Addison Wesley Longman.
- Meara, P. (1990). "A note on passive vocabulary", *Second Language Research*, 6, 150-154.
- Meara, P. (2009). *Connected words: word associations and second language vocabulary acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Melka, F. (1997). "Receptive vs. productive aspects of vocabulary". Dins: N. Schmitt i M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 84-102.
- Miller, N.A. i Kroll, J. F. (2002). "Stroop effects in bilingual translation". *Memory and Cognition*, 30(4), 614-628.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2011). *Boletín Informativo 2011: Películas, Recaudación, Espectadores*. Madrid: Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales. En línea: [http://www.mcu.es/cine/docs/MC/BIC/2011/Boletin\\_2011.pdf](http://www.mcu.es/cine/docs/MC/BIC/2011/Boletin_2011.pdf) [Consulta: 5 d'agost de 2015].
- Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect.
- Molina, L. i Hurtado, A. (2002). "Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach". *Meta*, XLVII(4), 498-512.
- Morgan, J. i Rinvolucri, M. (1986). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Massachusetts: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuman, S. i Koskinen, P. (1992). "Captioned Television as Comprehensible Input: Effects of Incidental Word Learning in Context for Language Minority Students". *Reading Research Quarterly*, 27(1), 94-106.
- Neves, J. (2004). "Language Awareness through Training in Subtitling". Dins: P. Orero (Ed.), *Topics in Audiovisual Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 127-139.

- Neves, J. (2005). *Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard-ofHearing*. Roehampton. Tesi doctoral presentada a la Roehampton University.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Nova York: Prentice Hall.
- Newson, D. (1998). "Translation and Foreign Language Teaching". Dins: K. Malmkjær, (Ed.), *Translation and Language Teaching*. Manchester: St Jerome, 63-68.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Florencia, Kentucky: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching. A comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. i Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orero, P. (2005). "La inclusión de la accesibilidad en comunicación audiovisual dentro de los estudios de traducción audiovisual". *Quaderns de Traducció*, 12, 173-185.
- Orrego-Carmona, D. (2015). *The Reception of (Non)Professional Subtitles*. Tesi doctoral llegida a la Universitat Rovira i Virgili.
- Oxford, R. i Shearin, J. (1994). "Language learning motivation: Expanding the theoretical framework." *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Paivio, A. (1965). "Abstractness, imagery, and meaningfulness in paired-associate learning". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 4, 32-38.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. Nova York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: a dual coding approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Palmer, H. E. (1917). *The scientific study and teaching of languages*. Michigan: University of Michigan Library.
- Palomo, A. (2008). "Audio Description as Language Development and Language Learning for Blind and Visual Impaired Children". Dins: R. Hyde Parker i K. Guadarrama García (Eds.), *Thinking Translation: Perspectives from Within and Without*. Boca Raton, Florida: Brown Walker Press, 113-134.

- Pannizon, R. (2014). *Acquiring translation competence through the use of subtitling. Enhancing Language learning through translation and translating*. Tesi doctoral presentada a la Università degli Studi di Padova.
- Paribakht, T. i Wesche, M. (1997). "Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second Language vocabulary acquisition". Dins: J. Coady i T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Nova York: Cambridge University Press, 5-1.
- Parks, C. (1994). "Closed captioned TV: A resource for ESL literacy education". *ERIC Digest*, 372-662. En línia: [www.ericdigests.org/1995-1/tv.htm](http://www.ericdigests.org/1995-1/tv.htm) [Consulta: 10 d'abril de 2015]
- Parlato, S. (1986). *Watch your Language: Captioned Media for Literacy*. Silver Spring, MD: T.J. Publishers.
- Pavakanun, U. i d'Ydewalle, G. (1992). "Watching foreign television programs and language learning". Dins: F. L. Engel, D. G. Bouwhuis i G. d'Ydewalle (Eds.), *Cognitive Modelling and Interactive Environments in Language Learning*. Berlin: Springer-Verlag, 193-198.
- Pavesi, M. (2002). "Sottotitoli: Dalla semplificazione nella traduzione all'apprendimento linguistico". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 34(1-2), 127-142.
- Peacock, M. (1997). "The effect of authentic materials on the motivation of EFL Learners". *ELT Journal*, 51(2), 144-156.
- Pedersen, J. (2011). *Subtitling Norms for Television: an exploration focusing on extralinguistic cultural references*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Perego, E. (2005). *La traduzione audiovisiva*. Roma: Carocci.
- Perego, E. i Ghia, E. (2011). "Subtitles Consumption according to Eye Tracking Data". Dins: L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio, M. Á. Ní Mhainnín (Eds.), *Audiovisual Translation: Subtitles and Subtitling. Theory and Practice. New Trends in Translation Studies*, 9. Berna/Frankfurt: Peter Lang, 177-196.
- Phakiti, A. (2010). "Analysing Quantitative Data". Dins: B. Paltridge i A. Phakiti (Eds.), *Continuum Companion to Research Methods in Applied Linguistics*. Londres/Nova York: Continuum, 39-49.
- Pintado Gutiérrez, L. (2012). "The Use of Translation Towards Foreign Language Autonomous Learning." Dins: L. Incalcaterra. McLoughlin, L. Ní.

- Dhonnchadha i D. Ní Uigín (Eds.), *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Learning*, 12. Berna: Peter Lang, 175-195.
- Popovic, R. (2001). "The place of translation in language teaching". *Bridges, the Journal of the Thrace-Macedonia Teachers' Association*, 5, 3-8.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Nova York: Oxford University Press.
- Prince, P. (1996). "Second Language Vocabulary Learning: The Role of Context versus Translation as a Function of Proficiency", *The Modern Language Journal*, 80, 478-493.
- Read, J. (1988). "Measuring the vocabulary knowledge of second language learners". *RELC Journal*, 19(2), 12-25.
- Read, J. (1993). "The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge", *Language Testing*, 10, 355-371
- Read, J. (2007). "Second Language Vocabulary Assessment: Current Practices and New Direction", *International Journal of English Studies*, 7(2), 105-125.
- Read, J. i C.A. Chapelle (2001). "A framework for second language vocabulary assessment". *Language Testing*, 18, 1-32.
- Rees, T. (1993). "Closed captions in the classroom". Article inédit. Northampton, MA: International Language Institute of Massachusetts.
- Reiss, K. (1977). "Text types, translation types and translation assessment". Dins: A. Chesterman (Ed.) (1989), *Readings in Translation*. Helsinki: Oy Finn LecturaAb, 105-115.
- Rivers, W. M. (1983). *Communication naturally in a second Language: Theory and practice in language teaching*. Nova York: Cambridge University Press.
- Robinson, D. (1997). *Becoming a Translator. An Accelerated Course*. Londres/Nova York: Routledge.
- Robson, C. (2002). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford/Madden, Mass.: Blackwell Publishers.
- Romero-Fresco, P. (2009). "More Haste Less Speed: edited vs verbatim respoken". *Vigo International Journal of Applied Linguistics (VIAL)*, VI, 109-133.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London: Longman.
- Rubin, J. (1990). "Improving foreign language listening comprehension". Dins: J. E. Alatis (Ed.), *Linguistics, Language Teaching and Language Acquisition: The*

- Interdependence of Theory, Practice and Research*. Washington, DC: Georgetown University Press, 309-316.
- Ryan, S. (1998). "Using films to develop learner motivation", *The Internet TESL Journal*, 4(11). En línia: <http://iteslj.org/Articles/Ryan-Films.html> [Consulta: 19 de maig de 2015].
- Sánchez Pérez, A. (1993). *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas: estudio analítico*. Madrid: Sociedad General Española de Librerías.
- Saville-Troike, M. (1984). "What Really Matters in Second Language Learning for Academic Achievement?" *Tesol Quarterly*, 18(2), 199-219.
- Schäffner, C. (1998). "Qualification for professional translators. Translation in language teaching versus teaching translation". Dins: K. Malmkjær (Ed.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing, 117-33.
- Schäffner, C. (Ed.). (2002). *The Role of Discourse Analysis for Translation and Translator Training*. Clevedon-Buffalo-Toronto-Sydney: Multilingual Matters.
- Scheweers, W. (1999). "Using L1 in the L2 classroom". *English Teaching Forum*, 27(2), 6-13.
- Schmidt, R. (2001). "Attention". Dins: P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schneider, V. I., Healy, A. F. i Bourne, L. E. (2002). "What is learned under difficult conditions is hard to forget: contextual interference effects in foreign vocabulary acquisition, retention, and transfer". *Journal of Memory and Language*, 46, 419-40.
- Schweers, C.W. (1999). "Using L1 in the L2 classroom", *English Teaching Forum*, 37(2). En línia: <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol37/no2/p6.htm> [Consulta: 9 d'octubre de 2014].
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Secules, T., Herron, C. i Tomasello, M. (1992). "The Effect of Video Context on Foreign Language Learning". *The Modern Language Journal*, 76, 480-490.

- Sherman, J. (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Nova York: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1996). "Second language acquisition research and task-based instruction". Dins: J. Willis i D. Willis (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 17-30.
- Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. Nova York: Appleton-Century-Crofts.
- Sneyder, J. (2006). "Audio description: An Aid to Literacy". *The International Journal of the Book*, 6(3). En línia: <https://dcmp.org/caai/nadh347.pdf> [Consulta: 19 de juliol de 2015].
- Sokoli, S. (2006). Learning via Subtitling (LvS). A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling. *Actes MuTra 2006 - Multidimensional translation: Audiovisual translation scenarios*, Copenhagen: University of Copenhagen. En línia: [http://www.euroconferences.info/proceedings/2006\\_Proceedings/2006\\_Sokol\\_i\\_Stravoula.pdf](http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Sokol_i_Stravoula.pdf). [Consulta: 30 de març de 2015]
- Sokoli, S. (2015). "ClipFlair: Foreign Language Learning through Interactive Revoicing and Captioning of Clips". Dins: Y. Gambier, A. Caimi i C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning*. Berna: Peter Lang, 127-148.
- Sokoli, S., Zabalbeascoa, P. i Fountana, M. (2011). "Subtitling Activities for Foreign Language Learning: What Learners and Teachers Think". Dins: L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio, M. Á. Ní Mhainnín (Eds.), *Audiovisual Translation: Subtitles and Subtitling. Theory and Practice. New Trends in Translation Studies*, 9. Berna/Frankfurt: Peter Lang, 219-242.
- Steinberg, D. D. (2001). *Psycholinguistics: Language, Mind and World*. Londres: Longman
- Stempleski, S. (1987). "Short Takes: Using Authentic Video in the English Class". Ponència presentada al *21st Annual Meeting of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language*, celebrat a Westende, 12-14 d'abril de 1987. En línia: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED294453.pdf> [Consulta: 8 de juliol de 2015]
- Stempleski, S. (1990). "Teaching communication skills with authentic video". Dins: S. Stempleski i P. Arcario (Eds.), *Video in Second Language Teaching: Using, Selecting, and Producing Video for the Classroom*. Washington: TESOL, 7-24.
- Stempleski, S. i Tomalin, B. (2001). *Film*. Londres: Oxford University Press.

- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sweet, H. [1899] (1964). *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press
- Sweller, J. (1999). *Instructional Design in Technical Areas*, ACER, Camberwell, Australia.
- Takala, S. (1985). "Estimating students' vocabulary sizes in foreign language testing". Dins: V. Kohonen, H. Van Essen i C. Klein-Braley (Eds.), *Practice and problems in language testing*. Tampere, Finlàndia: Finnish Association for Applied Linguistics, 157-65.
- Talaván, N. (2006). Using subtitles to enhance foreign language education. *Porta linguarum*, 6, 41-52. En línia: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero6/indice.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero6/indice.pdf) [Consulta: 19 de març de 2015].
- Talaván, N. (2007). "Learning Vocabulary through Authentic Video and Subtitles". *TESOL-SPAIN Newsletter* 31, 5-8.
- Talaván, N. (2009). *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión oral de inglés*. Tesi doctoral presentada en la Facultad de Filología de la Universidad de Educación a Distancia (UNED)
- Talaván, N. (2010). "Subtitling as a Task and Subtitles as Support: Pedagogical Applications". Dins: J. Díaz Cintas, A. Matamala i J. Neves (Eds.), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility*. Amsterdam: Rodopi, 285-299.
- Talaván, N. (2011). "A Quasi-experimental Research Project on Subtitling and Foreign Language Acquisition". Dins: L. Incalcaterra McLoughlin, M. Biscio, i M. Á. Ní Mhainnín (Eds.), *Audiovisual Translation Subtitles and Subtitling. Theory and Practice*. Berna: Peter Lang, 197-217
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Talaván, N. i Ávila-Cabrera, J. (2015). "First insights into the Combination of Dubbing and Subtitling as L2 didactic tools". Dins: Y. Gambier, A. Caimi i C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning*. Berna: Peter Lang, 149-172.
- Talaván, N. i 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. En línia:  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1750399X.2014.908559>

[Consulta: 30 de maig de 2015].

- Taylor, C. (1996). "The relevance of film dubbing and subtitling to language teaching".  
Dins: C. Heiss i R.M. Bolletieri Bosinelli (Eds.), *Traduzione multimediale per il cinema, la televisione, la scena*. Bologna: CLUEB, 271-277.
- Thomas, H. i Molnár, J. (1986). *Hungarian into English and Back*. Budapest: International House.
- Tomlinson, B. (2001). "Materials development". Dins: R. Carter i D. Nunan (Eds.), *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 66-71.
- Torralba, G. (2011). *La professió del traductor audiovisual: Descripció sociològica del professional de la traducció per al doblatge*. Treball d'investigació presentat a la Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.
- Torregrosa, C. (1996). "Subtítulos: traducir los márgenes de la imagen". *Sendebarr*, 7, 73-88.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Trama (en preparació). *La traducción para la subtitulación en España. Mapa de convenciones*. (Títol provisional)
- Vaid, J. (1988). "Bilingual memory representation: a further test of dual coding theory". *Canadian Journal of Psychology*, 42, 84-90.
- Van Lomel, S., Laenen, A. i d'Ydewalle, G. (2006). "Foreign-grammar acquisition while watching subtitled television programmes". *British Journal of Educational Psychology*, 76, 243-258.
- Vanderplank, R. (1988). "The value of teletext sub-titles in language learning". *ELT Journal*, 4(4), 272-281.
- Vermeer, A. (2001). "Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input". *Applied Psycholinguistics*, 22, 217-234.
- Vermeulen, A. (2003). La traducción audiovisual en la enseñanza de idiomas. *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, 159-168.
- En línia:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/02/cvc\\_ciefe\\_02\\_0014.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0014.pdf) [Consulta: 24 de març de 2015].

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagener, D. (2006). "Promoting independent learning skills using video on digital language laboratories". *Computer Assisted Language Learning*, 19(4-5), 279-286.
- Wajnryb, R. (1996). "Death, taxes and jeopardy: Systematic omissions in EFL texts, or life was never meant to be an adjacency pair". Comunicació presentada al 9th Educational Conference, Sydney.
- Wang, Y. i Shen, C. (2007). "Tentative model of integrating authentic captioned video to facilitate ESL learning". *Sino-US English Teaching*, 4(9), 1-13.
- Waring, R. (1997). "A comparison of the receptive and productive vocabulary sizes of some second language learners". *Immaculata, occasional papers of Notre Dame Seishin University, Okayama*, 1, 53-68. En línia: <http://www.robwaring.org/papers/various/vocsize.html> [Consulta: 10 de juny de 2014].
- Wesche, M. B. i Paribakht, T. S. (1996). "Assessing second language vocabulary knowledge: depth versus breadth". *Canadian Modern Language Review*, 53, 13-40.
- Weschler, R. (1997). "Uses of Japanese in the English Classroom", *The Internet TESL Journal*(3)11. En línia: <http://iteslj.org/Articles/Weschler-UsingL1.html>. [Consulta: 28 d'agost de 2015].
- West, M. (1930). "Speaking-vocabulary in a foreign language". *Modern Language Journal*, 14, 509-521.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as a communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, H. i Thorne, D. (2000). "The value of teletext subtitling as a medium for language learning". *System*, 28(2), 217-228.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Essex: Longman Harlow.
- Willis, J. i Willis, D. (2001). "Task based language learning". Dins: R. Carter i D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*.. Cambridge: Cambridge University Press, 173-180.

- Winke, P. P., Gass, S. i Sydorenko, T. (2010). "The effects of captioning video for foreign language listening activities". *Language Learning and Technology*, 14(1), 65-86. En línia: <http://llt.msu.edu/vol14num1/winkegasssydorenko.pdf> [Consulta: 16 de març de 2015].
- Witte, A., Harden, T. i Ramos de Oliveira Harden, A. (2009). "Introduction". Dins: A. Witte, T. Harden i A. Ramos de Oliveira Harden (Eds.), *Translation in second language learning and teaching*. Bern: Peter Lang AG, 1-14.
- Xalabarder, R. (2005). "Seminari *Copyright* i dret d'autor: convergència internacional en un món digital? Presentació" Dins: *Copyright i dret d'autor: convergència internacional en un món digital?* [monogràfic en línia]. IDP. Revista d'Internet, Dret i Política. Núm. 1. UOC. <http://www.uoc.edu/idp/1/dt/cat/xalabarder02.pdf> [Consulta: 22 de juliol de 2015].
- Yuste Frías, J. (2005). "Didáctica de la traducción inversa español-francés : el fin justifica los medios". Dins: J. Yuste Frías i A. Álvarez Lugrís (Eds.), *Estudios sobre traducción: teoría, didáctica, profesión*, Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, 147-170.
- Zabalbeascoa, P. (1990). "Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras" *Sintagma* 2, 75-86
- Zárate, S. (2010). "Subtitling for deaf children". Dins: L. Bogucki i K. Krzysztof (Eds.), *Perspectives on Audiovisual Translation. Łódź Studies in Language*, 20. Frankfurt: Peter Lang, 107-122.
- Zareva, A., Schwanenflugel, P. i Nikolova, Y. (2005). "Relationship between lexical competence and Language proficiency: Variable sensitivity". *Studies in Second Language Acquisition*, 27(4), 567-595.
- Zimmerman, C. (1997). "Historical trends in second Language vocabulary instruction". Dins: J. Coady i T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*. Nova York: Cambridge University Press, 5-19.
- Zohrevandi, Z. (1994). "Translation as a resource: Teaching English as a foreign Language". Dins: R. de Beaugrande, A. Shunnaq i M. Heliel (Eds.), *Language, discourse and translation in the West and Middle East*. Amsterdam/Nova York: John Benjamins, 181-187.
- Zojer, H. (2009). "The Methodological Potential of Translation in Second Language Acquisition: Re-evaluating translation as a teaching tool". Dins: A. Witte, T.

Harden i A. Ramos de Oliveira Harden (Eds.), *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Berna: Peter Lang, 31-51.

### **Filmografia**

*Maggie and the Ferocious Beast* (M. y B. Paraskevas, 2000-2003), Nelvana, Teletoon Canada Inc.

*Modern Family* (Christopher Lloyd i Steven Levitan, 2009-actualitat), Lloyd-Levitan Productions, 20th Century Fox Television.

## Annexos

### Annex A - Qüestionari inicial

#### Qüestionari sobre coneixements de LE (anglés) i hàbits relacionats amb el consum de material audiovisual

Tot seguit, et presentem un qüestionari sobre coneixements de LE i hàbits de material en VO. Tot i que les dades es treballaran de manera totalment anònima, t'agraïm que escrigues el teu nom i algunes dades personals per tal que ens ajuden a l'hora de classificar les respostes.

**Nom\***

**La teua LE al grau és:\***

**Sexe\*\_**

- Home  
 Dona

**Nivell d'estudis\*\_**

- Batxillerat  
 Mòduls  
 Graduat/Llicenciat/Diplomat  
 Altres:

**Sóc parlant nadiu de:\*\_**

- Espanyol  
 Català / Valencià  
 Anglés  
 Altres:

**Ets bilingüe?\*\_**

- Sí  
 No

**Si ets bilingüe, de quines llengües?\***

- Espanyol/Català  
 Espanyol/Anglés  
 Espanyol/Francés  
 Altres:

**Tens algun certificat oficial d'anglés?\***

- Sí, de l'EOI
- Sí, de Cambridge
- No
- Altres:

**Si tens algun certificat oficial, especifica de quin nivell (si en tens diversos, marca el nivell més alt):**

- A1
- A2
- B1
- B2
- B3
- C1
- C2

**Si no tens cap certificat oficial, especifica quin nivell creus que tens:\***

- Molt alt
- Alt
- Mitjà-alt
- Baix
- Molt baix

**Estudies o has estudiat altres llengües estrangeres a banda de l'anglès?**

- Sí, en l'actualitat
- Sí, en el passat
- Sí, en el passat i en l'actualitat
- No
- Altres:

**En cas afirmatiu, assenyala quina/quines llengua/llengües estudies o has estudiat**

- Català
- Espanyol
- Francés
- Italià
- Alemany
- Altres:

**Has estat alguna vegada en algun país de llengua anglesa o tens algun familiar/amic de parla anglesa amb qui parles en aquest idioma?\***

- Sí, he estat en algun país de llengua anglesa
- Sí, tinc amics/familiars amb qui parle anglés
- Sí, ambdues coses
- No

**Consideres el teu nivell de comprensió oral en anglés\***

- Molt bo
- Bo
- Acceptable
- Regular
- Dolent

**Sols llegir en anglés?\***

- Habitualment
- Sovint
- Rarament
- De vegades
- Mai

**Quan lliges en anglés, de quin tipus de producte es tracta? (Marca totes les opcions que calga)\***

- Audiovisual (subtítols)
- Còmics
- Webs
- Articles d'investigació
- Altres:

**Els productes audiovisual en anglés que sols consumir estan\***

- Doblats
- Subtitulats en espanyol/català
- Subtitulats en anglés
- En voice-over (veus superposades)
- En VO

**Utilitzes material audiovisual en anglés pel teu compte\***

- Tots o quasi tots els dies
- 1 o 2 dies a la setmana
- 2 o 3 vegades al mes
- Rarament
- Mai

**Assenjala de l'1 al 5 si estàs d'acord amb les següents afirmacions:\***

	Molt desacord	Desacord	Indiferent	D'acord	Molt d'acord
Els subtítols són útils a l'hora d'entendre el contingut general de pel·lícules i sèries de televisió	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Els subtítols són útils a l'hora d'entendre els diàlegs (text oral) de pel·lícules i sèries de televisió	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Els subtítols són útils a l'hora d'aprendre vocabulari nou en LE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Els subtítols són útils a l'hora de millorar la competència general en LE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Els subtítols són útils a l'hora de millorar la producció en LE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Has tingut alguna experiència traductora?\*\_**

- Sí
- No

**Si l'has tinguda, en què va consistir?\*\_**



**Creus que la traducció en les classes de llengua estrangera ajuda a millorar la competència general en LE?\*** 1=estàs molt en desacord i 5=estàs molt d'acord

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**L'ús de materials audiovisuals en les classes de llengua estrangera és\* \_**

- Molt habitual
- Habitual
- Poc habitual
- Escàs
- Extraordinari

**Creus que l'ús de material audiovisual en les classes de llengua estrangera ajuda a millorar la competència general en LE?\*** 1=estàs molt en desacord i 5=estàs molt d'acord

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Alguna vegada has subtitulat un vídeo (Youtube, fansubs, etc)?\* \_**

- Sí
- No

**Creus que la subtitulació d'un vídeo des de / a una llengua estrangera ajuda a millorar la competència general en eixa LE?\*** 1=estàs molt en desacord i 5=estàs molt d'acord

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Has vist alguna vegada la sèrie "Modern Family"?\***

- Sí, la seguisc
- Sí, he vist algun capítol, però no la seguisc
- No
- Altres:

**Si la segueixes o has vist algun capítol, podries dir fins a quina temporada?\*\_**

- Només la primera
- La primera i la segona
- Fins la tercera (Lily ja no és un bebé)
- Fins la quarta (i última) (Gloria embarassada i Haley a la universitat)

## Annex B - Questionari final del subgrup doblador (G Dob)

Com classificaries el clip que vas treballar? \*

- Molt difícil
- Difícil
- Adequat
- Fàcil
- Molt fàcil

Quines han sigut les principals dificultats que has tingut? (Puntua d'1 a 5, sent 1= molt difícil i 5=molt fàcil) \*

	1	2	3	4	5
El lèxic (vocabulari, frases fetes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La pragmàtica (jocs de paraules, ironies)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La semàntica (el sentit global de les frases)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La traducció (buscar l'equivalent més adequat en espanyol/català)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Què t'ha ajudat a entendre'l? \*

	Molt en desacord	Desacord	Indiferent	D'acord	Molt d'acord
Els diàlegs (àudio)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les imatges	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veure'l repetides vegades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El guió	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Després d'haver realitzat l'activitat, què opines de les següents afirmacions?**

	Molt en desacord	En desacord	Indiferent	D'acord	Molt d'acord
L'ús de material audiovisual a l'aula ajuda a millorar el nivell lingüístic	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La traducció és una bona eina per a l'aprenentatge de llengües	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El diccionari és una eina amb què haurien de comptar els alumnes dins de l'aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**En quin grau creus que has millorat els següents aspectes lingüístics en català/espanyol? \***

	Gens satisfactori	Poc satisfactori	Satisfactori	Bastant satisfactori	Molt satisfactori
Vocabulari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramàtica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressió escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ortografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**En quin grau creus que has millorat els següents aspectes lingüístics? \***

	Gens satisfactori	Poc satisfactori	Satisfactori	Bastant satisfactori	Molt satisfactori
Vocabulari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramàtica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressió escrita en anglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprensió oral en anglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Traducció	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Creus que la traducció en les classes de llengua estrangera ajuda a millorar la competència general en LE? \***

1 2 3 4 5

---

Molt en desacord      Molt d'acord

---

**T'ha agradat l'activitat? \***

1 2 3 4 5

---

Molt en desacord      Molt d'acord

---

**Moltes gràcies per la teua col·laboració. Qualsevol opinió i suggeriment serà més que benvingut.**

## Annex C - Questionari final del subgrup subtítolador (GSub)

Com classificaries el clip que vas treballar? \*

- Molt difícil
- Difícil
- Adequat
- Fàcil
- Molt fàcil

Quines han sigut les principals dificultats lingüístiques que has tingut? (Puntuació d'1 a 5, sent 1= molt difícil i 5=molt fàcil) \*

	1	2	3	4	5
El lèxic (vocabulari, frases fetes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La pragmàtica (jocs de paraules, ironies)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La semàntica (el sentit global de les frases)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La traducció (buscar l'equivalent més adequat en espanyol/català)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Què t'ha ajudat a entendre'l? \*

	Molt en desacord	Desacord	Indiferent	D'acord	Molt d'acord
Els diàlegs (àudio)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les imatges	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veure'l repetides vegades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El guió	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Quines han sigut les principals dificultats relacionades amb la subtitulació que has tingut? (Puntua d'1 a 5, sent 1= molt difícil i 5=molt fàcil) \***

	1	2	3	4	5
Les normes (nombre de caràcters, normes per partir la línia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El pausat (norma dels cinc segons, sincronia amb la imatge)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendre a treballar amb el Subtitle Workshop	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Condensar la informació	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Després d'haver realitzat l'activitat, què opines de les següents afirmacions? \***

	Molt en desacord	Desacord	Indiferent	D'acord	Molt d'acord
L'ús de material audiovisual a l'aula ajuda a millorar el nivell de llengua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La traducció és una bona eina per a l'aprenentatge de llengües	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La subtitulació és una bona eina per a l'aprenentatge de llengües	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El diccionari és una eina amb què haurien de comptar els alumnes dins de l'aula de LE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**En quin grau creus que has millorat els següents aspectes lingüístics en català/espanyol? \***

	Gens satisfactori	Poc satisfactori	Satisfactori	Bastant satisfactori	Molt satisfactori
Vocabulari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramàtica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressió escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ortografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**En quin grau creus que has millorat els següents aspectes? \***

	Gens satisfactori	Poc satisfactori	Satisfactori	Bastant satisfactori	Molt satisfactori
Vocabulari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramàtica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressió escrita en anglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprensió oral en anglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Traducció	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Creus que la traducció ajuda a millorar la competència general en LE? \***

1   2   3   4   5

---

Molt en desacord      Molt d'acord

---

**Creus que la subtitulació ajuda a millorar la competència general en LE? \***

1   2   3   4   5

---

Molt en desacord      Molt d'acord

---

**T'ha agradat l'activitat?**

1   2   3   4   5

---

Molt en desacord      Molt d'acord

---

**Moltes gràcies per la teua col·laboració. Qualsevol opinió i suggeriment serà més que benvingut.**

## Annex D - Qüestionari final del subgrup que visualitzava subtítols (GVOS)

Com classificaries el clip que vas treballar? \*

- Molt difícil
- Difícil
- Adequat
- Fàcil
- Molt fàcil

Quines han sigut les principals dificultats que has tingut? (Puntua d'1 a 5, sent 1= molt difícil i 5=molt fàcil) \*

	1	2	3	4	5
El lèxic (vocabulari, frases fetes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La pragmàtica (jocs de paraules, ironies)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La semàntica (el sentit global de les frases)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La prosòdia (la pronunciació dels actors)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Què t'ha ajudat a entendre'l? \*

	Molt en desacord	Desacord	Indiferent	D'acord	Molt d'acord
Els diàlegs (àudio)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les imatges	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veure'l repetides vegades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Els subtítols	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



**Després d'haver realitzat l'activitat, què opines de les següents afirmacions? \***

	Molt en desacord	En desacord	Indiferent	D'acord	Molt d'acord
L'ús de material audiovisual en la classe de llengua ajuda a millorar el nivell lingüístic	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'ús de material audiovisual subtitulat a l'aula ajuda a millorar el nivell lingüístic	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La traducció és una bona eina per a l'aprenentatge de llengües	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El diccionari és una eina amb què haurien de comptar els alumnes dins de l'aula de LE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**En quin grau creus que has millorat els següents aspectes lingüístics en català/espanyol? \***

	Gens satisfactori	Poc satisfactori	Satisfactori	Bastant satisfactori	Molt satisfactori
Vocabulari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramàtica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressió escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ortografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**En quin grau creus que has millorat els següents aspectes lingüístics? \***

	Gens satisfactori	Poc satisfactori	Satisfactori	Bastant satisfactori	Molt satisfactori
Vocabulari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramàtica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressió escrita en anglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprensió oral en anglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Creus que hagueres après més si el clip haguera estat subtitulat en espanyol/català? \***

1 2 3 4 5

---

Molt en desacord      Molt d'acord

---

**Creus que la traducció ajuda a millorar la competència general en LE? \***

1 2 3 4 5

---

Molt en desacord      Molt d'acord

---

**T'ha agradat l'activitat? \***

1 2 3 4 5

---

Molt en desacord      Molt d'acord

---

**Moltes gràcies per la teua col·laboració. Qualsevol opinió i suggeriment serà més que benvingut.**

## Annex E - Qüestionari final del subgrup que veia la versió original (GVO)

Com classificaries el clip que vas treballar? \*

- Molt difícil
- Difícil
- Adequat
- Fàcil
- Molt fàcil

Quines han sigut les principals dificultats que has tingut? (Puntua d'1 a 5, sent 1= molt difícil i 5=molt fàcil) \*

	1	2	3	4	5
El lèxic (vocabulari, frases fetes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La pragmàtica (jocs de paraules, ironies)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La semàntica (el sentit global de les frases)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La prosòdia (la pronúncia dels actors)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Què t'ha ajudat a entendre'!? \*

	Molt en desacord	Desacord	Indiferent	D'acord	Molt d'acord
Els diàlegs (àudio)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les imatges	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veure'l repetides vegades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Després d'haver realitzat l'activitat, què opines de les següents afirmacions? \***

	Molt en desacord	En desacord	Indiferent	D'acord	Molt d'acord
L'ús de material audiovisual en la classe de llengua ajuda a millorar el nivell	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El diccionari és una eina amb què haurien de comptar els alumnes dins de l'aula de LE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**En quin grau creus que has millorat els següents aspectes lingüístics en català/espanyol? \***

	Gens satisfactori	Poc satisfactori	Satisfactori	Bastant satisfactori	Molt satisfactori
Vocabulari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramàtica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressió escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ortografia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**En quin grau creus que has millorat els següents aspectes lingüístics? \***

	Gens satisfactori	Poc satisfactori	Satisfactori	Bastant satisfactori	Molt satisfactori
Vocabulari	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramàtica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expressió escrita en anglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprensió oral en anglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Creus que hagueres après més si el clip haguera estat subtitulat en anglés? \***

1 2 3 4 5

1 = totalment en desacord      5 = totalment d'acord

**Creus que hagueres après més si el clip haguera estat subtitulat en espanyol/català? \***

1 2 3 4 5

1 = totalment en desacord      5 = totalment d'acord

**Creus que la traducció ajuda a millorar la competència general en LE? \***

1 2 3 4 5

Molt en desacord      Molt d'acord

**T'ha agradat l'activitat? \***

1 2 3 4 5

Molt en desacord      Molt d'acord

**Moltes gràcies per la teua col·laboració. Qualsevol opinió i suggeriment serà més que benvingut.**

## Annex F. Llistat resultant del primer buidatge lèxic

- (to) hold on to so hat
- (to) throw up
- wreck
- safe
- sleepover
- firefly
- cutoff short
- harness
- (to) overlap
- witchcraft
- (to) bail so out
- ploy
- ditch
- (pileup)
- (to) swoon
- (to) put sth back on so
- speechless
- waterworks
- fond
- flip (subs)
- tumbling
- (to) bank
- (to) move the needle
- hint
- second-tier
- (to) wind up
- (to) shake out
- (to) overplay
- (to) pull the plug
- blindsided
- berkshire
- queasy
- (to) throw up
- (to) stall
- ghoul
- backup
- (to)sob
- pillowcase
- (to) sooth
- grouchy
- head-up
- (to) carve out
- hangover
- matchbook
- goblet
- ghoul
- checkup
- detour
- (to) sooth
- on a hot streak
- (to) tap into
- vein
- lode
- loan
- throw out
- gymboree
- curse
- paperwork
- (to) snatch
- claw
- aware
- uptight
- boisterous
- intended
- murderly
- (to) quibble
- (to) winnow down
- wanderer
- chow
- nonchalant
- marking
- winnowed
- costume)
- Newflash
- (to) call the shots
- freeing (adj)
- (to) turn over
- (to) hitch
- realtor
- neglected
- (to) juggle
- juggler
- (to) lash out
- nerf
- (to)hang up on so
- (to) bump

- judgmental
- coffee run
- (ladder)
- flyer
- vent
- (to) get out of hand
- (to) freak out
- (to) talk out
- (to) let s.o. in on sth
- service
- (winnow down)
- (get out of hand)
- (to) overdo
- (involved)
- (to) duck
- (to be) at a loss
- (to) blast
- (to) primp
- (to) cheat
- (to) overcome
- bumpy
- toddler
- hip (adj)
- (to) run into s.o.
- outfit
- (to) take up
- stain)
- paisley
- outfit
- (to) get credit for
- (to) bring up
- dreadful
- super-duper
- petty
- back burner
- (to) fume
- (to) resent
- (tablecloth)
- sneaker
- outfit
- loafer
- Oxford (subs)
- harsh
- choice)
- event planner
- groom)
- tux
- linen
- stemware
- setting
- chatterbox
- (to) fetch
- platter box
- hideous
- palette
- bold
- (to) wash over so
- aisle
- (to) strike
- (to be) on the brink
- (to) overturn
- nit-picky
- straight (adj)
- toll
- raw
- table runner
- (to) eschew
- setting
- stemless
- wink
- (to) take the lead
- swine
- (to) mark s.o.'s words
- wiggles (adj)
- squalor
- dump
- thick-headed
- (to) plot
- wiggles (adj)
- (to be) through the mill
- (to) imply
- flare
- square dancing
- hoedown
- (to) throw a fit
- (to) riot
- sheet cakes
- tacky

**Annex G - Paraules escollides com a distractors per a cadascun dels grups**

<b>Grup A</b>	<b>Grup D</b>
sleepover	speechless
firefly	(to) throw up
(to) ploy	safe
(to) ditch	(to) freak out
(to) swoon	curse
fond	uptight
hint	costume
(to) move the needle	freeing
second tier	ladder
(to) bail someone out	(to) throw out



## Annex H - Pretest receptiu (PreRecep) – Grup 3A

### Escala de coneixements de vocabulari

Nom \_\_\_\_\_ Nivell \_\_\_\_\_

Marca la frase que millor descriu el que saps de cada paraula. Fixa't que de vegades se't demana el significat com a substantiu, altres com a verb i altres com a expressió.

Exemple.

#### (to) DUCK

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir *\_esquivar\_* \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)

#### 1. HOT STREAK (subs)

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)

#### 2. SLEEPOVER

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)

### 3. (to) TAP INTO

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 4. FIREFLY

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 5. (to) BAIL SOMEONE OUT

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 6. (to) PRUNE

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 7. PLOY

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 8. (to) DITCH

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 9. LODE

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 10. (to be) STRETCHED THIN

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 11. (to) SWOON

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 12. (to) HITCH YOUR WAGON TO

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 13. FOND

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 14. REALTOR

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 15. NEGLECTED

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 16. HINT

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 17. (to) MOVE THE NEEDLE

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

**18. (to) JUGGLE**

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

**19. (to) LASH OUT**

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

**20. SECOND-TIER**

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

## Annex I - Pretest receptiu (PreRecep) – Grup 3D

### Escala de coneixements de vocabulari

Nom \_\_\_\_\_ Nivell \_\_\_\_\_

Marca la frase que millor descriu el que saps de cada paraula. Fixa't que de vegades se't demana el significat com a substantiu/adjectiu, altres com a verb i altres com a expressió.

Exemple.

#### (to) DUCK

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir *\_esquivar\_* \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)

#### 1. GROOM

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)

#### 2. SPEECHLESS

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)

### 3. CHOICE

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 4. LINEN

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 5. (to) THROW UP

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 6. SAFE (subs)

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 7. SETTING (subs)

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

## 8. CHATTERBOX

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

## 9. (to) THROW OUT

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

## 10. (to) FREAK OUT

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

## 11. (to) FETCH

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

## 12. CURSE

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)



### 13. PLATTER BOX

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 14. BOLD

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 15. UPTIGHT

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 16. COSTUME

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 17. (to) WASH OVER SOMEONE

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

**18. FREEING (adj)**

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

**19. AISLE**

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

**20. LADDER**

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

## Annex J – Instruccions per a realitzar la tasca principal

Hola.

Benvingut a la segona part de la tasca voluntària sobre l'audiovisual com a eina per a l'aprenentatge de llengües.

Grups 1 i 2: Pengeu la vostra tasca a l'AV

Pots ajudar-te amb alguns diccionaris online:

<http://www.wordreference.com/>

<http://diccionario.reverso.net/>

<http://www.learnersdictionary.com/definition/streak>

<http://www.merriam-webster.com/>

[www.urbandictionary.com/](http://www.urbandictionary.com/)

Per favor, segueix les instruccions que se't donen tot depenent del grup a què pertanyes:

**GRUP 1:** Tradueix en un document Word el guió que se t'ha donat. Tingues en compte que la traducció s'ha de locutar (doblatge) i, per tant, caldrà que recordes que la teua traducció ha de sonar “natural”, “fluir”.

Les imatges que es corresponen al guió poden servir-te d'ajuda. Les tens a:

<https://www.dropbox.com/s/cdxgos0684arw6m/MF-3A.wmv>

**GRUP 2:** Tradueix i subtitula amb el programa Subtitle Workshop el guió que se t'ha donat.

Tingues en compte que ha de sonar natural, però també que quan subtitulem condensem molta informació, de manera que hauràs de triar què elimines.

Recorda també la regla dels cinc segons:

18 caràcters – 2 segons

35 caràcters – 3 segons

53 caràcters – 4 segons

70 caràcters – 5 segons

Aquesta norma pot ser flexible (sense abusar)

Les imatges que es corresponen al guió poden servir-te d'ajuda. Les tens a:

<https://www.dropbox.com/s/cdxgos0684arw6m/MF-3A.wmv>

### **GRUP 3:**

Descarrega't en un pen i EN UNA MATEIXA CARPETA les imatges que tens a:

<https://www.dropbox.com/s/cdxgos0684arw6m/MF-3A.wmv>

I els subtítols que tens a:

<https://www.dropbox.com/s/kvc58fl2si7h7v0/MF-3A.srt>

Si tens el clip i els subtítols en la mateixa carpeta i obris el primer amb el programa VLC (botó de la dreta → Abrir con → VLC), podràs visualitzar el clip amb subtítols.

Pots veure'l totes les voltes que calga per tal de fer els exercicis que se't demanen i que tens en un full a banda.

### **GRUP 4:**

Descarrega't en un pen les imatges que tens a: <https://www.dropbox.com/s/cdxgos0684arw6m/MF-3A.wmv>

Pots veure'l totes les voltes que calga per tal de fer els exercicis que se't demanen i que tens en un full a banda.

## Annex K - Posttest receptiu (PostRecep) – Grup 3A

### Escala de coneixements de vocabulari

Nom \_\_\_\_\_ Grup \_\_\_\_\_

Marca la frase que millor descriu el que saps de cada paraula. Fixa't que de vegades se't demana el significat com a substantiu, altres com a verb i altres com a expressió.

Exemple.

#### (to) DUCK

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir *\_esquivar\_* \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)

#### 1. NEGLECTED

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)

#### 2. (to) JUGGLE

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)

### 3. (to) PRUNE

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 4. (to) LASH OUT

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 5. LODE

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 6. (to) HITCH YOUR WAGON TO

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 7. (to) TAP INTO

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

**8. HOT STREAK (subs)**

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

**9. (to be) STRETCHED THIN**

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

**10. REALTOR**

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

## Annex L - Posttest receptiu (PostRecep) – Grup 3D

### Escala de coneixements de vocabulari (3D)

Nom \_\_\_\_\_ Grup \_\_\_\_\_

Marca la frase que millor descriu el que saps de cada paraula. Fixa't que de vegades se't demana el significat com a substantiu, altres com a verb i altres com a expressió.

Exemple.

#### (to) DUCK

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir *\_esquivar\_* \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)

#### 1. GROOM

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)

#### 2. CHOICE

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_ (sinònim o traducció)



### 3. LINEN

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 4. SETTING (subs)

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 5. CHATTERBOX

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 6. (to) FETCH

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

### 7. PLATTER BOX

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

## 8. BOLD

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

## 9. (to) WASH OVER SOMEONE

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

## 10. AISLE

- a) No he vist mai aquesta paraula.
- b) He vist aquesta paraula abans, però no recorde què vol dir.
- c) He vist aquesta paraula abans i **crec** que vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)
- d) **Conec** esta paraula. Vol dir \_\_\_\_\_(sinònim o traducció)

## Annex M - Posttest productiu 1 (PostProd1) – Grup 3A

### Recordatori Productiu

Nom \_\_\_\_\_ Grup \_\_\_\_\_

Escriu un equivalent de la paraula o expressió que se't dóna en català. Ja tens la primera lletra.  
Quan es tracta d'una expressió, se't dóna el nombre de paraules que la conformen.

*Exemple.*

*Esquivar – D → Esquivar - Duck*

1. Desatés– N \_\_\_\_\_
2. Fer jocs malabars – (to) J \_\_\_\_\_
3. Podar – (to) P \_\_\_\_\_
4. Donar colps de peu – (to) L \_\_\_\_\_
5. Filó – L \_\_\_\_\_
6. Unir-se a algú – (to ) H \_\_\_\_\_ W \_\_\_\_\_ TO SOMEONE
7. Accedir a, descobrir – (to) T \_\_\_\_\_
8. Bona ratxa – H \_\_\_\_\_ S \_\_\_\_\_
9. Estar embolicat, al límite, desbordat - (to be) - S \_\_\_\_\_
10. Agent immobiliari – R \_\_\_\_\_

## Annex N - Posttest productiu 1 (PostProd1) – Grup 3D

### Recordatori Productiu

Nom \_\_\_\_\_ Grup \_\_\_\_\_

Escriu un equivalent de la paraula o expressió que se't dóna en català. Ja tens la primera lletra.  
Quan es tracta d'una expressió, se't dóna el nombre de paraules que la conformen.

Exemple.

**Esquivar – D → Esquivar - Duck**

1. Elecció – C \_\_\_\_\_
2. Nuvi – G \_\_\_\_\_
3. Roba de taula – L \_\_\_\_\_
4. Escenari – S \_\_\_\_\_
5. Xerrador – C \_\_\_\_\_
6. Portar – (to) F \_\_\_\_\_
7. Caixa per a la coberteria – P \_\_\_\_\_
8. Atrevit – B \_\_\_\_\_
9. Inundar, introduir-se - (to) W \_\_\_\_\_ SOMEONE
10. Corredor, passadís – A \_\_\_\_\_