



Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obrigatoria e Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanza de Idiomas

---

Facultade de Formación do Profesorado (Lugo)

# **A tradución audiovisual como recurso didáctico no proceso de ensinanza-aprendizaxe de linguas**

## **Traballo de Fin de Máster**

Curso académico 2016/2017

Especialidade Linguas e Literaturas: Linguas estranxeiras

Autor: Héctor Pardo Álvarez

Director: Modesto Anibal Rodríguez Neira



A traducción audiovisual como recurso didáctico no  
proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas

La traducción audiovisual como recurso didáctico en el  
proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas

Audiovisual translation as a teaching resource in the  
Teaching-Learning Process of Languages



## **RESUMO**

No presente traballo explorárase a potencial validez da tradución como recurso didáctico para a aprendizaxe integrada de linguas ambientais e estranxeiras. Sobre a base de fontes bibliográficas de diversa índole, abordarase un percorrido pola historia da tradución e a súa vinculación coa didáctica das linguas e desenvolverase un marco teórico que sirva como fundamento metodolóxico para o deseño e aplicación dunha proposta didáctica, coa tradución audiovisual como recurso central, destinada a aplicarse nun curso de educación secundaria. Cos obxectivos primordiais de incidir na motivación do alumnado e de contribuír á integración do proceso formativo en linguas, a observación do desenvolvemento da intervención e as valoracións e resultados obtidos ao seu remate achegarannos información acerca do grao de consecución destes obxectivos e do potencial da proposta para contribuír ao tratamento efectivo dos contidos e competencias que se fixou como propósito estimular. Esta información permitirá, así mesmo, tirar conclusións acerca da potencial validez da tradución como recurso didáctico no marco do contexto educativo actual.

**Palabras clave: tradución, didáctica integrada de linguas, motivación, TICs, aprendizaxe baseada en tarefas**

## **RESUMEN**

En el presente trabajo se explorará la potencial validez de la traducción como recurso didáctico para el aprendizaje integrado de lenguas ambientales y extranjeras. Sobre la base de fuentes bibliográficas de diversa índole, se emprenderá un recorrido por la historia de la traducción y su vinculación con la didáctica de las lenguas y se desarrollará un marco teórico que sirva como fundamento metodológico para el diseño y aplicación de una propuesta didáctica, con la traducción audiovisual como recurso central, destinada a ser aplicada en un curso de educación secundaria. Con los objetivos primordiales de incidir en la motivación del alumnado y de contribuir a la integración del proceso formativo en lenguas, la observación del desarrollo de la intervención y las valoraciones y resultados obtenidos a su conclusión nos aportarán información acerca del grado de consecución de estos objetivos y del potencial de la propuesta para contribuir al tratamiento efectivo de los contenidos y competencias cuya estimulación se fijó como propósito. El grado de cumplimiento de estos objetivos permitirá, así mismo, extraer conclusiones acerca de la potencial validez de la traducción como recurso didáctico en el contexto educativo actual.

**Palabras clave: traducción, didáctica integrada de linguas, motivación, TICs, aprendizaxe baseado en tarefas**

## **ABSTRACT**

This paper will examine the validity of translation as a teaching resource for the comprehensive learning of native and foreign languages. Based on diverse bibliographical sources, an historical overview on the field of translation and its linkage with language teaching will be launched. Moreover, a theoretical framework will be developed in order to serve as a methodological basis for the design and implementation of a didactic proposal with audio-visual translation as a central resource for a course of secondary education. With the main objectives of positively affecting students' motivation and contributing to the integration of languages training process, the observation of the intervention development and the assessments and results obtained at the end will provide information about the degree of achievement of these objectives and about the potential of the proposal to contribute to the effective treatment of the contents and competences set to be encouraged. This information will also help to draw conclusions about the legitimacy of translation as a teaching resource within the current educational environment.

**Key words: translation, integration of didactic approaches, motivation, ICTs, task-based learning**



## Índice

1. Introducción .....	1
2. Xustificación e obxectivos .....	2
3. Marco teórico .....	4
3.1. A tradución como potencial recurso didáctico .....	4
3.1.1. O método gramática-tradución .....	4
3.1.2. Auxe dos enfoques singulares e marxinación da tradución .....	4
3.1.3. A evolución da tradución como disciplina .....	6
3.1.4. A tradución na ensinanza de linguas: obxeccións e vantaxes .....	9
3.1.5. A tradución audiovisual .....	14
3.2. Didáctica integrada de linguas .....	17
3.3. Aprendizaxe baseado en tarefas .....	20
3.4. Emprego das TICs .....	23
4. Proposta didáctica .....	25
4.1. Deseño da proposta didáctica .....	25
4.2. Aplicación da proposta didáctica .....	34
4.2.1. Primeira sesión .....	35
4.2.2. Segunda sesión .....	37
4.2.3. Terceira sesión .....	41
4.2.4. Cuarta sesión .....	42
4.2.5. Quinta sesión .....	43
4.3. Valoración e resultados .....	44
5. Conclusións .....	49
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	52
Anexo 1 .....	54
Anexo 2 .....	60
Anexo 3 .....	61
Anexo 4 .....	63
Anexo 5 .....	67
Anexo 6 .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>





## **1. Introducción**

No presente traballo examínase a potencial validez da tradución e, máis en concreto, da tradución audiovisual como recurso para a mellora de determinadas competencias na ensinanza de linguas a través dun percorrido básico pola historia da disciplina e unha reflexión acerca dos factores que determinaron e determinan o seu aproveitamento ou marxinación como elemento susceptible de ser empregado con fins didácticos.

Co ánimo de presentar unha proposta didáctica que sente as súas bases na integración de tres piares fundamentais – didáctica integrada de linguas, aprendizaxe baseada en tarefas e emprego das TICs– coa tradución como recurso principal, exporase previamente un marco teórico que desenvolva os elementos de maior relevancia e pertinencia destas aproximacións e sirva como carta de presentación da concepción subxacente a esta proposta.

Baseándonos nas achegas expostas neste marco teórico e na observación das características do alumnado destinatario desta intervención, procederáse a describir a planificación, deseño e aplicación dunha proposta didáctica, complementaria á programación oficial, coa tradución audiovisual como pedra angular para o tratamento integrado de lingua galega e lingua inglesa no contexto educativo dun centro de titularidade pública do centro da cidade de Lugo.

A continuación, valorárase o grao de cumprimento dos obxectivos establecidos ao inicio do proceso e analizaráse a experiencia tomando en consideración dúas perspectivas: a valoración da intervención por parte do alumnado e a observación e avaliación, por parte do docente, da dinámica de traballo e do labor do alumnado participante.

Finalmente, como peche do presente traballo, recóllense unha serie de conclusións tiradas da planificación e posta en marcha da proposta e do labor de análise de recollida de información que deu como resultado a elaboración deste ensaio.

## 2. Xustificación e obxectivos

A revolución tecnolóxica e da información que progresivamente foi gañando terreo ao longo das últimas décadas trouxo consigo importantes mudanzas no papel que xogan as linguas para as novas xeracións, no consumo que estas fan da información e nos medios no que se desenvolven as súas aprendizaxes. Paralelamente, o proceso de globalización puxo en cuestión a relación outrora unilateral entre cultura e nación e tornou en difusas as antigas fronteiras culturais e lingüísticas, poñendo de manifesto a necesidade de favorecer o plurilingüismo e a interculturalidade.

A ensinanza de linguas está a seguir un ritmo de adaptación que se revela insuficiente ante esta realidade cambiante toda vez que, a pesar de vivir nunha sociedade global na que aprender unha lingua estranxeira é máis útil e necesario que nunca, a falta de motivación xeneralizada entre o alumnado e a súa dificultade para apreciar unha aplicación real dos contidos impartidos na aula é un feito.

Un dos produtos consumidos de maneira masiva a día de hoxe, nomeadamente en lingua inglesa, como resultado do auxe de Internet, son os filmes e series, cada vez en maior medida, en versión orixinal ou versión orixinal subtitulada. Polo obxectivo comunicativo que persegue, o xénero de ficción caracterízase por empregar unha lingua espontánea e natural, achegada na medida do posible a fala real da cultura que pretende retratar. O feito de permitir unha exposición contextualizada á lingua estranxeira e á súa cultura, unido ao interese xeneralizado do alumnado polo consumo deste tipo de produtos, converte o audiovisual en xeral, e o xénero de ficción en particular, nun material susceptible de ser utilizado nas materias lingüísticas como medio para superar o anacronismo no que se encontran instaladas e adaptarse á nova realidade.

Na medida en que o propósito último da ensinanza de linguas non debe ser outro que a formación de cidadáns competentes para a vida en sociedade e por tanto para comunicarse, resulta complicado pensar que calquera proposta de aproveitamento dun recurso que se entenda válido para a ensinanza de linguas na actualidade non vaia da man dunha concepción práctica e aplicada da ensinanza. Dende o convencemento de que é posible empregar este material de maneira coherente coa premisa de que a ensinanza para a comunicación se dea mediante a comunicación, a intervención que se propón non busca situar o alumnado como mero receptor de material audiovisual, senón, atendendo ao verdadeiro sentido do uso das TICs no ensino, outorgarlle un papel axente e protagonista no proceso de aprendizaxe e facelo

ademais promovendo simultaneamente a aprendizaxe de dúas variedades lingüísticas e culturais. O fío condutor susceptible de poder conxugar todos estes elementos é, dende a visión que impulsa esta proposta, a tradución.

Na liña do sostido previamente, as mudanzas experimentadas no panorama social e cultural, e a consecuente necesidade de adaptación da ensinanza a esta realidade, xustifican o debate sobre a pertinencia de explotar elementos novidosos ou recursos outrora recusados, baixo o paraugas de metodoloxías innovadoras. No presente traballo intentarase explorar, a través dun percorrido pola súa historia e vinculación coa didáctica das linguas, o potencial interese da tradución como recurso para a ensinanza na actualidade e procurárase, así mesmo, determinar os contidos e competencias susceptibles de ser traballados mediante a súa aplicación e achegar estratexias para a súa adopción efectiva. Así, o obxectivo principal que se persegue é contribuír a acreditar a validez da tradución como recurso para a aprendizaxe de linguas. A aproximación a este obxectivo só se producirá na medida en que o material e metodoloxía empregado suscite o exercicio e reforzamento das competencias do alumnado. A comprobación da súa idoneidade é tamén, por tanto, obxectivo secundario deste traballo

Entendendo en todo momento o presente traballo como unha contribución dirixida á mellora dos procesos de ensinanza-aprendizaxe de linguas, deseñouse unha proposta de intervención didáctica de carácter innovador, consistente na realización por parte do alumnado dunha tarefa de tradución audiovisual do inglés ao galego, apoiada no emprego das TICs como ferramenta, e destinada a reforzar a competencia comunicativa nestas dúas linguas – nas súas vertentes lingüística, pragmática e sociolingüística – e a suscitar o establecemento de relacións entre elas.

Os obxectivos que se perseguen coa aplicación desta intervención didáctica, concibida como complemento á programación oficial dos correspondentes departamentos e en ningún caso como metodoloxía xeral, son apelar á motivación do alumnado e contribuír á integración do proceso formativo nas diferentes linguas e ao desenvolvemento da competencia plurilingüe.

O interese da aplicación desta proposta e o grao de cumprimento dos citados obxectivos analizarase ao peche da intervención docente a partir da información tomada de dúas fontes: a valoración da intervención mediante cuestionario por parte do alumnado e a observación e avaliación, por parte do docente, do potencial do material empregado, da dinámica de traballo e do desempeño do alumnado.

### **3. Marco teórico**

#### **3.1. A tradución como potencial recurso didáctico**

##### **3.1.1. O método gramática-tradución**

Cando no século XVIII o estudo das linguas estranxeiras comezou a introducirse no ensino regulado en Europa, o primeiro método que se tomou como modelo para a súa ensinanza foi o empregado tradicionalmente para o estudo das linguas clásicas. Este enfoque de ensinanza de linguas, coñecido como método tradicional ou método gramática-traducción, alcanzou o seu maior auxe aproximadamente entre 1840 e 1940. O método gramática-tradución non estaba concibido para falar a lingua obxecto de aprendizaxe senón para, ademais de desenvolver o pensamento lóxico, traducir oracións e textos e poder ler e analizar á literatura da lingua estranxeira. Centraba a súa atención en coñecer e memorizar en detalle as regras gramaticais e entendía a lingua, xa que logo, como un sistema de regras a aprender de maneira dedutiva e en relación á lingua materna (Martín Sánchez, 2009).

O modelo de lingua é o propio dos textos literarios, e en consonancia con este afastamento do uso da lingua en situacións cotiás, o elemento central de avaliación é o grao de corrección formal en detrimento da transmisión do significado, o que explica a súa concepción do erro, que debe ser evitado a toda costa e corrixido inmediatamente. A actividade estrela do método son os exercicios de tradución, levada a cabo de maneira literal, palabra por palabra e coa oración, inconexa, como unidade básica de referencia, polo que o papel do alumno caracterízase por ser mecánico (Lois, S 2012a).

O método antóllase útil para aprender novo vocabulario e dominar a gramática de maneira declarativa e esixe pouca especialización e pouco traballo de preparación e avaliación aos profesores. Estes factores unidos á consabida resistencia ao cambio por parte dalgúns docentes explica que, a pesar da súa baixa capacidade para implicar ao alumnado, aínda conte con certa presenza velada nos nosos días, se ben poucas veces coma método xeral de ensinanza, si coma paradigma ao que subxacen determinados elementos.

##### **3.1.2. Auxe dos enfoques singulares e marxinación da tradución**

Os primeiros en clamar contra o emprego da tradución na ensinanza de linguas foron os defensores do Movemento de Reforma a finais do século XIX. “ Comienza a surgir un interés por desenvolver un método de aprendizaje de segundas linguas de corte naturalista, es decir, una metodología basada en supuestos parecidos a los de la adquisición de la lengua materna (Lois, S 2012b). Este interese, motivado pola necesidade dunha ensinanza moito

máis práctica a raíz do aumento das posibilidades de comunicación entre europeos, viuse representado coa formulación de tres principios fundamentais (Martín Sánchez, 2009): a promoción da comunicación oral, a importancia do texto estruturado e a inclinación cara unha metodoloxía oral na aula. Así, por exemplo Bloomfield (citado en Vermes, 2010) alén de criticar o feito de que os docentes de linguas estranxeiras falasen da lingua sen falala, considera que a tradución é susceptible de confundir o estudante, xa que non toma en consideración as diferenzas estruturais existentes entre os sistemas das dúas linguas e reforza a transferencia negativa dunha á outra. Segundo Vermes (2010, p.87) esta concepción acerca da tradución bebe de dúas nocións teóricas evidentes: condutismo e estruturalismo lingüístico.

En efecto, o xurdimento dos métodos estruturais e máis tarde os comunicativos na década de 1950 e 1960, coa conseguinte mudanza no foco de interese do proceso de ensinanza, afianzou as críticas cara o método gramática-tradución, que, desprestixiado, caeu en desuso, e propiciou o auxe dos enfoques singulares que, como se apunta dende o MAREP (2008, p.5), fixeron que “toda traducción y todo recurso a la primera lengua se vieran desterrados de la enseñanza”.

A concepción da tradución como recurso didáctico ficou inevitablemente ligada ao paradigma hexemónico que se servira dela durante un século, o método gramática-tradución, e a relación de oposición entre os seus postulados e os dos enfoques ou métodos que xurdiron como alternativa, desencadeou o seu rexeitamento como metodoloxía. Porén, cómpre preguntarse se a tradución, abordada dende outra perspectiva, pode ser unha aproximación efectiva e xustificada para a ensinanza de linguas.

El mero hecho de mencionar la palabra traducción entre los profesores de lenguas provoca, generalmente, una reacción negativa. Una mirada al pasado, concretamente a los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, nos proporciona la evidencia necesaria para mantener ese rechazo hacia la traducción. Además, muchos estudios sobre adquisición de segundas lenguas se han centrado en los efectos negativos o interferencia entre la L1 y la L2, lo que ha contribuido a reforzar dicha creencia. Sin embargo, hay investigadores (Ellis, 1985 o Brey-Vroman, 1989) que afirman que no hay ruptura total entre la L1 y la L2. El aprendiente de lenguas extranjeras viene con una experiencia previa de otros aprendizajes que no se puede obviar y que es susceptible de ser aprovechada positivamente [...] La traducción como método de aprendizaje ha recibido duras críticas, pero como dice Peter Newmark, el gran defecto de la gramática-traducción no es que fuera un mal método sino que no dejaba espacio para nada más y en conjunto lo que se enseñaba era mala gramática y mala traducción, con largas listas de memorización de palabras y uso de materiales didácticos que no guardaban ninguna relación con las necesidades del aprendiente. (M. Rosario Hernández, 1996, p.249)

Na liña do arriba apuntado por Newmark, unha das principais razóns a ter en conta para entender porqué o método gramática-tradución ensinaba “mala gramática” a partir da tradución como elemento capital, é que a tradución mediante a que pretendía ensinar era tamén “mala tradución”. Dende a óptica que subxace á proposta deste traballo, non hai ningunha razón inherente á natureza da tradución que a invalide como elemento ou recurso para a ensinanza de linguas. Os aspectos do método gramática-tradución que foron obxecto de crítica e que, infelizmente, como consecuencia inhabilitaron por moito tempo a tradución en xeral como recurso para a ensinanza de linguas, son produto nomeadamente da concepción da tradución inherente a este método, acorde a un momento histórico no que a tradución como ciencia ou disciplina aínda non era unha realidade e as teorías de signo oposto que posteriormente rexerían as prácticas tradutivas eran aínda marxinais.

### **3.1.3. A evolución da tradución como disciplina**

Ao longo da historia da tradución como práctica, dende que San Xerome, autor da *Vulgata*, estableceu no século IV dous modos diferentes de traducir – tradución baseada no sentido para os textos profanos e tradución literal para os textos sagrados –, existiu sempre unha dicotomía tradución literal vs tradución libre, que parte da expectativa popular de que unha tradución ha de ser fiel ao orixinal. Que significa, non obstante, fidelidade ao orixinal? Con frecuencia este concepto tomouse coma un equivalente de literariedade (Nida, 1964). Así aconteceu durante os séculos XVIII e XIX, nos que a vontade de achegar os autores clásicos ao pobo dende a Ilustración e o respecto e admiración pola cultura clásica latente no Romanticismo, carrexaron que a tradución estivese centrada en salvagardar o estilo e estrutura dos textos o máximo posible, o que explica o que acontece no plano da ensinanza co método gramática-tradución. O foco está posto aquí no autor.

Se ben durante este período, na etapa preteórica, xa existen precedentes como Alexander Fraser Tytler, que na súa obra *Essay on the Principles of Translation* (1792) xa pensaba que unha tradución debía constituír unha translación da idea e sentido do texto orixinal e posuír unha fluidez similar, non sería ata ben entrado o século XX cando comezase a etapa teórica da tradución, como consecuencia das mudanzas no panorama socio-económico ocasionadas pola Segunda Guerra Mundial. O xurdimento de novas potencias ou a intensificación das relacións internacionais traerán entón como resultado a consideración da tradución como ciencia e non coma arte. Neste contexto, xorden os primeiros teóricos da tradución, como Jean Vinay e Jean-Paul Dalbernet, que na súa obra *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction* (1958) comezan a ter en conta a arbitrariedade do signo lingüístico e a

defender de maneira xustificada o afastamento da tradución literal. Partindo da estilística comparada, estes autores manteñen que cada lingua ten os seus propios mecanismos de expresión e propoñen unha serie de procedementos técnicos para encetar traducións non literais. Nida(1964), pola súa banda, é o primeiro en contemplar a tradución como acto comunicativo. Segundo este autor, a unidade de tradución debe ser o texto e a equivalencia non consiste na procura de equivalentes para segmentos de enunciados, senón nun proceso de reprodución do carácter xeral da comunicación. O foco pasa entón de estar centrado no autor a estar no receptor. Así, o obxectivo último da tradución será que o lector do texto meta experimente o mesmo efecto que o lector do texto fonte, para o que será preciso tomar en consideración a relación intercultural e outros elementos extralingüísticos, así como aplicar procedementos do corte proposto por Vinay e Dalbernet .

Posteriormente, Gerardo Vázquez-Aroya, na súa obra *Introducción a la traductología* (1977), introduce un elemento de gran importancia no desenvolvemento posterior da disciplina: a noción de frecuencia. Isto implica que aínda podendo traducir de maneira literal unha determinada construción, cómpre empregar no texto meta a expresión que na cultura de chegada da tradución conte cunha frecuencia de uso equivalente á expresión empregada no orixinal.

A tradución consolídase como disciplina independente nos anos 1970 e 1980 do pasado século a partir dos intentos de Holmes(1972) por definila como tal tras o declive das disciplinas nucleares e a constatación da necesidade de tomar en consideración as achegas doutras disciplinas para adoptar unha perspectiva integral que dese conta de tódolos factores envolvidos na comunicación humana. A medida que se suceden os autores e o pouso teórico da disciplina se afianza, a tradución non literal vai pasando de ser unha vía complementaria á que recorrer cando a literal non é posible a converterse en primeira opción e en hexemónica. Papel especial neste proceso xogou a denominada Teoría do Sentido, que comezou a desenvolverse en París a finais da década de 1970 da man de Danica Seleskovitch. A teoría parte dunha diferenciación clara entre significado e sentido. O significado pertence a lingua e non contempla o contexto, mentres que o sentido está en relación co que o emisor dun texto desexa dicir nunha situación comunicativa concreta por medio do significado dos signos lingüísticos. Segundo a Teoría do Sentido, debe traducirse o que se di por medio da lingua e non a lingua en si, e isto, o sentido, é independente dos recursos lingüísticos empregados para expresalo, polo que un mesmo sentido pode expresarse de múltiples maneiras na lingua meta.

A tradución pasaría por tres etapas destinadas a evitar a literalidade, dende a súa óptica principal fonte de erro:

- 1) Comprensión do sentido do texto fonte mediante o tratamento dos signos lingüísticos e o seu significado e o coñecemento pragmático e sociolingüístico que ten a persoa que traduce (captar o sentido)
- 2) Desverbalización: Illar na mente os conceptos que expresan os enunciados á marxe da estrutura
- 3) Reverbalización no texto meta: Escoller os recursos lingüísticos da lingua meta máis axeitados para expresar o sentido illado na fase previa coa riqueza discursiva e expresiva do orixinal

Xorde así por primeira vez da man de Newmark (1988) a denominación tradución comunicativa, posteriormente chamada tamén instrumental polas correntes funcionalistas. O funcionalismo, cuxo principal expoñente foi Christiane Nord, incidiu nos factores extratextuais (finalidade do texto no seu entorno meta, receptor, texto orixinal, autor etc.) e intratextuais (tema, contido, presuposicións, léxico, estrutura oracional etc.) e na interacción entre estes, como elementos decisivos á hora de decidir como traducir. O autor dun texto orixinal, nas condicións impostas polo contexto extralingüístico, crea o texto mediante a manipulación dos factores intratextuais, e produce un determinado efecto no receptor. O tradutor debe esforzarse en captar o sentido a partir dos significados presentes nos signos lingüísticos e reproducilo nun contexto extralingüístico de recepción diferente a través da creación dun novo texto nun código diferente, manipulando axeitadamente os factores intratextuais.

O camiño que seguiu a tradución como disciplina dende a concepción que inspirou o método gramática-tradución, dá boa conta, cando menos, do afastamento deste método que a día de hoxe rexería os principios de aplicación de calquera intervención didáctica que tomase a tradución como recurso. A utilización da tradución na ensinanza de linguas na actualidade ten o potencial para garantir unha aproximación práctica e comunicativa, que tome as linguas como elementos integrados en contextos culturais máis amplos e se interese nomeadamente nos contidos lingüísticos e non nos continentes. Con todo, é necesario explorar as potenciais diferenzas que poidan existir entre a práctica da tradución real e a tradución para a ensinanza de linguas e fornecer argumentos capaces de rebater as obxeccións vertidas sobre a aplicación da tradución na ensinanza.

\* As nocións que inspiraron a redacción deste apartado foron extraídas de P.Rodríguez, J.H (2017)

### 3.1.4. A tradución na ensinanza de linguas: obxeccións e vantaxes

A partir da publicación do traballo *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, de Elisabeth Lavault (1985), que difundiu o termo “tradución pedagóxica”, algúns autores (Sánchez Iglesias 2009; Vermes, 2010) desenvolveron este concepto por oposición á tradución profesional, entendendo esta última tamén como a propia da formación de tradutores. As características que segundo Vermes (2010, p.83) as diferencian son a función, o obxectivo e o destinatario da tradución.

A función, no caso da tradución pedagóxica, debería estar máis en relación co proceso que co resultado, toda vez que a tradución constitúe unha ferramenta práctica para a mellora da competencia do estudante.

As regards function, pedagogical translation is an instrumental kind of translation, in which the translated text serves as a tool of improving the language learner's foreign language proficiency. It is a means of consciousness-raising, practising, or testing language knowledge [...] In real translation, on the other hand, the translated text is not a tool but the very goal of the process.

No que se refire ao obxecto da práctica tradutiva, na tradución profesional a transmisión do significado do texto orixinal é o obxectivo per se, mentres que na tradución pedagóxica, esta transmisión, sumada á corrección formal, debe concibirse como información do grao de competencia do estudante; unha competencia cuxo desenvolvemento é o obxecto da práctica tradutiva.

The object of real translation is information about reality, contained in the source text, whereas in pedagogical translation it is information about the language learner's level of language proficiency.

Existe unha última diferenza característica que ten que ver co destinatario dos dous tipos de tradución.

In real translation it is a target language reader wanting some information about reality, while in pedagogical translation the addressee is the language teacher or the examiner, wanting information about the learner's proficiency.

Nesa liña, Schäffner (citado en Malmkjær,1998) mantén que na tradución pedagóxica se reproduce a mensaxe do texto fonte ao tempo que se presta atención ás diferentes estruturas lingüísticas. O obxectivo subxacente é o desenvolvemento da competencia nunha lingua e non o dominio da técnica de tradución. Malmkjaer (1998) achega unha serie de obxeccións que adoitan esgrimirse en contra da tradución para a ensinanza de linguas:

- 1) A tradución é independente e cualitativamente diferente das catro destrezas que definen a competencia lingüística
- 2) Resta tempo e espazo para a ensinanza destas catro destrezas
- 3) É antinatural
- 4) Induce os estudantes a pensar erroneamente que existen correspondencias exactas entre dúas linguas
- 5) Produce interferencia

Se nos centramos no enfoque orientado á acción adoptado polo Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) (en adiante MCERL), a cuxa concepción da ensinanza de linguas nos adscribimos ao propoñermos esta intervención didáctica, este pon o foco no desenvolvemento da competencia comunicativa e na súa aplicación mediante as diferentes actividades de lingua que interveñen na realización de tarefas. Entendéndoa coma un recurso complementario, e en ningún caso coma un método xeral de ensinanza de linguas, pode ter cabida a tradución baixo o paraugas deste enfoque?

Segundo Vermes (2010), “The objections to the use of translation in language teaching are all based on a limited view of translation. Translation is not only structure manipulation; it is primarily a form of communication”. Nesta liña, as obxeccións (1) e (2) revélanse pouco fundadas na medida en que resulta imposible abordar unha tradución sen a intervención de, cando menos, dúas das catro destrezas: comprensión oral ou escrita e expresión oral ou escrita. Os estudantes que leven a cabo unha actividade de tradución vense na obriga, por tanto, de poñer en práctica estas destrezas (Malmkjaer,1998). É máis, a tradución pode constituír unha ferramenta de gran utilidade para traballar de maneira conxunta a competencia en dúas linguas, polo que, cunha adecuada planificación e coordinación entre materias , mesmo é de utilidade para economizar tempo e recursos, e, en ningún caso, resta espazo á práctica das destrezas por separado.

Vermes (2010) achega outro argumento en contra destas dúas primeiras obxeccións que tamén é útil para refutar a terceira:

as modern cognitive theories (e.g. Fodor 1983 or Anderson 1992) describe the processes of speaking, listening, reading and writing as all relying on a form of mental translation, the idea that translation as a skill should be regarded as separate from, or subsequent to, the other four skills, does not seem well founded.

Se esta aseveración nega a independencia da tradución con respecto ás catro destrezas, ao mesmo tempo afirma que a tradución como proceso é algo inherente á natureza humana, como parece lóxico pensar dada a existencia desta práctica entre linguas dende hai milenios. É máis, Malmkjaer (1998) pregúntase que posible razón pode haber para non concibir a tradución como unha competencia natural que se estimule como tal na aula se tomamos en consideración que a maior parte da poboación mundial é bi- ou plurilingüe e a tradución é unha actividade plenamente estendida. Nesta liña, o MCERL (2002, p.14) afirma que a competencia comunicativa dos individuos se pon en funcionamento coa realización de distintas actividades da lingua que comprenden a comprensión, expresión, interacción e mediación. Estas últimas, as actividades de mediación, entre as que se inclúe a tradución e a interpretación, consisten no (re)procesamento dun texto existente e ocupan un lugar importante no funcionamento lingüístico normal das sociedades.

No que se refire ás obxeccións (4) e (5), Lado (citado en Sánchez Iglesias, 2009) apunta que, se os houber, existen escasos equivalentes perfectos entre dúas linguas e que o estudante pode xeneralizar erroneamente o uso dun equivalente na lingua meta da tradución independentemente do contexto a calquera situación na que apareza a palabra ou estrutura orixinal. Porén, o establecemento de correspondencias constitúe unha das principais dificultades dos aprendices de linguas, e o feito de que se produzan tan de cotío estas interferencias é boa proba de que, en consonancia cunha concepción da competencia comunicativa como única e subxacente, o estudante non constrúe a súa competencia en L2 ou LE sobre un folio en branco, senón sobre a base da súa competencia en L1. Se aceptamos que a interferencia é susceptible de darse en calquera situación de aprendizaxe de linguas, os exercicios de tradución teñen a vantaxe de suscitar a toma de conciencia e o control sobre este fenómeno (Malmkjaer, 1998).

Ademais, lonxe do paradigma gramática-tradución, a tradución ofrece a oportunidade de traballar con unidades discursivas reais na procura dunha aprendizaxe que evite na medida do posible os contidos teóricos repetitivos, reducidos á frase como unidade de análise e desligados do uso da lingua. Se abordamos, pois, a tradución nun marco práctico e contextualizado, a interferencia pode darse mesmo con menor probabilidade que no curso doutras actividades, pois o contexto facilitará a comprensión de maneira máis profunda e impedirá unha análise superficial.

Harmer (1991, p.71), chama a atención sobre o feito de que “Not all languages have words for exactly the same concepts, and it is often the case that in a given language there is not really a

word which means the same as a word in another language”. Isto que Harmer sinala como unha debilidade da tradución, pode entenderse porén como unha fortaleza na medida en que a tradución pode contribuír a entender os mecanismos de expresión propios dunha lingua, a suscitar a reflexión metalingüística e a estimular a competencia lingüística e pragmática, como así recoñece o Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas( 2008, p.7) (en adiante MAREP): “la traducción puede ser, en algunas fases de la enseñanza-aprendizaje, un excelente punto de partida para la reflexión comparativa de las lenguas” (MAREP 2008, p.5). Isto implica que, aínda que efectivamente apenas existan equivalentes perfectos entre linguas e se poida dar o caso de unha cultura non ter palabra para determinado concepto si designado na lingua fonte, a práctica da tradución posibilita a toma de conciencia sobre esta realidade e estimula a posta en marcha dos recursos necesarios para establecer equivalencias que non teñen por qué, e de feito non adoitan, consistir na busca dunha correspondencia palabra-palabra, senón unicamente na transmisión do sentido do texto.

De feito, o MAREP (2008, p. 50-52) comprende o coñecemento acerca das semellanzas e diferenzas entre linguas como unha das seccións na lista de saberes (C) que debe adquirir o aprendiz de linguas. Así, neste documento queda plasmada a pertinencia de saber, entre outros aspectos, que cada lingua ten un sistema propio e unha maneira específica de aprender e organizar a realidade; saber que pode haber diferentes categorías gramaticais para describir o funcionamento da lingua ou unha diferente natureza destas categorías mesmo en caso de ser compartidas; saber que non existe unha equivalencia palabra a palabra dunha lingua a outra; saber que a organización dos enunciados pode ser diferente segundo as linguas ou saber que entre os sistemas de comunicación verbal e non verbal das diferentes linguas e culturas existen tamén diferenzas. Asímeso nestas páxinas que a tradución dunha lingua a outra a miúdo precisa recorrer a tratamentos diferentes e raramente se pode facer palabra por palabra. Que mellor medio pode haber entón para adquirir dunha maneira práctica, activa e significativa estes saberes? Dende a nosa perspectiva, a tradución presenta un enorme potencial como medio para tomar conciencia de todas estas realidades e enriquecer a competencia plurilingüe dos aprendices de linguas a través dunha abordaxe práctica.

Algunhas das técnicas tradutivas que se poden empregar para establecer equivalencias válidas segundo o contexto cando a tradución literal non é posible aparecen recollidas en Molina e Hurtado (2002, p.509-511). Este compendio de procedementos técnicos é o resultado de compilar as achegas de autores como Vinay e Dalbernet (1958), Nida (1964), Vázquez – Aroya (1977) ou Gonçalves Barbosa, que os propuxeron como medio para garantir unha

verdadeira transmisión do sentido dos textos e evitar a tradución literal, concibida como fonte sistemática de erro por mor das inevitables diferenzas estruturais entre linguas.

1) Adaptación: consiste en mudar un elemento que cumpre unha determinada función comunicativa no texto fonte, destinado a unha cultura determinada, por outro que cumpra a mesma función na cultura meta. Un exemplo podería ser traducir dende o inglés ao galego “Friday 13th”, que nas culturas anglosaxonas é a data asociada ao mal fado, ao galego “Martes e 13” para así reflectir a intención comunicativa presente no texto orixinal. Se fixermos unha translación literal das palabras o sentido perderíase, polo que o desempeño do estudante nesta cuestión achega información ao docente acerca do seu grao de comprensión; de se é profunda ou pola contra superficial

2) Amplificación: naqueles casos nos que a información compartida na cultura fonte dea como resultado a omisión dunha determinada información por estar xa implícita na situación comunicativa, cómpre preguntarse se esta omisión, que na cultura fonte responde á máxima de relación do principio de cooperación: “ non diga o que non sexa relevante” (Grice 1975), é transferible á cultura meta, na que a información en cuestión pode ser necesaria para comprender o enunciado ou texto. Nalgúns casos isto implica levar a cabo amplificacións ou explicitacións. A correcta determinación de cando é ou non preciso facelo está estreitamente ligada á competencia pragmática do individuo.

3) Explicación: Consiste en achegar unha definición ou descrición do termo orixinal cando non existe un elemento equivalente na lingua meta ou designe unha realidade descoñecida.

4) Neutralización: En ocasións pode resultar útil traducir un termo ou expresión da lingua fonte botando man na lingua meta dun termo xenérico máis amplo que o englobe e que cumpra igualmente na cultura receptora co propósito comunicativo orixinal, se ben con menor concreción

5) Particularización: Proceso contrario ao anterior

6) Transposición: Cambio na categoría gramatical. Moi frecuente en tradución

7) Equivalente establecido: Trátase de transmitir o significado orixinal dunha expresión propia da cultura fonte que fai referencia a unha determinada realidade por outra expresión diferente na cultura meta que apela a esa mesma realidade, común a ambas as culturas. Un exemplo podería ser a expresión inglesa “it rains cats and dogs”, que encontraría mellor equivalencia en Galicia coa expresión “chove a chuzos” ou “chove a cántaros” que cunha tradución literal.

En contraste coa percepción tradicional da tradución como copia, detrás dunha boa práctica tradutiva hai sempre un alto grao de creatividade e proactividade, que xustifica a súa utilidade como recurso didáctico dende dunha concepción afastada do paradigma gramática-tradución. Estas técnicas, expostas a modo de exemplo, non esgotan nin moito menos a variedade de estratexias que se poden empregar no exercicio da práctica tradutiva (mediación) como medio para levar a cabo unha tarefa. O denominador común a todas elas é o énfase na transmisión do sentido nun contexto dado en detrimento do significado en abstracto ou da forma e a súa utilización adecuada ven marcada polas competencias xerais e comunicativas do tradutor, cuxo reforzamento, no caso da tradución para a ensinanza de linguas, constitúe o obxectivo das accións educativas. Nesa liña, o seu control e emprego achega ao docente información veraz acerca do grao de comprensión do texto fonte, pois na medida en que implican unha reformulación, para levala a cabo o estudante ten que ter comprendido a información de maneira significativa.

Noutra orde de argumentos, cabe engadir que a súa utilización consciente constitúe un produtivo exercicio de comparación entre linguas e culturas e de reflexión metalingüística.

### **3.1.5. A tradución audiovisual**

Un medio que se presenta axeitado para aproveitar ao máximo os potenciais beneficios da tradución no marco da aprendizaxe baseada en tarefas é o audiovisual, particularmente na modalidade de subtulado. Son moitas as voces que teñen defendido o emprego de material audiovisual na ensinanza de linguas, así como as que propoñen a tradución como recurso para explotar este medio. Os beneficios da utilización de material audiovisual son ilustrados someramente por Çákir:

According to a research, language teachers like video because it motivates learners, brings the real world into the classroom, contextualizes language naturally and enables learners to experience authentic language in a controlled environment. Moreover, in this issue Arthur (1999) claims that video can give students realistic models to imitate for role-play; can increase awareness of other cultures by teaching appropriateness and suitability. (Çakir 2006, p 68)

Así mesmo, Neves, en relación á tradución para o subtulado apunta o seguinte:

The introduction of training in audiovisual translation-particularly in subtitling- in a translation course in Portugal came to prove that, rather than becoming proficient subtitlers, the students attending such courses gained skills and language awareness that reflected itself in their performance in other courses and activities. This we believe to be due to junction of two elements -translation and audiovisuals- that have been accepted as assets to language learning in general; and to the fact that subtitling calls for an enormous variety of skills that can be improved through well staged activities covering the different steps of subtitling process (Neves 2004, p.129)

Çakir (2006) engade que o medio audiovisual facilita ademais a comprensión, en tanto que ilustra as relacións dun xeito que resultaría imposible só mediante palabras. As pistas visuais serven de apoio para comprender mesmo aquilo que nunca antes se escoitou.

Se ben, a partir de aquí, entre os diferentes xéneros posibles, os documentais poderían resultar proveitosos nalgúns aspectos, a ficción presenta numerosas características que motivan a súa elección. En primeiro lugar, constitúe un material atractivo para o alumnado, para o que supón a principal fonte de contacto coa lingua estranxeira xunto co consumo de música. Nesa liña, Neves (2004, p.135) xa apuntaba: “The magical enchantment of the movie 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” Non se debe restar importancia a este motivo toda vez que a motivación do alumno para aprender se revela, por enriba de calquera outro factor estudado, como un elemento chave na aprendizaxe de linguas. Nese sentido, a tradución audiovisual pode non só favorecer a motivación intrínseca por aprender idiomas, senón tamén a extrínseca na medida en que o alumnado se vexa interesado en aprender para así acceder con maior facilidade a todo o universo de contidos comercializados en versión orixinal en inglés. A práctica do subtulado, ademais, outorga ao alumno un papel activo neste proceso de tradución, e non de mero receptor dunha tradución audiovisual xa feita, o que dende a nosa perspectiva, reforza o peso da actividade como ferramenta de aprendizaxe.

Á marxe disto, as películas e series, polas súas particularidades, préstanse a ser aproveitadas na aula para o desenvolvemento das diferentes competencias asociadas aos currículos das materias lingüísticas. Dunha banda, na medida en que están concibidas para falantes nativos, achegan *input* real e permiten traballar a comprensión oral en inglés sobre a base de material lingüístico de uso espontáneo (Katchen, 2002), o que ven supoñendo unha das principais eivas da ensinanza de inglés no noso país se tomamos como obxectivo último da ensinanza de linguas – e da educación en xeral - , a formación de cidadáns competentes para se comunicar, e, en último termo, para a vida en sociedade. “It is a fact that most students who have taken English courses formally remain insufficient in the ability to use the language and to understand its use, in normal communication, whether in the spoken or the written mode” (Çakir, 2006, p.67) . Pola súa parte, Neves (2004) chama a atención sobre o feito de que a tradución de produtos audiovisuais, abordada de maneira creativa, pode ofrecer innumerables oportunidades para mellorar a autoconciencia dos estudantes , levándoos a identificar as súas fortalezas e debilidades. Ademais, apunta que o contido audiovisual, tan rico en matices,

posibilita traballar en contexto destrezas ás que habitualmente se apela mediante exercicios menos estimulantes.

A fala coloquial e espontánea presenta unha alta carga pragmática e sociolingüística: dende significados implícitos, xogos retóricos ou mostras das normas de organización da información na comunidade (como se contan as historias, as anécdotas, os chistes, como se desenvolve unha argumentación etc.), ata normas de cortesía, expresións de sabiduría popular, matices de rexistro ou mecanismos de expresión idiomáticos acordes a un uso funcional da lingua e adaptados ao contexto de intercambio comunicativo.

such kind of materials present complete communicative situations by means of the dynamic and immediate combination of sound and vision. The students contextualize the language they have learnt. In other words, they can see and hear the speakers in dialogues; their ages, their sex, perhaps their relationship one to another, their way of dressing, social status, their feelings and moreover, paralinguistic features such as facial expressions or hand gestures. The learners can also see the setting of the communication on the screen, so they can clarify whether the situation is formal or informal (Çakir 2006, p.71).

Este tipo de elementos adoitan quedar relegados a un segundo plano na aprendizaxe dunha lingua estranxeira cando poderían ser impartidos – xa fose implícita ou explicitamente- de maneira simultánea aos lingüísticos. O seu grao de adquisición é bo reflexo da competencia nunha lingua e adoitan asimilarse de maneira implícita no caso das linguas ambientais.

Doutra banda, a exposición a documentos audiovisuais que retratan modelos de lingua de uso real, caracterizados pola presenza de fala coloquial e espontánea, achega outros aspectos de interese se a asociamos ao exercicio da tradución, na medida en que teñen a capacidade de suscitar na lingua meta da tradución a produción de mecanismos de expresión equivalentes na cultura de chegada.

Al ser considerada la competencia lingüística comunicativa una competencia plurilingüe y pluricultural, un todo global, resulta posible afirmar que, en determinados momentos y en determinados contextos, el principal objetivo a la hora de enseñar una lengua extranjera (aunque esto no se haga de manera evidente) ha sido perfeccionar el conocimiento y el dominio de la lengua nativa (por ejemplo, recurriendo a la traducción, al trabajo sobre registros, al vocabulario apropiado al traducir a la lengua nativa, a elementos de semántica y estilística comparativa).(MCERL 2002, p.134)

En consonancia con isto, se calquera tradución implica unha reformulación e, normalmente, unha fuxida da translación literal das palabras dun idioma a outro, un texto en formato audiovisual que para cumprir co seu propósito comunicativo na cultura fonte demanda unha gran naturalidade e espontaneidade, prestarase a suscitar moi variadas traducións, pouco literais e cunha alta carga pragmática para cumprir co mesmo obxectivo na cultura de chegada

(Nida, 1982). Terá que ser obxecto dun tratamento que tome en consideración non só as relacións que se dan entre os signos lingüísticos senón tamén as relacións pragmáticas; é dicir, aquelas que ocorren entre o sistema da lingua por unha banda, e os interlocutores e o contexto de comunicación por outro (Nord, 2009). Así, o proceso de tradución requirirá, a un tempo, a comprensión do sentido das expresións en inglés e a súa reformulación en galego, pero este exercicio non consistirá en respectar rigorosamente os significantes e a súa orde, senón en encontrar o xeito de expresar o mesmo da maneira máis natural posible en galego, mediante a exploración activa e aplicación por parte do estudante do seu coñecemento da lingua; daquilo que ten interiorizado no seu propio repertorio lingüístico e daquilo outro que coñece a raíz da súa observación das prácticas lingüísticas na sociedade. Así, a práctica da tradución audiovisual achega potenciais beneficios tanto no relativo á aprendizaxe da lingua de partida de tradución como da de chegada.

Especialmente relevante resulta este feito se o trasladamos ao contexto sociolingüístico de Galicia, caracterizado nas últimas décadas polo declive do modelo ata hai pouco hexemónico de transmisión familiar da lingua galega. A radiografía da situación actual entre as novas xeracións amosa unha mocidade, nomeadamente nas cidades, de esmagadora maioría castelán falante, e unha presenza do galego practicamente testemuñal nas súas prácticas lingüísticas espontáneas. Se unha vez ameazado o nexo da transmisión familiar, o contacto destes mozos e mozas urbanos co galego queda reducido á aula e o ambiente cultural da cidade, a educación debe ser quen de achegar dalgún xeito o galego de uso espontáneo para garantir o desenvolvemento dunha competencia plena na lingua ambiental. Dende unha concepción integrada da aprendizaxe de linguas, a tradución de medios audiovisuais pode ser unha das vías para achegarse a este propósito toda vez que forneza oportunidades para expresión nestes modelos de lingua.

### **3.2. Didáctica integrada de linguas**

O proceso de ensinanza-aprendizaxe de linguas, tal e como apareceu regulado tradicionalmente nos currículos das diferentes materias lingüísticas e se reflectiu na práctica na Educación Secundaria Obrigatoria e o Bacharelato, caracterizouse polo illamento no que se desenvolveu con respecto ás outras materias lingüísticas. Se ben as programacións didácticas e as prácticas docentes evolucionaron cara unha progresiva, aínda que non sempre efectiva, implantación de contidos e metodoloxías que perseguen obxectivos prioritariamente de natureza comunicativa, seguiron a perpetuar as divisións ríxidas entre materias, no canto de

tender cara unha concepción plurilingüe da aprendizaxe de linguas, na liña do auspiciado polo MCERL:

Conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua [...] el individuo no guarda esas lenguas y culturas en compartimentos estancos estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en las que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (MCERL 2002, p.4)

“Esta competencia no consiste en un repertorio de competencias comunicativas diferenciadas y separadas dependiendo de las lenguas, sino en una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye todo el repertorio lingüístico del que se dispone” (MAREP, 2008, p.7). A competencia plurilingüe e pluricultural fai referencia á capacidade das persoas de utilizar as linguas con fins comunicativos nunha relación intercultural na que dominan e coñecen, nalgún grao, varias linguas e culturas (MCERL,2002).

O carácter modular dos currículos educativos resulta disonante coa adopción efectiva dun enfoque comunicativo nun sentido amplo, na medida en que se revela improdutivo no entorno cambiante dunha sociedade na que o encontro coa diversidade lingüística e cultural é unha realidade latente que demanda da educación o desenvolvemento persoal, intelectual e social das persoas como medio para se adaptaren ás transformacións ligadas a dita sociedade (MAREP, 2008). Así, no tocante as linguas, este desenvolvemento implica a adquisición duns coñecementos e competencias que, alén das particularidades de cada sistema lingüístico, son comúns a todas elas e transferibles dunha a outra. Nesa liña, Trujillo (2007) sitúa no centro do proceso de ensinanza de linguas implicitamente a noción de competencia:

En una situación de aprendizaje formal el factor decisivo es la finalidad del aprendizaje: a la hora de establecer qué y cómo enseñar lo importante es para qué se aprende. En la escuela, tanto para el estudiante que aprende una L1 como para el que aprende una L2, y por extensión para quienes aprenden una LE, la lengua en la escuela es, fundamentalmente, un medio para el desarrollo personal y social y para la adquisición de una serie de conocimientos para la vida en sociedad. En este sentido, la finalidad del aprendizaje de la lengua en la escuela no puede ser el dominio del sistema lingüístico como fin en sí mismo, sino que esta ha de estar más en relación con las funciones personales y sociales de la lengua”. (Trujillo 2007, p.73)

Porén, non é infrecuente encontrármonos cunha evitable aplicación modular de contidos e destrezas, que xera duplicidades e supón unha deficiente xestión de tempo e recursos:

Pueden evitarse repeticiones innecesarias y fomentarse la transferencia de destrezas que la diversidad lingüística facilita [...] los conocimientos lingüísticos, las destrezas lingüísticas y la capacidad para aprender no sólo desempeñan un papel específico en una lengua dada, sino también un papel transversal o transferible entre las lenguas (MCERL, 2002, p.168)

Os chamados enfoques plurais das linguas e as culturas caracterízanse, pola contra, por poñer en práctica procesos de ensinanza-aprendizaxe que impliquen a un tempo máis dunha variedade lingüística e cultural. Rexeitan a visión propia dos enfoques singulares, que entenden as destrezas e coñecementos en linguas como competencias illadas, e procuran o desenvolvemento da competencia plurilingüe e pluricultural. No marco dos enfoques plurais xurde a didáctica integrada das linguas, que ten por obxecto axudar ao alumnado a establecer relacións entre as linguas que se aprenden na etapa escolar, e apoiar as súas aprendizaxes mutuamente (MAREP, 2008, p.5). Nas coordenadas desta corrente sitúanse, por exemplo, o Tratamento Integrado de Linguas (TIL) ou a Aprendizaxe Integrada de Contidos e Linguas (AICLE). Exposto a grandes trazos que e para que ensinar, resta responder ao como; mediante que enfoques ou metodoloxías se deben ensinar as linguas na aula? (Ruíz 2008, p.4). O MCERL e o MAREP, documentos de referencia na materia, amósanse partidarios de adoptar un enfoque orientado á acción e neles se toman coma referencia os enfoques comunicativos e nomeadamente o enfoque por tarefas.

O Decreto 86/2015, de 25 de xuño, que establece o currículo da Educación Secundaria Obrigatoria e o bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia, recoñece a necesidade de adoptar un tratamento integrado das linguas do currículo:

la situación de sociedad multilingüe y plural en la que vivimos solicita un enfoque metodológico de carácter plurilingüe que potencie el desarrollo comunicativo del alumnado en las lenguas que adquiera a lo largo de su vida, con independencia de la diferencia de fines y niveles de dominio con que las utilice, y que los haga consciente de la riqueza que supone ser una persona plurilingüe para el desarrollo cognitivo y social, y el éxito escolar. Ello implica un tratamiento integrado de las lenguas que el alumnado está aprendiendo en las aulas (Decreto 86/2015)

Este estudo integrado, segundo se recolle no texto introdutorio do currículo das materias lingüísticas, implica utilizar os contidos, procesos e estratexias que se traballan nunha lingua nas actividades lingüísticas das demais e centrar a atención nos elementos diferenciadores entre as linguas e naqueles aspectos que teñen incidencia directa na capacidade para comunicarse adecuadamente. Así, por exemplo, o coñecemento das normas que ordenan as relacións sociais nunha lingua sensibilizará sobre a necesidade de coñecer e respetar as normas que rexen na outra comunidade lingüística e as estratexias de comprensión de lectura poden transferirse dunha lingua a outra. En relación ao profesorado implicado sinalase que:

deberá organizar su labor en un currículo integrado, que trascienda las lenguas en las que un aprendiz sea capaz de comunicarse. Ello supone reconocer la existencia de una competencia global para la comunicación lingüística e implica priorizar la realización de actividades comunicativas de producción y comprensión de textos orales y escritos, pues de éstas depende el desarrollo de la competencia general en comunicación lingüística[...]No se puede olvidar que el acercamiento del alumnado a la lengua extranjera se produce, en la mayor parte de los casos, partiendo de las lenguas próximas, la materna y ambientales (Decreto 86/2015).

A planificación dunha programación conxunta para as diferentes materias lingüísticas nun contexto educativo concreto supón un reto ambicioso só abarcable a varios anos vista e que requiriría unha diagnose detallada, o deseño dun plan de actuación, a elaboración dun proxecto coordinado por un equipo docente heteroxéneo pero cohesionado e unha profunda modificación do Proxecto Lingüístico de Centro, para a que ademais sería precisa a vontade da comunidade educativa no seu conxunto. Conscientes do ambicioso desta empresa, o camiño para a implantación paulatina dunha ensinanza plurilingüe e integrada das linguas pasa pola articulación de propostas didácticas que impliquen o reparto de contidos e actividades entre as linguas, como por exemplo a abordaxe dun proxecto común cuxa realización esixa a activación de competencias en máis dunha lingua (Ruiz.T, 2008). En consonancia coas directrices expostas polo MCERL e o MAREP, será desexable que este proxecto sente as súas bases nun enfoque ou método de ensinanza de corte comunicativo e que explote algún recurso didáctico coherente con esta perspectiva que sirva como fío condutor para á súa posta en práctica e implique a realización de actividades da lingua. De acordo con isto, a Ensinanza da Linguaxe mediante Tarefas (ELMT) e a tradución como recurso didáctico revélanse, dende a nosa óptica, propicias para abordar esta empresa.

### **3.3. Aprendizaxe baseado en tarefas**

O Marco Común Europeo de Referencia para as Linguas (MCERL) propón a denominada Ensinanza da Linguaxe Mediante Tarefas (en diante ELMT) como o enfoque máis efectivo para o desenvolvemento das competencias xerais do individuo (saber, saber facer, saber ser e saber aprender) e a competencia comunicativa (competencia lingüística, pragmática e funcional). Diferenciase doutros enfoques de aprendizaxe de linguas no feito de non basearse na introdución de elementos nocionais e funcionais planificados e seleccionados de antemán á marxe do alumno. Os enfoques pertencente a este último espectro, que Breen (1997) deu en chamar paradigma tradicional, están, indubidablemente, máis ligados á tradición didáctica en España, centrada nomeadamente na gramática prescritiva e abordada dende unha perspectiva analítica (Trujillo 2007, p.76). Así o entenden tamén Galera Noguera e López Molina (2000)

na súa análise da ensinanza de lingua castelá como L1, perfectamente extensible tamén á ensinanza de lingua galega.

Hoy la clase de lengua sigue estando orientada, en la mayoría de los casos, a la realización de una serie de actividades poco motivadoras, encaminadas a conseguir unos contenidos formales que apenas tienen relación con el uso real de la lengua. Así, se continúa dando valor prioritario a los conocimientos gramaticales de morfología y sintaxis, a la memorización de reglas, etc., olvidando que el aprendizaje de una lengua es anterior al conocimiento de sus reglas gramaticales, que la normativa ha de venir después, pues el aprendizaje de la gramática no contribuye *a priori* a la mejora de la competencia comunicativa” Galera Noguera e López Molina (2000, p.48)

No ELMT, é a tarefa, coma acción ou actividade, a que constitúe o mecanismo docente básico que vai condicionar o proceso de aparición dos contidos e funcións. Trátase dun método procesual que xurde no seo do enfoque comunicativo e pon o acento na necesidade de que a ensinanza para a comunicación se dea mediante a comunicación; aprender para o uso a través do uso. O alumnado ve reforzada, por tanto, neste paradigma a súa autonomía desempeñando un papel eminentemente activo.

O MCERL (2002, p.155) define a tarefa como “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo”. A comunicación e, dende esta concepción do ensino orientada á acción, tamén a aprendizaxe requiren da realización de tarefas, que malia non ser exclusivamente de carácter lingüístico, inclúen textos orais ou escritos e por tanto implican o exercicio de actividades da lingua (comprensión, expresión, interacción ou mediación). A realización destas tarefas esixe ás persoas a activación dunha serie de competencias xerais e das súas competencias lingüísticas comunicativas, nas súas vertentes lingüística, sociolingüística e pragmática, para adoptar estratexias que contribúan a satisfacer as demandas do contexto e completar a tarefa (MCERL, 2002)

Aínda que no contexto educativo se levan a cabo tamén tarefas da vida real, a maior parte son de carácter pedagóxico e consisten en recrear na aula actividades de uso da lingua representativas das accións lingüísticas levadas a cabo fóra dela. O propósito da súa posta en marcha é que o alumnado se faga con recursos lingüísticos e reforce as súas competencias, mais a aproximación a esta finalidade dáse por medio da procura dun obxectivo interno extralingüístico significativo para cuxa consecución cómpre, á súa vez, desenvolverse comunicativamente poñendo en funcionamento as dimensións previamente apuntadas. “En una tarea comunicativa, el énfasis se pone en que la tarea en sí llegue a realizarse con éxito.

Como consecuencia de ello, al llevar a cabo sus intenciones comunicativas, los alumnos se centran principalmente en el significado” (MCERL, 2002, p.156). A tarefa convertese, pois, nun mecanismo que posibilita a aprendizaxe implícita da lingua. Deste xeito as formas lingüísticas que se utilizan adquiren un contexto.

Con todo, a aprendizaxe baseada en tarefas caracterízase por conxugar a práctica da comunicación coa atención aos recursos lingüísticos necesarios. Na fase inicial de presentación e definición de obxectivos da tarefa, é conveniente activar as competencias e esquemas adecuados para a súa realización a partir da experiencia e coñecementos previos do alumnado para conseguir que o esforzo de procesamento durante a súa resolución queda reducido e incrementar as posibilidades de éxito. Así mesmo, no curso da tarefa, o enfoque prevé a posibilidade de centrarse na forma mediante as denominadas tarefas de apoio lingüístico ou posibilitadoras. Estas actúan como soporte das tarefas de comunicación e como ferramenta de corrección e buscan fortalecer o coñecemento explícito da lingua e a reflexión metalingüística. A focalización na forma permite percibir a evolución do coñecemento lingüístico do alumnado e a integración de novas estruturas para ampliar e enriquecer o sistema lingüístico. O uso preciso e fluído destas novas estruturas reverterá na mellora das competencias do alumnado. Polo tanto a intención que subxace a este interese pola forma hai que buscala no ánimo de aumentar a complexidade, a fluidez e a precisión do sistema lingüístico (Skehan 2001, p.17).

Na medida en que na tarefa se resolve un problema práctico, a idea de buscar a consecución dunha meta pode favorecer a motivación intrínseca pola actividade (Ellis, citado en Trujillo, 2007). Ademais, se o traballo se realiza de xeito cooperativo en grupos ou parellas, o que é coherente coa filosofía do enfoque, pode contribuír tamén ao aumento da cohesión grupal e á mellora do clima de traballo na aula toda vez que os compoñentes do grupo comparten un obxectivo e interese común cuxa consecución só é posible se confiaren os uns nos outros.

Se en relación ao comentado no apartado 3.1.5, propoñemos unha tarefa consistente na tradución para subtítulo dun capítulo dunha serie de ficción, o alumnado levará a cabo actividades da lingua – comprensión, expresión e mediación – nun contexto dado e baixo distintas condicións e restricións, consistentes na inferencia do sentido e a intencionalidade dun texto xa existente nunha lingua e na súa transmisión, con toda a carga de significado implícito aparellada, a outra lingua. A realización destas actividades da lingua suporá o exercicio non só da súa competencia lingüística senón tamén da competencia pragmática – discursiva e funcional – e a sociolingüística, que concretará na adopción de diferentes

estratexias para a resolución da tarefa, como o emprego e control das técnicas tradutivas mencionadas no apartado 3.1.4., a consulta de fontes documentais ou a petición de axuda a un compañeiro

### **3.4. Emprego das TICs**

Segundo se recolle no Decreto 86/2015 e na Orde ECD/65/2015, de 21 de xaneiro, pola que se describen as relacións entre as competencias, os contidos e os criterios de avaliación da educación primaria, da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato, a utilización creativa, crítica e segura das TICs ocupa un lugar central na competencia dixital das persoas, unha das sete competencias clave que establece a Lei Orgánica 8/2013 para a Mellora da Calidade Educativa (LOMCE).

La competencia digital conlleva el conocimiento de las principales aplicaciones informáticas. Supone también el acceso a las fuentes y el procesamiento de la información; y el conocimiento de los derechos y las libertades que asisten a las personas en el mundo digital. Igualmente precisa del desarrollo de diversas destrezas relacionadas con el acceso a la información, el procesamiento y uso para la comunicación, la creación de contenidos y la resolución de problemas, tanto en contextos formales como no formales e informales. La persona ha de ser capaz de hacer un uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles con el fin de resolver los problemas reales de un modo eficiente, así como evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas, a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos (Orde ECD/65/2015, p.6955)

A competencia para empregar as TICs adecuadamente é cada vez en maior medida un factor capital na sociedade da información, na que a competencia lectora audiovisual e multimedia se revela xa tan importante como a textual. “No estamos ante una posibilidad alternativa sino ante una realidad incontestable, fruto de un mundo que cambia a una velocidad inimaginable hace pocos años. Por ello hay que desarrollar competencias básicas para seguir aprendiendo durante toda la vida” (Aguilera, 2005, p.156).

Unha educación que procure a formación das persoas para a sociedade de hoxe e de mañá non pode obviar a súa obriga de contribuír ao desenvolvemento da competencia dixital nin absterse de aproveitar os beneficios que achegan as TICs como ferramenta para a mellora dos procesos de ensinanza-aprendizaxe.

Languages are not fixed but constantly changing. In order to expose foreign language learners to the target language, the use of technology need to be exploited in the classroom as much as possible[...] Particularly the use of video has received increasing attention in recent studies on technology integration into teacher education curricula (Özkan, 2002:1)

Alén do potencial das TICs para facilitar a exposición a material lingüístico real e contextualizado, a súa maior fortaleza radica na súa capacidade para vehicular unha aprendizaxe interactiva e participativa e asignarlle ao alumnado un papel axente e protagonista no proceso de aprendizaxe. Nesa liña, o acceso á rede permite unha aprendizaxe das linguas centrada no estudante, que asumindo un papel activo, encontra nela unha fonte inesgotable de recursos e fontes documentais de gran utilidade para resolver dúbidas e contrastar e complementar o seu traballo. Porén, esta proliferación de recursos incontrolada é ao mesmo tempo a maior ameaza de Internet. A formación do alumnado en materia de documentación na rede e o fomento dunha actitude crítica que garanta nel a capacidade de discriminación entre as innumerables fontes ás que ten acceso, revélase imprescindible para unha educación adaptada á realidade actual. Non obstante, se ben a presenza das TICs na aula de lingua estranxeira está máis asentada que noutras áreas curriculares, a súa introdución efectiva na ensinanza segue a ser unha materia pendente en numerosos centros.

A proposta e aplicación de tarefas e actividades que inclúan o emprego das TICs na súa metodoloxía revélase como o medio para amosar á comunidade educativa os beneficios profusamente documentados que estas achegan aos procesos de ensinanza-aprendizaxe e contribuír así á súa implantación paulatina. No que se refire á nosa, agárdase que o feito de traballar de maneira activa con recursos que posibilitan á exposición e interacción con audio e vídeo, ademais de contribuír á mellora de competencias, supoña un estímulo para que o alumnado encare a actividade cunha maior predisposición.

Coa chegada de Internet, os usuarios viron facilitado o seu acceso a contidos de todo tipo dende o seu ordenador, a calquera hora e en calquera lugar. Así, a súa expansión e consolidación moldeou os hábitos e prácticas na sociedade e o consumo de series e películas creceu exponencialmente, afianzándose como unha das principais actividades de lecer nas sociedades occidentais. O público adolescente esta lonxe de constituír unha excepción a este fenómeno. “Hoy los niños llegan a las aulas con mucha información y experiencias que les suministran distintos medios ajenos a la institución escolar y que constituyen la base de sus saberes. Encauzar estos conocimientos es una de las tareas escolares” (Aguilera 2005, p.156) Na medida en que actividades levadas a cabo no marco do enfoque por tarefas deben estar necesariamente relacionadas cos intereses e necesidades dos estudantes (Trujillo 2007, p.77), o aproveitamento destes recursos con fins didácticos, que non podería ser posible sen a existencia das TICs, debería supoñer tamén un aliciente para o alumnado. Non só porque o traballo se dea sobre a base dun material axustado ás súas inquiredanzas, senón tamén porque

idea de ser quen de entender series e películas en versión orixinal pode suscitar o seu interese por afianzar o seu coñecemento de inglés.

## **4. Proposta didáctica**

### **4.1. Deseño da proposta didáctica**

A proposta de intervención didáctica, levada a cabo principalmente no contexto das prácticas docentes realizadas no marco do currículo do Máster de Formación de Profesorado, foi deseñada para a ensinanza de lingua galega e lingua inglesa no IES Nosa Señora dos Ollos Grandes no nivel de 2º de BAC ( 2ºD, 2ºE e 2ºF) e para ser aplicada nas aulas das materias Lingua Galega e Literatura e Inglés Primeira Lingua Estranxeira. A súa realización foi posible, en gran medida, grazas a vontade das docentes responsables destas dúas materias de introducir actividades que permitisen tender cara unha coordinación das aprendizaxes entre materias lingüísticas e de sentar un precedente de cara a futuras actuacións.

Co obxecto de explorar a viabilidade da introdución da tradución como recurso no marco da aprendizaxe regulada, deseñouse unha proposta didáctica que conxugase os elementos previamente expostos – didáctica integrada de linguas, aprendizaxe baseada en tarefas, emprego das TICs e tradución – como piares básicos sobre os que construír a intervención. Se ben estes piares se presentan de maneira indisociable na práctica, resulta conveniente por razóns de claridade expositiva distinguilos para entender a concepción subxacente á proposta. Así pois, para asociar estes piares, abordouse a planificación coa vontade de integrar a aprendizaxe de dúas linguas nunha mesma intervención didáctica, consistente na realización dunha tarefa grupal de tradución – audiovisual – que dirixise o propio proceso e determinase a introdución dos diferentes contidos, apoiándose no emprego das TICs como ferramenta, xa non só de utilidade didáctica, senón de imprescindible adquisición por parte do alumnado nos nosos días.

O deseño da proposta levouse a cabo seguindo, con algunhas modificacións impostas polos condicionantes temporais e loxísticos, as indicacións recollidas en Alonso, C. G, Martos, S. D. (2007) acerca da pertinencia de contemplar unha serie de elementos á hora de deseñar tarefas de ensinanza-aprendizaxe. Así, planificouse a intervención establecendo en primeiro lugar uns contidos de aprendizaxe seleccionados do currículo de 2º de Bacharelato das correspondentes materias en función da situación e nivel do alumnado. Así mesmo, atendeuse ás condicións de realización da tarefa (recursos empregados, agrupamentos, tempos destinados ao desenvolvemento da tarefa, espazo no que levala a cabo) e deseñouse unha

presentación destinada a ofrecer indicacións para a súa resolución co ánimo de que unha mala comprensión das directrices non entorpecese o labor do alumnado. Así pois, entrando en materia, a planificación abordouse seguindo os seguintes pasos:

- 1) Observación das fortalezas e debilidades do alumnado e determinación de competencias a traballar.
- 2) Elección dun *software* de subtítulo.
- 3) Elaboración dun documento *tutorial* de axuda orientado a introducir o alumnado no dominio do *software*, os criterios prácticos para abordar unha tradución e as convencións e particularidades inherentes á práctica do subtítulo.
- 4) Elección dun texto en formato audiovisual cun nivel de lingua acorde ao curso de 2º de BAC que permitise sacar o máximo partido posible das vantaxes que se propuxeran explotar ao establecer os obxectivos da intervención educativa.
- 5) Fase *piloto* de experimentación da intervención no nivel de 4º de ESO
- 6) Formación dos grupos de traballo e organización da tarefa

1) Os labores de observación realizados no transcurso da primeira parte das prácticas docentes no mesmo contexto educativo uns meses antes serviron tanto para comprobar e acordar coas docentes responsables a pertinencia de aplicar unha intervención destas características como para determinar o nivel do alumnado e as súas fortalezas e eivas a raíz da observación do seu desempeño na aula e das probas que realizaron nese período. Así, na materia de Inglés Lingua Estranxeira, a pesar de que o nivel do alumnado cumpría polo xeral os obxectivos da etapa, constatouse por un lado o illamento con respecto da cultura e a sociedade co que se abordaba a lingua e por outro lado, a dificultade do alumnado para entender os *listening* significativamente e a súa tendencia a expresarse por medio dunha linguaxe limitada e pobre no plano funcional e discursivo da lingua. No que se refire a materia de Lingua Galega e Literatura, a problemática estaba en relación coa focalización da materia na morfoloxía, a gramática analítica ou a aprendizaxe de vocabulario en unidades illadas, e co rol pasivo que se lle asignaba ao alumnado. Desta maneira, o alumnado tiña poucas ocasións de reforzar a súa competencia expresiva, e isto unido á situación sociolingüística do centro, caracterizado por albergar alumnado na súa esmagadora maioría castelán falante, traía como resultado numerosos erros de lingua, nomeadamente por interferencia co castelán, escaseza de recursos expresivos e deficiencias relativas á coherencia e a cohesión na expresión escrita.

Así, deseñouse unha intervención didáctica concibida como tarefa complementaria de utilidade para traballar aqueles contidos relacionados cos estándares de aprendizaxe que demandasen unha atención especial. Con este propósito, o deseño e planificación partiu da atención aos contidos e obxectivos recollidos na Programación Xeral Anual dos departamentos de Lingua Galega e Literatura e Inglés Lingua Estranxeira do centro para o terceiro cuadrimestre de 2º de Bacharelato, deseñados a partir do Decreto 86/2015, de 25 de xuño, que establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e o bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia:

LINGUA GALEGA E LITERATURA 2ºBAC		
TEMA/ U.D	BLOQUE	CONTIDOS
	B2 B3 B4	B2. COMUNICACIÓN ESCRITA B3 FUNCIONAMENTO DA LINGUA B4 LINGUA E SOCIEDADE
7,8	B2.1	Comprensión e <b>produción</b> de textos con axuda de estratexias e coñecementos lingüísticos, sociolingüísticos e pragmáticos. 3
7,8	B2.2	Planificación, produción e revisión de textos de distintos ámbitos adecuados, coherentes e ben cohesionados; axustados ás normas morfolóxicas e gramaticais e ben presentados 1 3
7,8	B2.5	Busca e selección de información procedente de fontes bibliográficas e dixitais e posterior organización e revisión das producións cos recursos que ofrecen as TIC
7	B2.6	Descrición das propiedades do texto e observación, nas producións propias e alleas, dos procedementos lingüísticos básicos de adecuación, coherencia e cohesión. 3
8	B3.6	Participación en proxectos (elaboración de materiais multimedia, folletos, carteis, recensión de libros e películas, etc.) nos que se utilicen varias linguas relacionados cos elementos transversais e nos que se eviten estereotipos lingüísticos ou culturais
8	B3.7	Identificación e progresiva utilización dos coñecementos sobre as linguas para desenvolver unha competencia comunicativa integrada 3
8	B4.4	Interferencias lingüísticas: Recoñecemento e evitación de castelanismos 1

**Figura 1.** Contidos da materia de Lingua Galega explotados pola intervención

INGLÉS PRIMEIRA LINGUA ESTRANXEIRA		
TEMA/ U.D	BLOQUE	CONTIDOS
	B1	B1.COMPRESIÓN DE TEXTOS ORAIS B3.COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS B5. COÑECEMENTO DA LINGUA E CONSCIENCIA PLURILINGÜE E INTERCULTURAL
7,8	B1.1 B3.1	Estratexias de comprensión: Identificación do tipo textual adaptando a comprensión a este; figuración de hipóteses sobre o contido e o contexto; inferencia e figuración de hipóteses a partir da comprensión de elementos significativos, lingüísticos e paralingüísticos. 2
7,8	B1.2	Recoñecemento dos marcadores conversacionais máis habituais: verificadores, expresivos, apelativos e fáticos 2 3
7,8	B5.1	Patróns sonoros, acentuais, rítmicos e de entoación: recoñecemento e discriminación 2
7	B5.3	Aspectos socioculturais e sociolingüísticos: convencións sociais; recoñecemento de normas sociais, normas de cortesía e rexistros, costumes, valores, crenzas e actitudes, sentido do humor, usos lingüísticos axeitados ao contexto, referencias relativas á identidade cultural ou nacional; linguaxe non verbal e diferenzas entre a propia cultura e a cultura vehiculada pola lingua obxecto de estudo. 2,
8	B5.4	Plurilingüísmo: Consciencia das habilidades metalingüísticas adquiridas durante as aprendizaxes e transferencia destes coñecementos e estratexias dunha lingua á outra; participación en proxectos nos que se utilicen varias linguas relacionados cos elementos transversais, evitando estereotipos lingüísticos. 2 3
8	B5.6	Léxico: Recoñecemento de léxico común; recoñecemento e uso de expresións fixas frecuentes (locucións idiomáticas, esquemas fraseolóxicos, colocacións, frases feitas etc.)
8	B5.7	Estruturas sintáctico-discursivas propias de cada idioma

**Figura 2.** Contidos da materia de Lingua Inglesa explotados pola intervención

Planificouse pois unha intervención consistente na creación de subtítulos en galego para diferentes vídeos en inglés de maneira activa e práctica por parte do alumnado mediante a utilización dun *software* de subtulado en equipos informáticos fornecidos polo centro. Na liña do sostido no apartado 3.1.5, a principal intencionalidade sobre a que descansa a elección do audiovisual e do subtulado como medio para aplicar a tradución á ensinanza de linguas ven dada a un tempo polas posibilidades de mellora da competencia lingüística pragmática e sociolingüística nas dúas linguas e as vantaxes en canto a motivación que reportan, así como polo excelente potencial para suscitar a reflexión comparativa entre linguas e culturas dende unha comprensión plurilingüe da ensinanza de linguas.

No que se refire a lingua fonte da tradución, o inglés, o xénero audiovisual confire ao alumnado a posibilidade de estar exposto en todo momento a información oral e visual. A estimulación da comprensión oral abordada nun contexto que pretende reproducir fielmente a fala real da comunidade fonte concibiuse como o principal obxectivo no tocante á lingua estranxeira, toda vez que a actividade pode servir para suplir esta manifesta carencia da aprendizaxe de linguas no Estado español. A riqueza da achega oral, rica en matices, tanto fonéticos como pragmáticos e sociolingüísticos inherentes á fala espontánea, vese complementada coa inestimable axuda das pistas visuais, reflexo da cultura e os elementos extralingüísticos da comunidade fonte e susceptibles de servir como fonte de inferencias daquilo que non se comprende. Así, a aprendizaxe da lingua estranxeira vai en maior medida da man dunha aprendizaxe cultural nun sentido máis amplo, que entenda a cultura coma un todo ao marxe do que non é posible entender a lingua por separado.

Canto aos potenciais beneficios no relativo á mellora da competencia na lingua meta, o galego, considerouse interesante o emprego destas ferramentas por diversos motivos. En primeiro lugar, o alumnado traballa de maneira activa e aplicada coa lingua na procura dun obxectivo extralingüístico, que consiste no correcto subtítulo dun capítulo dun texto en formato audiovisual baixo unha serie de premisas. A tarefa – o subtítulo do capítulo – vai determinando a aparición de contidos lingüísticos na lingua fonte, que, unha vez comprendidos, deberán ser trasladados á lingua galega procurando unha transmisión do sentido que logre o efecto máis semellante posible ao acadado na cultura fonte. A elección dos recursos lingüísticos precisos para acadar este obxectivo implicará unha reformulación que pasará en moitas ocasións por empregar léxico, estruturas e expresións introducidas noutras partes da materia de galego, cuxa utilización se verá ademais reflectida positivamente na cualificación. Desta maneira, o alumnado encontra na actividade oportunidades de aprender, afianzar e aplicar de maneira práctica, contextualizada e menos explícita contidos impartidos de xeito illado noutras partes da materia. Nesta liña, a actividade, alén de constituír un medio de potencial utilidade para o reforzamento da competencia lingüística e a evitación da interferencia co castelán, tamén pode ser enriquecedora no plano funcional da competencia pragmática e no dominio das microfuncións (uso funcional de enunciados destinados a ofrecer e buscar información, expresar e descubrir actitudes, persuadir, estruturar o discurso desenvolverse na vida social etc.) así como medio de asimilación dos elementos propios da competencia sociolingüística (marcadores lingüísticos, normas de cortesía, expresións de sabedoría popular, rexistro etc).

Doutra banda, se ben toda tradución implica unha reformulación, o feito de que o subtítulado presente a particularidade engadida de supoñer un troco de oral a escrito permite estimular algúns aspectos da expresión escrita, alén dos puramente lingüísticos, nos que o alumnado adoita recibir menos formación como consecuencia do carácter eminentemente teórico da ensinanza de linguas, como a competencia discursiva (coherencia, cohesión, relacións de causa e efecto) . Ademais, este paso de oral a escrito constitúe un factor moi a ter en conta no plano lingüístico e no proceso de tradución, pois a linguaxe escrita presenta unha serie de particularidades que a diferencian da oral e que cómpre respectar.

Así pois, unha vez determinados os elementos susceptibles de ser aproveitados mediante a posta en práctica dunha intervención didáctica baseada nos catro piares apuntados na introdución deste apartado, o proceso de planificación pasou a centrarse nas condicións de realización e presentación.

2) Un factor ao que se lle deu gran importancia de cara á posta en práctica da actividade foi o grao de dificultade que para o alumnado podería entrañar o manexo do programa informático de subtítulado. O motivo é que, se ben gran parte do atractivo da actividade reside en traballar co ordenador e coa posibilidade de ver e escoitar o vídeo ao tempo que se leva a cabo o subtítulado, non é desexable que o programa supoña unha traba que impida o bo funcionamento da actividade e o aproveitamento da súa potencial riqueza. A proposta perdería todo o sentido se o seu grao de dificultade viñese dado sobre todo por unha razón técnica allea ao verdadeiramente importante, o lingüístico e o comunicativo.

Isto motivou unha busca e exploración do funcionamento de diferentes *software*, que deu na elección do *software* Aegisub. Este programa, cuxa instalación na aula de informática fornecida polo centro non supuxo ningún problema por se tratar dun *software* libre, permite localizar os subtítulos, é dicir, axustalos como un quixer aos tempos dos diálogos, e posibilita ademais a reprodución do vídeo base, no que se visualizan os mencionados subtítulos a medida que se van introducindo no programa. Así, o alumnado pode ir comprobando, no curso do seu labor, o estado e aparencia do seu subtítulado, e o feito de velo sobre o propio vídeo, como tantas outras veces na televisión ou a pantalla do seu ordenador, contribúe a que encaren a actividade cunha maior implicación. Aínda que o seu manexo de maneira autodidacta non reviste demasiada dificultade, nun contexto escolar si pode requirir un tempo que cómpre non perder.

3) Con este motivo, deseñouse un documento *tutorial* (Anexo 1) con explicacións e capturas de pantalla para entregarlle ao alumnado na primeira sesión co ánimo de simplificarlles o máximo posible a comprensión do funcionamento do programa. A grandes trazos, o *tutorial* achega información sobre como axustar un subtítulo de maneira que empece e remate temporalmente no punto desexado, e unha vez feito isto, introducir o texto en galego, a tradución en formato escrito do texto oral en inglés.

Este documento foi elaborado ademais co ánimo de familiarizar o alumnado con algunha das convencións propias do subtítulo, principalmente co número de caracteres por liña e por segundo. Estas convencións establécense con ánimo de garantir unha boa experiencia de visionado e evitar que os subtítulos vaian demasiado rápido ou sexan demasiado longos. Felizmente, o software explicita esta información con cada subtítulo introducido, polo que o control destas variables é sinxelo. Alén das razóns técnicas, que quizais podan semellar carecer de importancia nun contexto educativo se nos guiamos polas características da tradución pedagóxica (función, obxectivo e destinatario) apuntadas no apartado 3.1.4, o respecto a estas convencións resulta de interese para cumprir cos obxectivos da actividade. Primeiro porque, por coherencia cos principios da aprendizaxe baseada en tarefas, é desexable que a realización na aula dunha actividade de uso da lingua sexa a máis representativa posible das accións lingüísticas levadas a cabo fóra dela e isto implica abordar o subtítulo de maneira realista tal é como se practicaría nun encargo de tradución e non de calquera maneira. Segundo porque o feito de verse sometido a condicionantes de espazo e tempo, contribúe a forzar o alumnado a ir máis alá da transcripción literal das palabras e a levar a cabo o proceso de busca de solucións e propostas de tradución alternativas baseadas no sentido.

O documento concibiuse, así mesmo, coa intencionalidade de familiarizar o alumnado cos criterios e procedementos técnicos propios da tradución pois o alumnado deu conta nunha sondaxe informal previa da súa inexperiencia na materia, posiblemente polo rexeitamento xeneralizado que a tradución suscita entre moitos docentes de linguas, na liña do apuntado ao longo do apartado 3.1 do presente traballo. Co ánimo de que as traducións dos alumnos e alumnas sexan guiadas polos principios desexados con vistas a un óptimo aproveitamento da intervención, no documento incídese primeiramente na noción central de transmisión do sentido en detrimento da translación das palabras e as estruturas orixinais e na necesidade de guiar o proceso coa idea sempre presente de que a tradución debe ser recibida coa mesma naturalidade coa que se lería un texto orixinal na nosa lingua e co mesmo efecto que suscitaría

no receptor da cultura orixinal. Proponse, para isto, o esquema de actuación deseñado pola Teoría do Sentido.

En relación ás particularidades do subtulado – limitación de espazo na pantalla, limitación temporal e adaptación da mensaxe oral a formato escrito –, achéganse tamén unha serie de procedementos encamiñados a condensar ou omitir a información nos casos nos que isto é posible. Ademais faise fincapé na pertinencia de ter presente a necesidade de neutralizar as marcas de oralidade ao pasar o texto a formato escrito. Unha última particularidade do subtulado que dá pé a explotar unha dimensión na que o alumnado presenta numerosos problemas é a necesidade de dividir calquera subtítulo de máis de 25 caracteres en dúas liñas. A segmentación debe manter na medida do posible a cohesión e non pode dividir a frase en calquera punto, do mesmo xeito que un subtítulo non debe desaparecer da pantalla para dar paso a outro deixando divididos elementos dunha frase que deben permanecer xuntos.

4) A planificación foi máis alá do deseño deste documento orientador e implicou a visualización de numerosos documentos audiovisuais na procura dalgúns que puidesen ser atractivos para o alumnado e presentasen, a un tempo, un nivel de inglés apropiado para o curso e elementos expresivos, gramaticais e léxicos que puidesen ser de interese tanto para traballar a comprensión oral en inglés como a produción escrita en galego partindo do coñecemento previo das fortalezas e debilidades do alumnado. Así, coa intención de traballar co xénero que puidese contribuír en maior medida a reforzar aquelas competencias nas que o alumnado amosaba maiores carencias nunha e outra lingua e ao mesmo tempo apelar á súa motivación, decidiuse optar polo xénero de ficción, xa fose en formato cinematográfico, ficción seriada ou curtametraxe.

O proceso de busca, que implicou tamén o subtulado dos vídeos que pasaron unha primeira criba de calidade para comprobar máis polo miúdo o seu potencial na lingua meta, saldouse coa elección de diferentes capítulos das *sitcoms* estadounidenses *Friends* e *How I met your Mother*. Estas dúas series, de características semellantes, retratan a vida cotiá dun grupo de amigos afincados en Nova Iorque. Dunha duración por capítulo óptima para abordar a tarefa, presentan un nivel de lingua accesible e unha fonética e pronunciación relativamente fácil de entender. Noutra orde de argumentos, o feito de estaren dirixidas a público nativo e o carácter humorístico e coloquial dos diálogos entre personaxes, convértenas en ideais para establecer contacto coa realidade do inglés en uso e para explotar as vantaxes que presenta a tradución como método didáctico, pois o tipo de situacións que retratan demanda unha gran naturalidade e espontaneidade nas solucións da lingua de chegada e préstanse moito a suscitar

moi variadas traducións, pouco literais e cunha alta carga pragmática. Por último, o feito de seren producións coñecidas pola meirande parte do alumnado, supón tamén unha vantaxe na medida en que contribúe a encetar o traballo cunha maior predisposición e a divertirse ao tempo que se aprende e se práctica.

5) As limitacións temporais e programáticas do curso 2º de Bacharelato, especialmente notorias nos momentos finais do ano lectivo condicionaron o volume de tempo que foi posible dedicar ao desenvolvemento desta intervención didáctica. O feito de non dispoñer de referencias fiables ao tratarse dunha actividade “innovadora” convertía nunha incógnita o número de clases que sería necesario dedicarlle en función da capacidade de adaptación do alumnado ao funcionamento do programa e a extensión e dificultade do fragmento de vídeo para subtítular. Outro aspecto que cómpre tomar en consideración a este respecto, tal é como está concibida a tarefa, é a dependencia en relación aos equipos informáticos. Con vistas a un adecuado desenvolvemento da intervención, resulta indispensable asegurarse do bo funcionamento do sistema de audio e vídeo dos ordenadores cos que se vaia traballar, así como da correcta instalación do *software* e a funcionalidade de tódolos dispositivos asociados ao equipo (teclado, rato etc).

Para facerse unha idea das dificultades inherentes á tarefa e das potenciais trabas que puidesen xurdir durante seu curso, e sentar un precedente que permitise xestionar máis rigorosamente o tempo e os recursos na súa aplicación cos grupos de 2º de Bacharelato, decidiuse poñer en práctica a intervención en fase *piloto* co grupo 4ºC de ESO, que contaba cunha carga de traballo moito menor nese momento e unha dispoñibilidade temporal máis laxa. Como a intencionalidade desta intervención de proba non estaba especificamente vinculada aos obxectivos lingüísticos concretos da tarefa que abordaría o alumnado de 2º de Bacharelato, senón nomeadamente á comprobación de factores máis ben de tipo loxístico e á asimilación do proceso de tradución no que consistía a tarefa, introducíronse algunhas variantes que facilitasen e amenizasen o traballo ao alumnado deste último curso da ESO sen que isto fose en prexuízo de testar o que interesaba neste punto. Así, conscientes da quizais excesiva dificultade que podería entrañar traducir dende o inglés neste nivel, traballouse coa versión dobrada ao español dun capítulo da serie *Friends* poñendo o foco na busca da autenticidade en galego por contraste co castelán. É dicir, traballouse só a competencia expresiva en galego e a reflexión acerca das semellanzas e diferenzas destas dúas linguas con intención de que a tarefa servise como soporte para aplicar algúns dos aspectos nos que se fixera especial fincapé na materia de Lingua Galega e Literatura ao longo do curso. No plano técnico, aproveitouse

efectivamente a ocasión para comprobar a dificultade que nun primeiro momento revestía o manexo do programa. Felizmente, constatouse que na segunda sesión o seu funcionamento estaba xa bastante interiorizado e deixaba de ser o centro dos esforzos e a atención do alumnado, que pasaba entón a desenvolverse tamén máis fluidamente no aspecto lingüístico. Así, a medida que avanzaban as sesións, o alumnado foi interiorizando exitosamente a dinámica do proceso de tradución e da busca de equivalencias xenuínas en galego e o resultado final de moitos dos seus traballos foi satisfactorio. As sesións dedicadas á actividade foron catro, o que permitiu estimar un número aproximadamente equivalente de sesións para o nivel de 2º de Bacharelato, entendendo que a dificultade engadida de traducir dende o inglés se compensaría coa maior madurez e competencia do alumnado deste curso no control de tódolos elementos da tarefa.

6) A tarefa está deseñada para se levar a cabo en grupos de dous ou tres integrantes pero o labor que realice cada un destes grupos debe entenderse como una achega á consecución do obxectivo global de toda a clase: o subtítulo dun capítulo dunha serie de ficción. O produto final é, por tanto, o obxectivo dun traballo cooperativo que pretende reforzar a interacción na aula. Así, cada grupo subtitulará un fragmento de capítulo de duración e complexidade equivalente ao do resto dos seus compañeiros, e a calidade e corrección da súa contribución á tarefa común repercutirá directamente no grao de adecuación do resultado final, que se proxectará na aula. Con esta exposición pública, na que o produto da tarefa é obxecto dunha revisión levada a cabo tamén grupalmente, preténdeselle dar unha visibilidade e significado á tarefa alén do tradicional esquema de realización e entrega ao docente, e favorecer a construción compartida do coñecemento. Alén dunha posible e recomendable proxección posterior ante persoas alleas ao proceso, a exposición pública do produto final constitúe o resultado significativo desta tarefa aplicada e a súa función final, mentres que o seu grao de calidade e adecuación supón o obxectivo do proceso.

#### **4.2. Aplicación da proposta didáctica**

A proposta de intervención didáctica en cuestión, levada á práctica na súa maior parte no marco das prácticas docentes do Master no que se enmarca a realización deste traballo, rexistrou certas diferenzas na súa aplicación cos diferentes grupos nos que se levou a cabo (2ºD, 2ºE e 2ºF de Bacharelato) derivadas, entre outros factores, das diferenzas entre o número de alumnos e alumnas de cada grupo ou do capítulo elixido como texto fonte. Así, cada un destes grupos estaba formado por 16, 23 e 30 alumnos respectivamente. O grupo 2ºD

traballou co capítulo da serie *Friends*, *The One with the Engagement Picture*; o grupo 2ºE co capítulo *The Last One (2)* da mesma produción e o grupo 2ºF co capítulo *A Belly full of Turkey* da serie *How I met your Mother*.

Porén, por razóns de claridade expositiva e con ánimo de non resultar reiterativos dada a coincidencia xeral do esquema de aplicación en tódolos grupos, a exposición deste apartado referirase de maneira xenérica ao proceso polo que se desenvolveu a intervención ao longo das sesións que se lle dedicou cos diferentes grupos.

#### **4.2.1. Primeira sesión**

A primeira sesión deu comezo coa formación dos grupos, preferiblemente parellas pero tamén grupos de tres integrantes, cada un dos cales traballaría man a man compartindo ordenador na realización da súa parte do proxecto de tradución en prol dun obxectivo de nivel superior común a todo o grupo: o subtítulo dun capítulo dunha serie. Malia ter certo coñecemento do nivel dos alumnos e alumnas dos grupos en cuestión, este paso organizativo abordouse de maneira consensual coas mellores coñecedoras das súas competencias, capacidade de traballo e actitude: as docentes responsables dos mesmos. Desta maneira, coa intención de que os grupos fosen o máis equilibrados posible entre si, procurouse que os alumnos con máis dificultades nas materias lingüísticas traballasen man a man con aqueles outros que amosaban máis facilidade para así compensar as súas achegas e reducir a disparidade no tempo de execución que implicaría que os máis avantaxados fosen xuntos. Ademais, a natureza axente da tarefa e o feito de implicar destrezas non unicamente lingüísticas ou comunicativas xeraba a posibilidade de que uns puidesen enriquecerse das contribucións dos outros en función das súas habilidades independentemente da súa competencia nesta área, co que se procuraba favorecer o compañeirismo e a reciprocidade. Así, non só se buscaba que se axudasen a comprender o material dos textos en inglés; tamén que unisen forzas para entender o manexo do programa informático e compartisen diferentes puntos de vista e propostas para achegar calidade e riqueza ás traducións. Na medida en que ademais o desempeño de cada alumno individualmente influiría no resultado grupal de toda a clase, o obxectivo era tamén que tódolos alumnos se implicasen en prol do beneficio común e mobilizasen accións para evitar que o éxito da tarefa non se vise comprometido polo seu papel.

Esta primeira sesión introdutoria serviu como presentación e cumpriu un papel explicativo enfocado a familiarizar o alumnado coa tarefa a desenvolver. Na terminoloxía empregada

polo MCERL en relación ao enfoque por tarefas, cumpriu, por tanto, un papel posibilitador. Así, co obxectivo de propiciar a fluidez e de conseguir que nas seguintes sesións a atención estivese centrada na mensaxe e na intención comunicativa, favorecendo a aprendizaxe implícita, neste primeiro momento o foco de interese púxose na asimilación dos criterios que debían guiar a tradución, nas convencións e particularidades propias do subtítulo (aprendizaxe explícita) e en dar os primeiros pasos co manexo do *software* Aegisub. O medio para abordar estas explicacións foi o documento orientador ao que se fixo referencia no apartado 4.1 do presente traballo (Anexo 1), e que se entregou a tódolos alumnos e alumnas para que seguisen as explicacións.

Neste documento faise referencia á idea central na tradución de transmitir o sentido e non as palabras e apélase a ter presente o feito de que a tradución debe ser recibida cunha naturalidade equivalente á dun texto orixinal na nosa lingua pero mantendo a intencionalidade presente no orixinal. Para aproximarse a este propósito, achegouse unha ficha (Anexo 2) na que se leva a cabo unha tradución esaxeradamente literal para poñer de manifesto as absurdas consecuencias de traducir palabra por palabra, e, para evitalo, proponse o esquema achegado pola Teoría do Sentido (Ver apartado 3.1.3) acompañado de exemplos. Seguidamente, propuxéronse unha serie de técnicas e estratexias, en gran medida coincidentes coas propostas por Molina e Hurtado no apartado 3.3.4 deste traballo, que ilustran por onde poden pasar as alternativas á tradución literal, se ben o seu emprego non é obrigatorio e só se presentan como posible recurso, pois a intención é que o alumnado poña en xogo as súas propias estratexias.

Unha vez introducido o alumnado nas nocións centrais da tradución coa intención de que o seu labor se desenvolvese na dirección requirida para explotar as competencias asociadas á tarefa, seguiu un proceso semellante no relativo ao subtítulo, apoiándose tamén neste documento orientador. Apelando á propia experiencia do alumnado, incidiuse no feito de que os subtítulos, mesmo cando son na mesma lingua que o vídeo, implican unha reformulación por mor da necesidade de condensación ou omisión que impón a pantalla e o tempo que poden permanecer nela en función da rapidez dos diálogos. Isto motiva a existencia dunha serie de convencións que cómpre respectar. Así mediante unha serie de exemplos prácticos, achéganse unha serie de estratexias para conseguir manter a transmisión do sentido e ao mesmo tempo atermos a estas convencións.

Tras introducir estas nocións de necesario coñecemento por parte do alumnado, o resto da sesión dedicouse á iniciación no manexo do programa de subtítulo Aegisub. Xa distribuídos en parellas e tríos do xeito en que traballarían nas sucesivas sesións, o alumnado foi seguindo as explicacións fundamentais nesta materia co apoio do documento orientador, que mediante indicacións e capturas de pantalla proporciona unha sinxela folla de ruta do funcionamento básico do *software*, á que se pode regresar sempre que xurda algunha dúbida. Durante os últimos quince minutos da sesión, déuselles autonomía para que asimilasen dun xeito máis aplicado e significativo o funcionamento do programa e comezaron a usalo cun vídeo de proba de curta duración e diálogos de sucesión lenta. Se ben algunhas parellas foron resolvendo as súas dúbidas rapidamente de forma autónoma e avanzaron no dominio do programa considerablemente xa este primeiro día, outras precisaron de bastante axuda ou avanzaron cometendo erros sistemáticos que serían corrixidos coa práctica nas sesións sucesivas.

Ao principio deste apartado sinalouse que a aplicación da proposta de intervención didáctica rexistrou algunhas diferenzas segundo o grupo. Unha das principais tivo que ver co feito de que o alumnado do primeiro grupo co que se puxo en práctica levou a cabo un exercicio de localización de subtítulos; isto é, introduciron eles mesmos co teclado o punto no que querían que comezase e rematase cada subtítulo. Durante o deseño da tarefa, planificouse, efectivamente, que este labor fose realizado polo propio alumnado, e de feito o documento orientador recolle as oportunas instrucións para levalo a cabo. Porén, tras esta primeira experiencia con 2ºF, mudouse de parecer toda vez que dificultaba exponencialmente a tarefa e ademais reportaba escasos beneficios en canto a reforzamento de competencias lingüísticas. O resto de grupos traballaron cos subtítulos xa localizados pero baleiros de contido lingüístico e tan só tiveron que encherlos coas súas propostas de tradución. Nese sentido, a pesar de dedicar o mesmo número de sesións á tarefa con todos os grupos, a duración dos fragmentos que traduciu o alumnado de 2ºF foi menor pola necesidade de compensar o tempo extra que supuxo asumir o labor de localización de subtítulos.

#### **4.2.2. Segunda sesión**

Nesta segunda sesión, na que deu comezo a tarefa comunicativa de tradución, entregouse a cada unha das parellas de alumnos e alumnas xa formadas na sesión anterior unha folla co guión en inglés dun fragmento de capítulo (no Anexo 3 recóllese un exemplo). Cada folla marcaba o punto inicial e final do fragmento que lles correspondía subtítular para se situaren correctamente no vídeo, a propia sucesión dos diálogos en inglés e, nalgúns casos, a tradución

dalgunha palabra ou expresión cuxo significado dificilmente serían quen de comprender sen axuda. A maiores, para aquelas parellas ás que non lles foi adxudicado o fragmento correspondente ao inicio do capítulo, a folla incluía un breve contexto que daba conta do acontecido previamente neste. Sen acceso a esta información, o alumnado podería perder motivación ao non entender a trama nalgún punto e a súa tradución de calquera referencia implícita a feitos acontecidos en partes anteriores veríase comprometida.

A decisión de entregar unha transcripción dos diálogos veu motivada, ademais de por que nada aseguraba que a calidade do audio de tódolos ordenadores da aula fose a axeitada, pola dificultade que entrañaría comprender á perfección o vídeo de oído, e máis tendo en conta á escasa ou nula exposición a material espontáneo deste tipo na aula. Ao fin e ao cabo, cando vemos unha serie ou película en versión orixinal, non precisamos entender absolutamente todo para inferir un significado, pero para abordar unha tradución, a comprensión ten que ser plena. Desta maneira traballouse tanto a comprensión oral como a escrita en inglés. Así mesmo, de cara á avaliación da produción en galego, non era desexable entorpecer o labor de comprensión se se podía evitar. Subindo o listón de esixencia en inglés, probablemente as deficiencias no resultado final deberíanse de maneira xeneralizada máis a dificultades de comprensión que a carencias lingüísticas ou expresivas en galego.

Unha vez repartidas estas follas e sobre a base da bagaxe adquirida co manexo do programa na primeira sesión, comezou a desenvolverse a dinámica de traballo autónomo que caracterizaría a tarefa durante o resto do seu curso. O alumnado situouse no centro do proceso e aplicou de xeito cooperativo no contexto da parella estratexias dirixidas ao dominio do programa, á inferencia do sentido do texto orixinal a partir da comprensión do significado presente nos signos lingüísticos e as pistas visuais, e á reformulación en galego baixo os criterios de tradución e subtítulado sinalados e con atención aos aspectos tanto lingüísticos como pragmáticos da comunicación. A súa autonomía foi case total e o docente só interveu cando foi demandado ou para comprobar que o seu labor se levaba a cabo no marco do acordado. O rol adoptado polo docente, pois, foi o de guía e consistiu nomeadamente en prestar atención individualizada e resolver dúbidas e problemas de tipo lingüístico e técnico.

A tarefa puxo de manifesto que unha das vantaxes de traballar coas TICs é precisamente o seu potencial para garantir unha aprendizaxe autónoma. Se ben a rede supón unha fonte inesgotable de recursos e fontes documentais de gran utilidade para o alumnado de cara á resolución de dúbidas e o contraste da información, resultaba previsible que o alumnado botaría man indiscriminadamente da popular e rápida ferramenta *Google Translator* para

levar a cabo a tarefa. Conscientes de que sería absurdo tentar que o alumnado non accedese á rede en busca de axuda, e, ao mesmo tempo, desexosos de contribuír tamén a traballar esta competencia, proporcionóuselle unha serie de recursos en liña de utilidade para a tarefa e de maior rigor e calidade, pero tamén rápidos, atractivos e intuitivos para empregar como complemento e facilitar a súa autonomía. Achegouse información, así mesmo, dos seus puntos fortes e débiles coa intención de que o alumnado os empregase con actitude crítica e discriminase en que situacións empregar un ou outro.

RECURSO	DESCRIPCIÓN	FORTALEZAS	DEBILIDADES
<i>Pons</i>	Diccionario multilingüe en liña	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolle numerosasafeccións por termo</li> <li>- Achega diferentes equivalencias na lingua meta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Non dispoñible en galego</li> <li>- Só achega traducións de palabras illadas</li> </ul>
<i>Urban Dictionary</i>	Diccionario monolingüe de inglés en liña especializado en vocabulario de uso conversacional e espontáneo e sostido coas achegas libres dos seus usuarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolle numerosasafeccións por termo</li> <li>- As entradas veñen sempre acompañadas dun exemplo contextualizado</li> <li>- Recolleafeccións de diferentes variedades de inglés e indica a cal pertencen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rigor cuestionable dado o seu carácter colaborativo e o feito de estar sometido a pouca revisión</li> <li>- Non dispoñible en galego</li> </ul>
<i>Linguee</i>	Diccionario multilingüe en liña e buscador de textos paralelos en contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fiabilidade das equivalencias ao se dar en contexto</li> <li>- Posibilidade de buscar estruturas curtas, frases feitas ou modismos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É preciso discriminar criticamente a adecuación de cada entrada, pois só se trata dun buscador de textos paralelos.</li> <li>- Non dispoñible en galego</li> </ul>

<i>Reverso Context</i>	Diccionario multilingüe en liña e buscador de textos paralelos en contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fiabilidade das equivalencias ao se dar en contexto</li> <li>- Posibilidade de buscar estruturas curtas, frases feitas ou modismos</li> <li>- Maior rigor que Linguee</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É preciso discriminar criticamente a adecuación de cada entrada</li> <li>- Base de datos menor que en Linguee</li> <li>- Non dispoñible en galego</li> </ul>
<i>Diccionario RAG</i>	Diccionario monolingüe en galego	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permite confirmar a existencia en galego dun termo que sopesemos introducir e a súa equivalencia co termo inglés.</li> <li>- Permite a busca de sinónimos para enriquecer a calidade da expresión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contén menos termos que outros dicionarios de galego</li> <li>- As súas definicións son mellorables</li> <li>- Non resulta útil se o que se busca é a equivalencia dunha palabra en inglés pois para buscala hai que sabelo de antemán</li> </ul>
<i>Tradutor Castelán-Galego da Uvigo</i>	Diccionario bilingüe en liña	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É o mellor tradutor en liña castelán-galego</li> <li>- Permite buscar unha solución en galego cando xa a encontramos en castelán por medio dalgún dos outros recursos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A súa base de datos non é moi ampla e deixa sen recoller numerosos termos</li> </ul>

**Figura 3.** Listaxe de recursos en liña de utilidade para a realización da tarefa

Ao final desta sesión pedíuselle ao alumnado que en lugar de gardar o seu arquivo de subtítulos no equipo o envíase á conta de correo do docente para poder ter acceso a el e facer un seguimento da tarefa.

### 4.2.3. Terceira sesión

Esta sesión foi en esencia unha continuación do traballo encetado na sesión anterior. Tras abrir o seu arquivo de subtítulos e introducir de novo o vídeo do capítulo correspondente, o alumnado continuou o seu labor de subtitulado onde o deixara.

Observouse que a medida que o alumnado, na súa gran maioría, se viu xa competente no manexo do *software*, se puido centrar en maior grao nas demandas comunicativas da tarefa e interiorizar o que se solicitaba deles. Así, a súa creatividade e perfeccionismo na busca de solucións foi en aumento, e o feito de tomar conciencia disto, incrementou a súa motivación por seguir traballando e corrixir inadecuacións que tan só unha sesión antes non considerarían como tal. Nese sentido, a tarefa empezou a fluír na liña desexada en canto ao desenvolvemento de competencias e, máis alá de introducirse na tradución ou no subtitulado, o alumnado empezou a poñer en xogo competencias e estratexias extensibles a outras partes da materia. Así, a atención do docente pasou a ser demanda nomeadamente para verificar a calidade provisional do produto máis que para proporcionar axuda ou resolver dúbidas.

Ao remate, pediuse ao alumnado, como na anterior sesión, que envíasese a actualización do seu arquivo de subtítulos por correo electrónico. Nesta ocasión, independentemente do avanzado que estivese o traballo de cada parella, a recepción do arquivo foi necesaria para levar a cabo unha sinalización de erros e inadecuacións que se lles enviaría antes da seguinte sesión. Esta iniciativa, encamiñada a abordar a avaliación como parte do proceso de aprendizaxe e non unicamente como cualificación do resultado, en ningún caso consistiu nunha corrección en sentido clásico, senón nunha sinalización dos puntos nos que recaeran en inadecuacións de catro dimensións, marcados cunha cor diferente en cada caso. En orde decrecente de importancia: 1) corrección e adecuación lingüística da proposta en galego, 2) grao de comprensión do texto en inglés, 3) calidade da tradución e, en menor medida 4) adecuación ás convencións de subtitulado e emprego eficiente do software. (adecuado número de caracteres por segundo ou por liña, segmentación coherente etc.).

Segundo a concepción subxacente a esta proposta, o erro enténdese como rastro do proceso de aprendizaxe e a súa sinalización é máis descritiva que prescritiva. A intención foi achegar unha certa retroalimentación pero facendo recaer no alumnado a responsabilidade de atopar solucións alternativas para favorecer unha aprendizaxe significativa no canto de ofrecerllas xa feitas. Isto entendeuse así, entre outros factores, porque a natureza da tarefa, agás no relativo aos erros de lingua e de subtitulado, imposibilita ofrecer solucións alternativas normativas. As alternativas de mellora, na maioría dos casos poden ser múltiples e ningunha delas máis

correcta ca outra en consonancia cunha comprensión da lingua e da comunicación como un sistema aberto e infinito de posibilidades e implicacións.

#### **4.2.4. Cuarta sesión**

Esta sesión foi a última destinada á tarefa práctica comunicativa de tradución. O alumnado tivo que xestionar os 50 minutos que restaban para completar os subtítulos correspondentes ao fragmento que lle fora asignado e revisar as sinalizacións elaboradas polo docente sobre o estado do seu traballo ao final da anterior sesión. En función da cor da palabra ou oración sinalada, a parella tomou consciencia da tipoloxía das inadecuacións nas que incorrera, e mobilizou estratexias para subsanalas, acudindo ao seu repertorio e experiencia lingüística e recorrendo aos recursos en liña apuntados previamente.

Especialmente interesantes foron os casos nos que o alumnado tivo que buscar alternativas para as adecuacións do terceiro tipo; as consistentes en prover unha tradución literal e con pouca eficacia comunicativa en galego ou unha solución que, malia ser correcta, podería ser substituída por unha forma vista na materia de galego de maior autenticidade. O proceso de busca de alternativas foi moi enriquecedor, xa que puxo de manifesto que, en moitos casos, o alumnado ten uns coñecementos gardados implicitamente que non saca á superficie das súas prácticas lingüísticas quizais polas poucas oportunidades que ten de abordar actividades de práctica comunicativa. Tras un pouco de reflexión, afloraron estruturas, expresións e mesmo inferencias do sentido do texto orixinal, que non terían xurdido se non for no marco dun espazo que suscitase esa posibilidade.

A tarefa proposta enténdese, por encima doutras consideracións, como un soporte sobre o que o alumnado poida, por unha banda, estar exposto ao inglés conversacional de uso real, e, doutra banda, verse forzado a expresar en galego mensaxes cunha intencionalidade comunicativa e unha funcionalidade que nunca se encontraría en textos, aos que por outra parte tampouco se apela excesivamente, como unha recensión, un resumo ou un comentario de texto. Isto cobra especial relevancia no contexto do centro no que se realizou a intervención, en gran medida extensible á maior parte dos centros urbanos de Galicia; un contexto caracterizado pola presenza masiva do castelán nas prácticas lingüísticas do alumnado e a práctica ausencia do galego en contextos de emprego espontáneo fóra do contexto formal do aula.

Ao remate da sesión, cada grupo de alumnado entregou a súa versión definitiva de subtítulos para o seu fragmento correspondente mediante o procedemento seguido nas anteriores clases.

O seu traballo sería avaliado sobre un máximo de 0,5 puntos de acordo cos criterios establecidos: corrección e adecuación lingüística da proposta en galego, grao de comprensión do texto en inglés, calidade da tradución, riqueza estilística e naturalidade expresiva en lingua galega, grao de coherencia e cohesión e, en menor medida, adecuación ás convencións de subtitulado.

#### **4.2.5. Quinta sesión**

A derradeira sesión dedicouse á exposición pública do capítulo traducido e subtitulado polo conxunto da clase. Así, este foi reproducido no proxector da aula con indicacións que sinalizaban o nome dos integrantes de cada parella no punto no que comezaba o seu fragmento traducido. Con esta explicitación do labor feito por cada un, que xa fora anunciada na sesión de presentación da intervención, buscábase contribuír á motivación do alumnado por abordar rigorosamente a tarefa baixo a hipótese de que este mobilizaría accións para evitar que a exposición pública revelase unha pobre contribución pola súa parte á tarefa grupal.

Antes da proxección, entregouse ao alumnado unha folla impresa con correccións da súa versión definitiva mais sen cualificación. Pedíuselle que tras ver o capítulo entre todos e observar o traballo dos seus compañeiros, xulgasen que cualificación crían que debían ter.

A proxección do capítulo abordouse de maneira que puidese contribuír á construción compartida do coñecemento. Se ben a versión elaborada polo alumnado foi editada para eliminar algúns erros sen excesiva importancia, algunhas das inadecuacións máis significativas das diferentes tipoloxías foron mantidas e subliñadas de maneira que aparecesen cunha cor diferente na pantalla. Organizouse unha especie de concurso, de maneira que cando aparecía subliñada unha destas inadecuacións, a reprodución do vídeo detíñase e aqueles que puidesen ofrecer unha alternativa válida erguían a man. Por orde, o máis rápido en erguela tentaba subsanar a inadecuación, e se non o conseguía a quenda pasaba ao seguinte. Os dous alumnos ou alumnas que máis respostas positivas rexistrasen, incrementarían a súa cualificación en 0,1 puntos. Unha vez aceptada como válida a proposta de modificación, que debía ir acompañada dunha explicación reflexiva, procedíase a introducir a mudanza no propio vídeo, de maneira que este fose quedando limpo de inadecuacións. Mediante esta iniciativa, buscábase que a corrección puidese ser tamén dinámica, compartida entre alumnado e docente e parte do proceso de aprendizaxe.

Tras rematar a visualización do capítulo subtulado, cuxa exposición pública acorde a uns criterios de calidade lingüística e técnica era, en última instancia, o resultado significativo que perseguía a tarefa, o alumnado autoavaliouse.

### **4.3. Valoración e resultados**

O éxito ou fracaso da intervención didáctica no relativo á consecución dos obxectivos propostos valorouse a partir da información obtida de dúas fontes: un cuestionario de valoración da tarefa cuberto polo alumnado participante e a observación e avaliación por parte do docente da dinámica de traballo e do resultado do labor realizado.

O cuestionario (Anexo 4), anónimo e escrito, consistiu nunha serie de preguntas de resposta aberta e, na súa maior parte, de enunciados a responder por medio de escalas tipo *Likert*. O seu principal obxectivo foi coñecer a opinión e valoración do alumnado acerca da tarefa realizada no relativo a unha serie de aspectos de interese.

En primeiro lugar, era necesario obter información acerca do grao de satisfacción do alumnado coa organización e desenvolvemento da tarefa, na medida en que unha deficiente execución neste aspecto nesgaría inevitablemente a valoración de calquera outro aspecto que quixésemos analizar. Así, o cuestionario presenta unha serie de enunciados (1-13) dirixidos a coñecer a valoración que fai o alumnado de aspectos como a claridade e precisión na exposición dos contidos, obxectivos e metodoloxía; a resolución de dúbidas e a calidade da atención individualizada; a corrección e a avaliación; o rol do docente; a carga de traballo; a temporalización; a adecuación dos recursos (equipamento informático, *software* de subtulado etc.) ou os agrupamentos.

Felizmente, o grao de satisfacción do alumnado no relativo a estas cuestións foi moi elevado de maneira xeneralizada. Nunha escala de valoración do 1 ao 7, na que o 1 implica estar totalmente en desacordo e o 7 estar totalmente de acordo, estes primeiros enunciados obtiveron unha valoración media, especificada no apartado de resultados do Anexo 4, que só quedou por debaixo do 6 na pregunta nº 9, relativa ao número de sesións dedicadas á tarefa. Nun enunciado posterior de resposta aberta (nº 10), o alumnado ao que a cantidade de tempo non lle parecera a óptima declarou nalgúns casos que lle resultara insuficiente e noutros excesiva, polo que se deduce que estas diferenzas están máis en relación co desigual funcionamento dos grupos que cunha mala xestión temporal inherente á planificación da tarefa.

Neste primeiro bloque do cuestionario, formúlanse outras dúas preguntas de resposta aberta (nº12 e nº13). Na primeira delas, o alumnado comparte as razóns polas que considera beneficioso traballar en grupos pequenos. Entre elas, as máis comúns fan referencia a que a combinación e integración dos coñecementos nas dúas linguas e dos diferentes puntos de vista dos integrantes do grupo resulta de gran axuda para avanzar con máis seguridade, complementarse, facer máis rico en matices o traballo e ser capaces de resolver dúbidas e autocorrixirse sen recorrer ao docente. Así mesmo, tamén abundan as respostas que inciden no positivo desta organización para mellorar a capacidade de traballo en equipo, estreitar lazos cos compañeiros e traballar con maior predisposición, na medida en que deste xeito se fai máis amena e entretida a tarefa. En canto á segunda pregunta, dirixida a coñecer as opinións sobre a complexidade da tarefa, o alumnado reportou, polo xeral, considerala dun grao de dificultade axeitado ao seu nivel. Nos casos nos que os discentes engadiron algunha información adicional, comentaron que a súa principal complexidade radica no manexo do programa informático nun primeiro momento, se ben aclararon que unha vez interiorizado o seu funcionamento, non reviste especial dificultade.

Unha vez comprobada a satisfacción do alumnado coa loxística e a organización, estabamos en disposición de tirar conclusións non nesgadas das súas valoracións sobre outros aspectos da tarefa. Quizais o máis importante deles, na medida en que constitúe un dos obxectivos da intervención, é o grao de motivación e implicación que suscitou no alumnado a tarefa. As preguntas relativas a esta cuestión (14-19) recibiron valoracións positivas na súa totalidade, non só atendendo á media das respostas rexistradas senón tamén observando as respostas de todos e cada un dos discentes por separado. A valoración media que rexistrou cada un dos enunciados deste bloque, pódese consultar tamén no anexo 4.

En virtude destas valoracións, que confirman as impresións da observación presencial, pódese concluír que a proposta de intervención didáctica cumpriu o seu obxectivo neste aspecto e o alumnado sentiuse motivado a asistir a clase polo feito de traballar de maneira autónoma e práctica con material axustado aos seus intereses e mediante o emprego das TICs. Ademais encontrou estimulante o exercicio da tradución, que nunca antes exercera, no contexto desta tarefa e deu conta da relevancia dun factor a ter en conta alén da pertinencia de deseñar tarefas que pola súa propia natureza sirvan para implicar ao alumnado: as fontes de motivación extrínseca. Así, segundo reportaron, un dos elementos motivadores da tarefa ten que ver co feito de que permite identificar intuitivamente unha aplicación práctica dos coñecementos á vida real; neste caso pode ser útil para comprender mellor produtos do seu interese

elaborados en inglés. Por último, destaca como boa proba da implicación do alumnado coa tarefa a súa unánime predisposición a repetila nun futuro, rexistrando o enunciado nº 20, “ se puidese, gustaríame repetir esta actividade no futuro”, un 6,8 sobre 7 de valoración media.

Un terceiro bloque de enunciados do cuestionario (20-24) estaba dirixido a coñecer as opinións e puntos de vista do alumnado acerca da tarefa no relativo ao seu potencial para a aprendizaxe de linguas. Se ben neste caso as respostas rexistraron máis variabilidade entre alumnos, a valoración media foi tamén moi positiva.

Os resultados a este respecto (Ver anexo 4) suxiren, na liña dos datos do bloque de enunciados referidos á motivación, que o alumnado encarou a tarefa con predisposición xa non só por que lle atraese o seu contido, senón tamén porque a metodoloxía activa e práctica que se seguiu e o carácter novidoso da proposta contrastou coa monotonía da metodoloxía seguida habitualmente. Así, nas súas respostas o alumnado revela implicitamente un certo esgotamento dos contidos e métodos tradicionais e manifesta que a tarefa levada a cabo lle resulta de utilidade para a mellora de competencias en ambas linguas. Ademais, tras esta primeira experiencia, amosase receptivo á implantación no centro de máis propostas de aprendizaxe que integren varias linguas. Polo tanto podemos dicir que dende a perspectiva do alumnado a tarefa non foi soamente motivadora, senón tamén enriquecedora en canto a aprendizaxe e que a aplicación dunha intervención que integra a aprendizaxe simultánea de dúas linguas supuxo unha experiencia positiva que estarían abertos a repetir. A observación das respostas do alumnado no cuestionario achéganos unha información estimable a este respecto. Porén, o inespecífico das preguntas e o carácter subxectivo das respostas do alumnado, xera a necesidade de recorrer a outras fontes para obter información máis fiable.

Se ben incidir na motivación do alumnado supón un dos principais obxectivos desta proposta didáctica, como acontece con calquera outra proposta educativa a súa validez ven dada polo seu potencial para contribuír á adquisición de contidos e competencias. Na medida en que a proposta de intervención didáctica se revele como un marco axeitado para a adquisición e reforzamento dos contidos sinalados (ver apartado 4.1), poderá aproximarse tamén á consecución dos seus restantes obxectivos: servir como achega á integración do proceso formativo nas diferentes linguas e ao desenvolvemento da competencia plurilingüe e acreditar a viabilidade e interese da introdución da tradución como recurso para a ensinanza de linguas.

Partindo da base de que determinar a adquisición de contidos e competencias do alumnado a partir dunha tarefa de cinco sesións de duración resultaría tan inocente como pretensioso, e de

que no material a avaliar non existen en moitos casos os brancos e os negros e por tanto os erros en sentido estrito, levouse a cabo unha observación do desenvolvemento da tarefa para comprobar que esta efectivamente suscitaba a aparición dos contidos obxectivo, e unha avaliación do traballo realizado por cada un dos grupos (parellas e grupos de tres) co obxectivo de comprobar e valorar a súa execución en catro dimensións: 1) corrección e adecuación lingüística da proposta en galego, 2) grao de comprensión do texto en inglés, 3) calidade da tradución e, en menor medida 4) adecuación ás convencións de subtitulado e emprego eficiente do *software*.

Estas dimensións son as mesmas nas que se subdividiu de modo orientativo dende o primeiro momento o seguimento do desempeño do estudante (Ver apartado 4.2.3). Porén, a súa diferenciación é en certo modo arbitraria, toda vez que se presentan indisociablemente unidas na realización dunha tarefa. A calidade da tradución dependerá directamente do grao de comprensión do texto en inglés e da adecuación e corrección coa que se transmita esa mensaxe en galego, da mesma maneira que o grao de comprensión do texto en inglés só se fará patente por medio da tradución que del se faga. Con todo, coa introdución da dimensión relativa á calidade da tradución búscase valorar especificamente o desempeño na transmisión do sentido do texto orixinal en inglés e na busca efectiva de equivalencias funcionalmente naturais en galego mediante o emprego de estratexias e coñecementos sociolingüísticos e pragmáticos e a integración fluída da competencia en ambas linguas. En calquera caso, alén da nomenclatura, as tres primeiras dimensións citadas engloban os contidos curriculares obxecto de mellora que se presentaron no apartado 4.1, e a súa avaliación levouse a cabo tomando en consideración os criterios de avaliación correspondentes a estes contidos.

O seguimento da tarefa durante o seu desenvolvemento e a súa avaliación final permitiu constatar que a elección dos capítulos foi atinada, pois o seu contido lingüístico e paralingüístico supuxo o marco de traballo idóneo para tratar os contidos asociados á tarefa e impulsar no alumnado a mellora das súas competencias.

En canto á avaliación, con ánimo de que a redacción deste ensaio non se estenda en exceso entrando en detalle nas particularidades do desempeño de cada grupo de alumnado, no anexo 5 recóllense tres táboas coa cualificación obtida polos grupos das tres clases (2ºD, 2ºE e 2ºF) desglosada nas catro dimensións anteriormente citadas. A columna *observacións* das sucesivas táboas achega información acerca dos contidos que cada grupo abordou de maneira máis deficitaria, guiándose polos criterios de avaliación correspondentes propostos polo Decreto 86/2015, que establece o currículo da Educación Secundaria Obrigatoria e o

Bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. Para consultar os contidos aos que corresponde a nomenclatura empregada, pódense consultar as Figuras 1 e 2 no apartado 4.1 do presente traballo.

Para concretar o sinalado na nomeada columna *observacións* das táboas de avaliación do anexo 5, cómpre sinalar que o principal cabalo de batalla do alumnado na expresión escrita en lingua galega foron as normas morfolóxicas e gramaticais do idioma e os castelanismos. A interferencia co castelán foi en moitos casos alén do léxico e afectou á construción e conxugación verbal, do mesmo xeito que a discriminación e colocación do pronome átono se revelou tamén problemática. En menor medida, a produción textual dalgúns discentes foi deficitaria con respecto aos principios de coherencia e cohesión e acusou, por momentos, certa falta de naturalidade. No que se refire á comprensión do inglés oral e escrito, a dificultade que para algún discente puido supoñer a comprensión do léxico e as estruturas sintácticas foi en boa medida compensado coa axuda brindada polos recursos en liña facilitados. A problemática estivo principalmente en relación co desempeño na inferencia do sentido a partir dos elementos lingüísticos e paralingüísticos e co, quizais, baixo grao de familiarización con marcadores conversacionais habituais, o que dificultou por momentos a comprensión, por exemplo, do humor.

A inevitable presenza destas inadecuacións non ensombrece, dende a nosa óptica, a proposta de intervención didáctica, pois, como se apuntou previamente, a súa pretensión non é obter resultados en termos de adquisición de competencias a partir da súa aplicación en cinco sesións, senón propoñer un material co que traballar e unha metodoloxía que esixa aplicar uns coñecementos e estratexias e activar unhas competencias determinadas para a resolución dunha tarefa. Nesa liña, consideramos que a intervención, pola súa natureza, pode contribuír precisamente á diminución de inadecuacións da tipoloxía nas que incorreu o alumnado, resultado posiblemente da falta de práctica en expresión escrita en galego e comprensión oral contextualizada en inglés.

Alén disto, o desempeño do alumnado, se ben non foi homoxéneo, si foi na totalidade dos casos o suficientemente satisfactorio como para que o seu fragmento de tradución cumprise coa función de contribuír ao obxectivo común: o adecuado subtítulo do capítulo. Na liña do demandado, o seu labor foi, polo xeral, notable en canto á aplicación de coñecementos lingüísticos, pragmáticos e sociolingüísticos para producir textos en galego cunha función comunicativa equivalente á do orixinal en inglés. Para iso, puxo en marcha estratexias de comparación entre linguas e culturas, que esixiron así mesmo unha comprensión profunda, xa

non só do material lingüístico en inglés, senón tamén de aspectos contextuais, socioculturais e sociolingüísticos. Polo tanto, estimulouse o desenvolvemento dunha competencia comunicativa integrada e da interculturalidade.

Cabe destacar neste punto o bo rendemento de varios discentes, nomeadamente no grupo 2ºF, cuxo nivel de competencias nas materias de Lingua Galega e Literatura e Inglés Lingua Estranxeira estaba por debaixo da media no momento de comezo da intervención a xulgar polas cualificacións que obtiveran ata a data. Presentaban ademais, en virtude do observado no período de observación e análise, problemas leves de actitude, como falta de implicación e atención. Porén, en consonancia cos datos obtidos sobre motivación a partir do cuestionario, a súa actitude durante a realización desta tarefa foi boa e implicáronse activamente na súa resolución. Polo tanto, a explicación subxacente á mellora do seu rendemento posiblemente teña máis que ver coa natureza da tarefa e o seu potencial para implicar o alumnado e conseguir que afloren os seus coñecementos, que coa posibilidade de que a tarefa, en tan só cinco sesións, contribuíse substancialmente á adquisición de competencias.

Para unha análise máis detallada, pódese consultar o anexo 6, que achega o guión dun fragmento de capítulo da serie *Friends*, acompañado da proposta de tradución para subtitulado comentada do alumnado ao que lle foi asignado (2ºE, Grupo 9), que, malia incorrer nalgunha inadecuación, desenvolveu os contidos de maneira sobresaínte e aproveitou con creces a tarefa para exercitar e reforzar as competencias asociadas a esta. Aproveitaremos esta proposta como exemplo para ilustrar o potencial do material lingüístico co que se traballou, a natureza da tarefa e o proceso de avaliación do alumnado. Os comentarios á marxe sucédense neste anexo cunha cor diferente para cada dimensión avaliada: corrección e adecuación lingüística da proposta en galego, en verde; grao de comprensión do texto en inglés, en azul; e calidade da tradución, en laranxa.

## **5. Conclusións**

Dun tempo a esta parte, xa ninguén cuestiona que as sociedades cambiaron e, con elas, as prácticas e condutas dos máis novos, que medraron nun entorno xa globalizado caracterizado pola chuvia de información constate e a primacía do visual e o inmediato. A capacidade que a educación amose para se adaptar a esta realidade determinará en gran medida o nivel de interese e implicación do alumnado, e isto, á súa vez, será sinónimo de aprendizaxe se somos quen de aplicar metodoloxías e enfoques que, froito da reflexión teórica e a constatación na

práctica, alén de motivar os discentes se revelen axeitados para a adquisición de competencias e a formación das persoas na sociedade actual.

En liñas xerais, pódese afirmar que se cumpriron os obxectivos establecidos ao comezo deste traballo. A partir da consulta de diversas fontes bibliográficas, explorouse a vinculación da tradución coa ensinanza de linguas ao longo do tempo, o seu auxe e declive, e mediante unha abordaxe pola historia da disciplina, sentáronse as bases para abordar a análise das súas potenciais fortalezas e debilidades como recurso didáctico. Sobre este esqueleto teórico, defendeuse o potencial da tradución audiovisual como o medio ideal para aproveitar os beneficios da tradución no contexto educativo actual, e achegáronse os fundamentos teóricos para que a súa adopción se dese no marco dunha concepción integrada da aprendizaxe de linguas, mediante o emprego dunha metodoloxía baseada en tarefas e coa aplicación das TICs á ensinanza.

Sobre estes piares, deseñouse unha proposta de intervención didáctica que puxo de manifesto o potencial da tradución para aglutinar estas achegas e que, en virtude dos resultados obtidos, conseguiu, en primeiro lugar, cumprir o seu obxectivo de motivar o alumnado. Alén disto, o material lingüístico co que se traballou e a práctica activa da tradución revelouuse útil para que o alumnado traballase e reforzase simultaneamente de maneira axente e autónoma unha serie de contidos e competencias – orais e escritas – en lingua galega e lingua inglesa do currículo de 2º de Bacharelato, e relacionase e complementase as aprendizaxes nas dúas linguas.

Nese sentido, cremos que a intervención serviu para ilustrar o interese do emprego da tradución como recurso para a aprendizaxe de linguas nos contextos educativos actuais. Así mesmo, supuxo un exemplo da viabilidade de organizar actividades que combinen máis dunha variedade lingüística e cultural, e, polo tanto, contribuíu á integración do proceso formativo nas diferentes linguas no contexto do centro, resultando ademais de interese para abordar as aprendizaxes lingüísticas da man da cultura nun sentido máis amplo.

Porén, a proposta ten, indubidablemente, marxe de mellora. A súa execución estivo sometida a moitos condicionantes temporais por mor nomeadamente das esixencias programáticas do curso no que se aplicou. Esta situación motivou que non se puidese dar espazo a máis sesións “posibilitadoras” e a tarefa fose eminentemente de práctica lingüística ou comunicativa. Se ben a primeira sesión e parte da segunda estiveron enfocadas a activar as competencias e esquemas adecuados do alumnado para a realización eficiente da tarefa, o ideal sería que a atención, nalgunhas sesións intermedias, puidese focalizarse máis na forma. O carácter

reducido da intervención complicou, así mesmo, a posibilidade de tirar conclusións fiables en canto á mellora de competencias do alumnado, o que motivou que a valoración se centrara nomeadamente nas características da tarefa e do material e nos contidos e competencias que permitiu traballar.

Así mesmo, cabe apuntar que, nunha segunda fase, a tradución podería levarse a cabo na dirección inversa, tomando o galego como lingua fonte e o inglés como lingua meta, o que serviría para explotar un novo conxunto de contidos e competencias diferentes. Os motivos polos que, conscientes das limitacións temporais, se abordou nesta ocasión a tradución do inglés ao galego foron, por unha banda, a menor dificultade que entraña expresarse coa fluidez que demanda o xénero de ficción nunha lingua ambiental, e, por outra banda, a vontade de traballar en cada lingua dimensións que demandan unha maior atención: a comprensión oral en inglés, nomeadamente en contextos de uso espontáneo, e a expresión escrita en galego de unidades discursivas amplas e con presenza de linguaxe coloquial.

Por último, na medida en que a tarefa está enfocada a conseguir un produto cunha función e un obxectivo extralingüístico significativo, sería, na nosa opinión, de grande interese para apelar á motivación do alumnado expoñer o capítulo publicamente no centro. Desta maneira, ao ser consumido o produto por espectadores alleos ao proceso, cobraría pleno sentido, máis alá da aula e da avaliación do docente, subtitulalo o mellor posible. Ademais, toda vez que a intervención docente estivese estendida a diferentes grupos e se aplicase varias veces ao longo do curso, os traballos poderían formar parte dun ciclo, o que aumentaría, así mesmo, a motivación e implicación do alumnado na realización da tarefa.

Malia recoñecer as posibilidades de mellora da proposta, entendemos, xa non só en virtude da consecución dos obxectivos propostos senón tamén polas sensacións experimentadas durante o desenvolvemento da tarefa, que a intervención foi un éxito en canto á súa recepción por parte do alumnado e a fluidez coa que se traballou por medio da organización proposta. As opinións e consideracións das docentes responsables das materias que tomaron parte na intervención corroboraron este parecer. Ao seu xuízo, a propia natureza da tarefa suscitou a aparición de contidos que dificilmente son quen de tratar mediante as metodoloxías seguidas habitualmente e esixiu ao alumnado a activación de estratexias para a súa resolución susceptibles de transferirse a outras áreas das materias e de enriquecer o seu dominio da lingua. Dende esta percepción, a experiencia serviu ademais, segundo reportaron, para reforzar o seu convencemento de organizar máis intervencións no futuro que aproveiten os beneficios de traballar conxuntamente a competencia en dúas linguas.

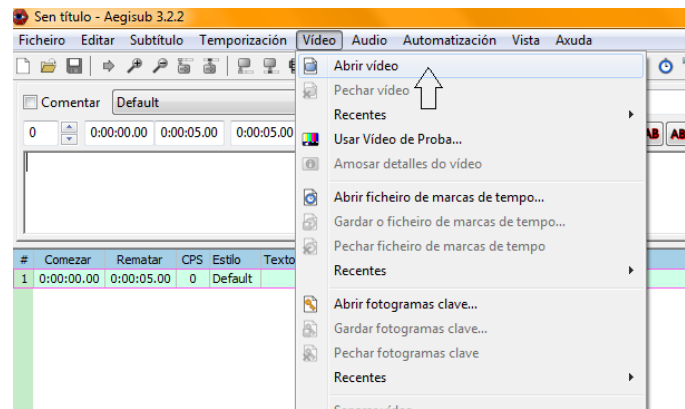
## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid. España: Anaya
- AAVV (2008). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas*. Graz. Austria: CELM
- Aguilera, J.M (2005). Las nuevas tecnologías y la enseñanza de lenguas. En Cal, M.(Ed), *Nuevas Tecnologías en Lingüística, Traducción y Enseñanza de Lenguas* (155-197). Santiago. España: Servicio de publicaciones Universidade de Santiago de Compostela
- Alonso, C. G, Martos, S. D. (2007). *Open Course Ware, Apartado 4-1*. Sevilla. Recuperado de: <http://ocwus.us.es/didactica-y-organizacion-escolar/procesos-de-ensenanza-aprendizaje/asigpea/apartados/apartado4-1.asp.html>.
- Çakir, I (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, Volume 5* (Issue 4 Article 9), (67-73)
- Decreto 86/2015, de 25 de xuño, polo que se establece o currículo da Educación Secundaria Obrigatoria e o bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela, 29 de xuño de 2015, núm.120, p. 25434- 27073.
- Harmer, J(1991). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow. Reino Unido: Longman.
- IES Nosa Señora dos Ollos Grandes. (15 de Septiembre de 2016). *Programación Didáctica do Departamento de Lingua Galega e Literatura*. Lugo. España.
- Lois, S (2012a). Las innovaciones del método directo en la enseñanza de lenguas, *Paidex, Volumen III* (1). Recuperado de: <http://revista.academiamestre.es/2012/05/las-innovaciones-del-metodo-directo-en-la-ensenanza-de-lenguas/>
- Lois, S (2012b). El método gramática traducción en la enseñanza de lenguas, *Paidex, Volumen III* (3). Recuperado de: [http://revista.academiamestre.es/2012/01/el-metodo-gramatica-traduccion-en-la-ensenanza-de-lenguas/#\\_ftnref1](http://revista.academiamestre.es/2012/01/el-metodo-gramatica-traduccion-en-la-ensenanza-de-lenguas/#_ftnref1)
- Malmkjær, K (1998). *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Manchester, Reino Unido: St. Jerome Publishing.
- Martin Sanchez, M (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo, 5*, 54-70.

- Molina, L & Hurtado. A (2002). Translation Techniques Revisited. *Meta XLVII, Vol 4*, 500-514.
- Neves, J (2004). Language awareness through training in subtitling. En Orero, P. (Ed). *Topics in Audiovisual Translation* (127-140). Philadelphia and Amsterdam: John Benjamins,
- Nida, E (1964). *Towards a science of translating*. Leiden, Países Baixos: E.J Brill
- Nida, E (1982). *The theory and practice of translation*. Leiden: Países Baixos: E.J. Brill
- Nord,C (2009). El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *European Society for Translation Studies Mutatis Mutandis. Vol. 2* (2) (209-243)
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de enero de 2015, núm. 25, p. 6986-7003
- Ozkan, B (2002). The Use of Video Cases in Teacher Education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, Volume 1* (Issue 1, Article 6), (37-42)
- P. Rodrigues, J.H (2017). *Página Web de José Henrique Pérez Rodríguez*. Vigo. Recuperado de: <http://webs.uvigo.es/jhpr>
- Rosario Hernandez, M (1996). La traducción pedagógica en la clase de E/LE. *ASELE, Actas VII*, 249-256.
- Ruiz, T (2008). El tratamiento integrado de lenguas: Construir una programación conjunta. *Revista Textos*. Recuperado de: [http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/\\_media/fic/cco/cco04/fase\\_4/tildelateoriaalapractica.pdf](http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/fic/cco/cco04/fase_4/tildelateoriaalapractica.pdf)
- Sanchez Iglesias, J.J (2009). *La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4efabb0b-47d6-4fae-a9c6-a8a13df5fa97/2009-bv-10-22sanchez-iglesias-pdf.pdf>
- Skehan,P (2001). The role of a focus on form during task-bases instruction. En Muñoz, C (coord.). *Trabajos en Lingüística Aplicada* (11-25): Asociación española de lingüística aplicada, AESLA
- Trujillo, F (2007) Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. *Revista de Educacion*, 343. (71-91).
- Vermes, A (2010). Translation in Foreign Language Teaching: A Brief Overview of Pros and Cons. *Eger Journal of English Studies*. (83-93)

## Anexo 1

1. Abrimos o programa Aegisub premendo no seu icono no Escritorio e, dentro da pestana “vídeo”, eliximos a opción “abrir vídeo”.

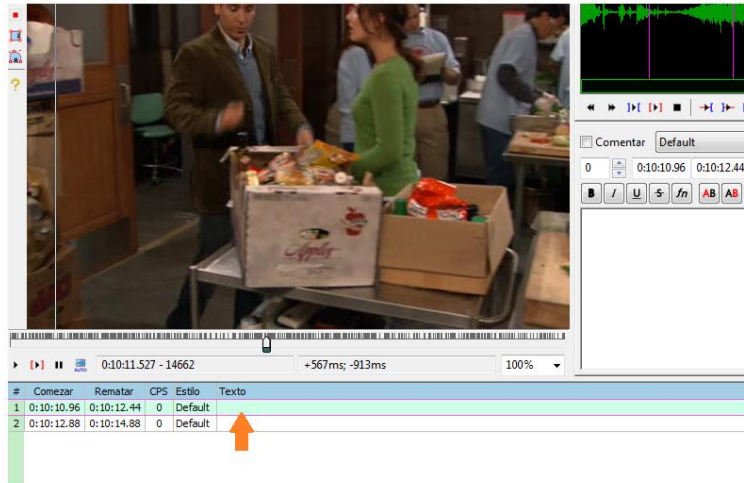


2. Unha vez que temos introducido o vídeo co que imos traballar, vains aparecer á súa dereita unha barra de frecuencias que representa graficamente o audio do vídeo e, por tanto, a sucesión dos diálogos.

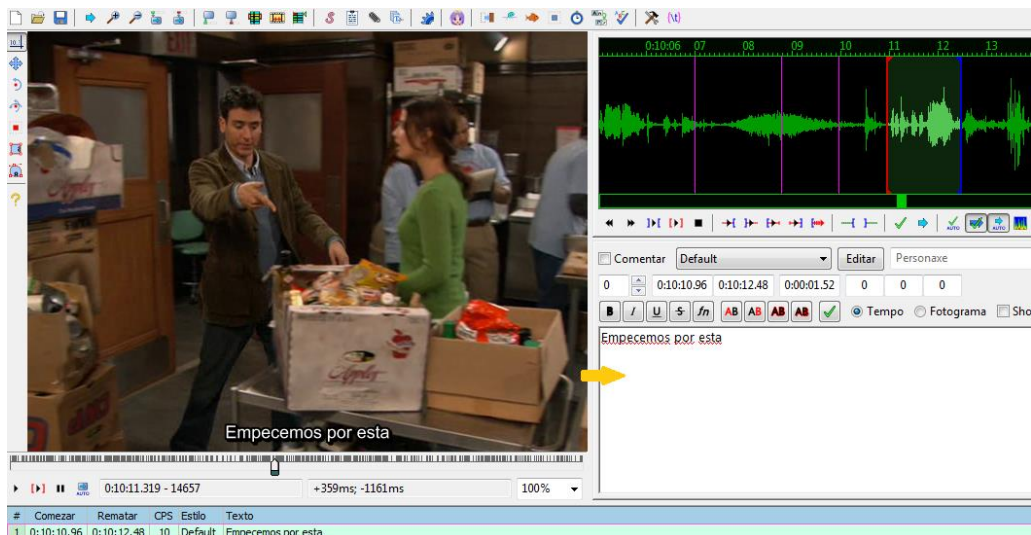
3. Á medida que imos vendo e escoitando o vídeo, imos comezar a subtitular. O procedemento vai ser sempre o mesmo: no momento no que un personaxe empece a falar premeremos no teclado Ctrl+ 3, de maneira que nos apareza na barra de frecuencias unha liña vermella marcando o inicio do subtítulo. No momento no que queiramos rematar ese subtítulo premeremos Ctrl+4 e apareceranos na barra unha liña azul marcando o final do subtítulo. A liña de cor rosa sérvenos de guía e representa un cambio de plano.



Se o precisamos, podemos premer en todo momento no subtítulo correspondente na lista que se vai creando automaticamente para reproducir de novo o fragmento de vídeo que delimitamos e ver se colocamos ben os puntos nos que empeza e acaba a intervención, pero é aconsellable esperar a escribir o subtítulo para facer de maneira definitiva estes cambios.



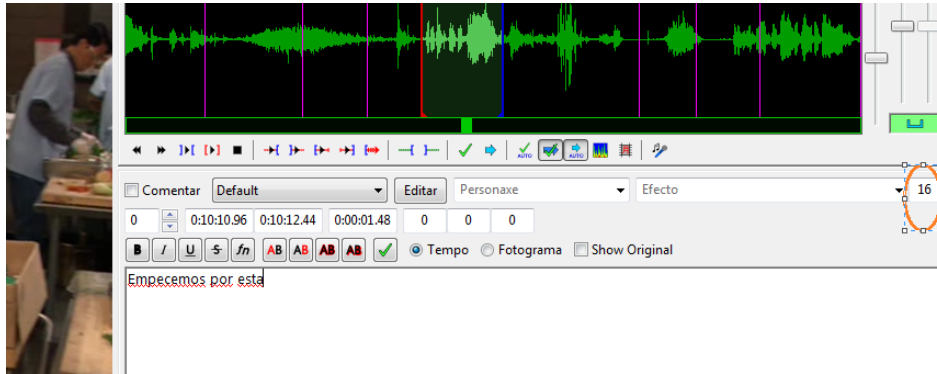
4. Unha vez que temos delimitado de maneira aproximada onde empezaría e onde remataría o subtítulo, quedáanos o máis importante: escribilo. Farémolo na caixa de texto en branco sinalada pola frecha.



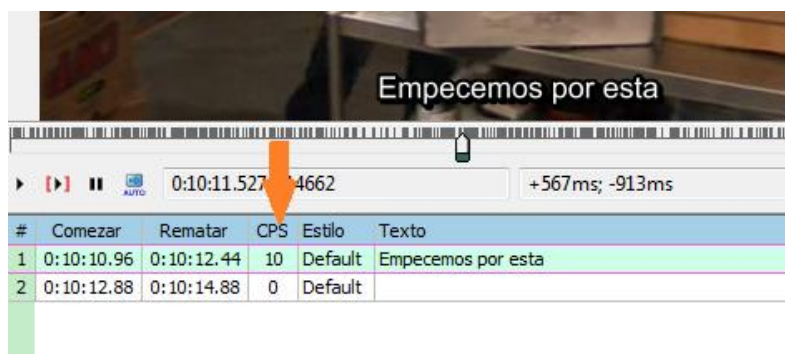
Como vedes, os tempos e contido do subtítulo quedan rexistrados na lista de abaixo automaticamente. Se unha vez que temos escrito o noso subtítulo nos parece que ten que permanecer máis tempo ou menos tempo na pantalla, podemos desprazar as liñas vermella e azul manualmente na barra de frecuencias.

## 5. O subtítulo que escribamos debe cubrir unha serie de convencións:

a) Debe ser como máximo de dúas liñas e ninguna delas pode exceder os **35 caracteres**, por moito tempo que estea na pantalla o subtítulo. Sen necesidade de andar contando letras, o número de caracteres que levamos podemos consultalo.



b) Nunca pode presentar máis de **15 caracteres por segundo**. É dicir, se por exemplo temos un subtítulo (bilineal) de 45 caracteres, este ten que durar polo menos tres segundos. Do número de caracteres por segundo que levamos nun subtítulo tamén nos informa o programa no índice CPS da lista de subtítulos



c) Calquera subtítulo, mesmo se é un "si" ou un "non", debe estar polo menos un segundo en pantalla

d) Debe entrar cando o personaxe comeza a falar e rematar cando deixa de facelo. Pode, se é estritamente necesario, aparecer medio segundo ou un segundo antes de que abra a boca e desaparecer ata un segundo e medio despois de que acabe de falar

e) O subtítulo non pode continuar na pantalla se cambia o plano salvo que sexa estritamente necesario. Nesta tarefa axudarannos as liñas rosas da barra de frecuencias.

f) Hai que deixar un pequeno espazo entre subtítulo e subtítulo

g) Podemos representar un diálogo nun mesmo subtítulo, marcando a intervención do segundo personaxe cun guión

**6. Unha vez que teñamos comprobado que o noso subtítulo se axusta a estes parámetros, pulsamos “Intro” ou a tecla co tick de cor verde que vemos xusto encima do cadro de texto para pasar ao seguinte subtítulo e repetir o mesmo proceso con cada un.**

### **CRITERIOS PARA TRADUCIR**

- Unha boa tradución, en calquera ámbito, non consiste normalmente en cambiar as palabras literalmente dun idioma a outro. O obxectivo é ofrecer a mensaxe ao receptor da lingua e a cultura de chegada da maneira máis fiel posible ao texto orixinal. Para isto, cómpre traducir o significado, o sentido (o contido da mensaxe), e non a forma (as palabras e estruturas exactas). O resultado da tradución debe ser natural; ten que encaixar coma se non fose unha tradución, senón un texto orixinal na nosa lingua.
  - 1) Captar o sentido do texto en inglés mediante a comprensión dos signos lingüísticos e o seu significado, partindo do coñecemento pragmático e sociolingüístico que ten a persoa que traduce (captar o sentido)
  - 2) Desverbalización: Illar na mente os conceptos que expresan os enunciados á marxe da estrutura
  - 3) Reverbalización en galego: Escoller os recursos lingüísticos da lingua meta máis axeitados para expresar o sentido illado na fase previa
- A tradución para subtitulado, como calquera tradución, implica unha reformulación da mensaxe orixinal pero ademais, pola necesidade de axustarse ao tamaño da pantalla e o tempo reducido que temos para ler un subtítulo, implica normalmente tamén unha síntese ou redución da mensaxe. Por se fose pouco, presenta a particularidade de ter que adaptar unha mensaxe oral a formato escrito.

### a) Condensacións

- Empregar equivalentes curtos

SI	NON
hoxe	na actualidade
tele	televisión
agás	excepto

- Empregar pronomes en lugar de nomes cando se poida
- Construcións verbais simples

~~"Veña, imos compartir gastos"~~

"Veña, compartamos gastos"

- Redución de frases ou unión de dúas ou máis frases cun mesmo referente nunha soa

ORIXINAL: " So, hey kid, this is the Apple. This is the town that never sleeps"

SUBTÍTULO: "Nova York nunca dorme"

### b) Omisións

- Material repetido
- Expresións con valor fático (you know, I mean), interxeccións (eh, oh, wow), preguntas retóricas, fórmulas de cortesía etc.

ORIXINAL: "So, tell me something Paul, how's you have never visited France?"

SUBTÍTULO: "Paul, por que nunca visitaches Francia?"

- Datos irrelevantes para a mensaxe ou o argumento

### c) Orde e estrutura oracional

ORIXINAL: They had no thought of killing her. Maybe they wished she was dead

SUBTÍTULO: Quizais desexasen a súa morte pero non tiñan intención de matala

ORIXINAL: What am I going to do now? I don't have where to go

SUBTÍTULO: Que vou facer agora se non teño onde ir?

#### **d) Neutralización de marcas de oralidade e estandarización**

#### **e) Segmentación coherente e con cohesión**

En caso de que o subtítulo sexa de máis de vinte e cinco caracteres é conveniente poñelo en dúas liñas en lugar dunha. A segmentación non se pode facer de calquera maneira e nunca debe deixar separados os seguintes elementos.

- Un artigo dun substantivo
- Un substantivo dun adxectivo
- Un nome dun apelido
- Suxeito de predicado
- Un verbo da súa partícula negativa ou pronome reflexivo

## Anexo 2

Còpia de una traducción encontrada a la puerta de una casa de comidas de El Grove.

### **THE CASA GALLEGA Spanish Covers (tapas)**

#### FOOD/DRINK SPECIALITIES

Octopus To The Party (pulpo a feira)  
Courageous Potatoes (patatas bravas)  
Huge Hair Spray With Grelos (lacón con grelos)  
Canes & little Ones (Cañas y chiquitos)  
Drink from the Boot and the big Joint (Beba en bota y en perrón)  
Thin Uncle Joseph (Fino Tio Pepe) & Thin Fifth (Fino Quinta)  
They will pash from Navarra (Pacharán de Navarra)  
Wines from the River Ha and the Valley of Rocks (Vinos de Rioja y  
Valdepeñas)

#### TODAY'S MENU

Female Jews with Thief (Judías con chorizo)  
Pretty to the Iron (Bonito a la Plancha)

#### SPECIAL OPENING PROMOTION

One mug of bleeding if you buy a Little Joseph of Veal (Una Jarra de sangría al pedir un Pepito de  
Ternera)

#### ANIMATION ACTIVITIES

Little Football Contest (Concurso de fútbolín)  
He-dominated Tournament (Torneo de Dominó)  
Primitive lottery Cudgel (Porra de Lolería Primitiva)  
Youyou contest by couples (Concurso de Tute por Parejas)  
Airport available to play on the tables (Barajas disponibles para jugar en las mesas)

### Anexo 3

(21:15- 24:16)

#### CONTEXTO

Rachel marcha a vivir a París tras pasar a noite con Ross, con quen tivera unha relación hai tempo que nunca acabou de esquecerse. Ross, namorado, decide ir tras dela con Phoebe ao aeroporto a confesarlle os seus sentimentos e tentar que quede con el.

**Rachel:** Au revoir! Oh, they're gonna really hate me over there.

**Phoebe:** So, you just let her go?

**Ross:** Yeah.

**Joey:** Hey, maybe that's for the best.

**Ross:** Yeah?

**Joey:** Yeah. You know? You just... Look, you got to... You got to think about last night the way she does, okay? Maybe, maybe sleeping together was the perfect way to say goodbye?

**Phoebe:** But now she'll never know how he feels!

**Joey:** Maybe that's okay. You know? Maybe it is better this way? I mean, now, now you can move on. I mean, you've been trying to for so long, maybe now that you're on different continents.. Right?

**Joey:** Maybe now you can actually do it. You know? You can finally get over her.

**Ross:** Yeah, that's true. Except I don't wanna get over her.

**Joey:** What?

**Ross:** I don't! I wanna be with her.

**Joey:** Really?

**Ross:** Yeah, I'm gonna go after her.

**Joey:** Yeah, you are!

**Phoebe:** Woo!

**Phoebe:** Wait, wait! Get your coat! Get your coat!

**Ross:** My coat...

**Joey:** This is so cool!

**Chandler:** I have no idea what's going on, but I am excited!

**Joey:** But Ross, Ross. What do you think she's going to say?

**Ross:** I don't know, but I.. Look, even if she shoots me down, at least I won't spend the rest of my life wondering what would have happened. Where is my coat?!

**Phoebe:** You didn't bring one! My cab's downstairs, I'll drive you to the airport.

**Ross:** Okay, guys, wish me luck.

**Phoebe:** Hurry!

**Joey:** Good luck, good luck! My God. Ross is going after Rachel and you guys have babies. This is, like, the best day ever!

**Monica:** Why is there an ass-shaped paint stain\Non my couch?

**Joey:** She asked you a question, Mike.

**Ross:** You really think we'll make it in time?

**Phoebe:** Hey, I didn't have my license taken away because I drive carefully.

**Ross:** There's no seatbelt!

**Phoebe:** That's okay. If - if we hit anything, the engine will explode, so you know, it's better if you're thrown from the car.

**Ross:** Alright, alright, let's do this!

**Phoebe:** Okay!

**Ross:** Hey!

**Man:** 18th and East End.

**Phoebe:** I don't take passengers.

**Man:** Hey! The law says you have to accept any fare.

**Ross:** No, you don't understand. This isn't a real cab.

**Man:** Alright, I gotta report you. What's your **medallion number\***?

**Phoebe:** My medallion number is, "Get out of the cab!"

**Man:** What?

**Ross:** Get out of the cab!

**Phoebe:** Get out of the cab!

**Medallion number\*- Número de licenza**

## Anexo 4

### Cuestionario de valoración por parte do alumnado

Valora do 1 ao 7 o teu grao de acordo cos seguintes enunciados e achega a túa opinión naqueles outros nas que se demande unha resposta aberta.

**1- TOTALMENTE EN DESACORDO/ 2- BASTANTE EN DESACORDO/ 3- EN DESACORDO/ 4- NON SEI OU INDIFERENTE/ 5-DE ACORDO /6- BASTANTE DE ACORDO/ 7- TOTALMENTE DE ACORDO**

**1.** O profesor explicou con claridade o contido, obxectivos e metodoloxía da actividade a realizar antes de comezala.

1  2  3  4  5  6  7

**2.** O profesor resolveu as dúbidas que se formularon na clase

1  2  3  4  5  6  7

**3.** O profesor fixo o posible por atender aos alumnos de maneira individualizada cando foi preciso

1  2  3  4  5  6  7

**4.** O profesor promoveu a creatividade e a busca de distintas maneiras de expresar en galego o contido do texto orixinal.

1  2  3  4  5  6  7

**5.** O profesor facilitou o traballo autónomo dos alumnos

1  2  3  4  5  6  7

**6.** Déusenos a oportunidade de coñecer os erros cometidos e comentar a súa valoración

1  2  3  4  5  6  7

**7.** Sentínme avaliado correctamente por este profesor

1  2  3  4  5  6  7

**8.** A cantidade de traballo realizado é proporcional á parte da cualificación da materia asignada a esta actividade

1  2  3  4  5  6  7

**9.** O número de sesión dedicadas a actividade pareceume o adecuado para realizar o traballo asignado

1  2  3  4  5  6  7

**10.** Se consideras que non foi o adecuado, comenta se che pareceu tempo de máis ou de menos

.....  
.....

**11.** O programa informático co que se traballou paréceme fácil de usar

1  2  3  4  5  6  7

**12.** Se consideras que traballar en grupos pequenos na realización desta actividade foi beneficioso explica por que

.....  
.....  
.....

**13.** Avalía a complexidade da actividade e, en caso de considerala difícil, explica por que

.....  
.....  
.....  
.....

**14.** O feito de traballar con material audiovisual como series e películas supón un aliciente para min e contribúe a que afronte o traballo cunha maior predisposición

1  2  3  4  5  6  7

**15.** A actividade resúltame interesante porque a encontro útil para comprender mellor series e películas en inglés no meu tempo libre

1  2  3  4  5  6  7

**16.** O feito de traballar de maneira práctica e autónoma resúltame ameno e entretido

1  2  3  4  5  6  7

**17.** O feito de traballar co ordenador resúltame máis ameno e entretido que facelo con outros materiais como libros, fichas e apuntes.

1  2  3  4  5  6  7

**18.** O exercicio de busca de equivalencias en galego do texto en inglés resultoume estimulante e entretido

1  2  3  4  5  6  7

**19.** Se puidese, gustaríame repetir esta actividade no futuro

1  2  3  4  5  6  7

**20.** Considero interesante a actividade para afianzar o meu coñecemento e uso da lingua galega dunha maneira práctica e aplicada a un uso real

1  2  3  4  5  6  7

**21.** Considero que sería proveitoso e útil, de cara a aprendizaxe e correcta utilización da lingua galega, que na materia de Lingua Galega se implantasen este tipo de actividades no canto de impartir contidos máis teóricos sobre gramática, ortografía, léxico etc.

**22.** Penso que traballar máis a miúdo con este material pode mellorar a miña comprensión do inglés

1  2  3  4  5  6  7

**23.** Considero que mediante a tarefa realizada pódense aprender de maneira efectiva contidos e aspectos das linguas que sería difícil adquirir coa metodoloxía habitual das materias de galego e inglés

1  2  3  4  5  6  7

**24.** Consideraría útil e lóxico que se levasen a cabo máis actividades no instituto nas que se empregasen dúas linguas simultaneamente

1  2  3  4  5  6  7

## RESULTADOS

<b>1</b>	6,7	<b>4</b>	6,46	<b>7</b>	6,13	<b>11</b>	6,33
<b>2</b>	6,86	<b>5</b>	6,63	<b>8</b>	6,5		
<b>3</b>	6,83	<b>6</b>	6,66	<b>9</b>	5,86		

\* Media sobre sete das valoracións do alumnado nos enunciados tipo Likert relativos á organización e desenvolvemento da tarefa

<b>15</b>	6,4	<b>17</b>	6,53	<b>19</b>	6,16
<b>16</b>	6,2	<b>18</b>	6,33	<b>20</b>	6,8

\*Media sobre sete das valoracións do alumnado nos enunciados tipo Likert relativos á motivación

<b>21</b>	6,53	<b>23</b>	6,63	<b>25</b>	6,2
<b>22</b>	6,5	<b>24</b>	6,43		

\* Media sobre sete das valoracións do alumnado nos enunciado tipo Likert relativos ao potencial da tarefa e os seus elementos para aprendizaxe de linguas

## Anexo 5

### 2ºD

GRUPO	CUALI	1	2	3	4	OBSERVACIONES
MÁXIMA PUNTUACIÓN	10	3,0	3,0	3,0	1,0	
Grupo 1	<b>6,5</b>	1,5	2,0	2,5	0,5	LGeL: B2.2, B4.4 Inglés PLE: B5.6, B5.7
Grupo 2	<b>8</b>	2,5	2,5	2,0	1,0	LGeL: B2.1, B3.7 Inglés PLE: B1.1, B3.1, B5.4
Grupo 3	<b>7,5</b>	2,0	2,5	2,0	1,0	LGeL: B2.2, B3.7 Inglés PLE: B5.3, B5.4
Grupo 4	<b>7</b>	2,5	1,5	2,5	0,5	LGeL: B4.4 Inglés PLE: B1.1, B1.2, B5.6
Grupo 5	<b>9</b>	3,0	2,5	3,0	0,5	LGeL: Inglés PLE: B1.1, B5.6
Grupo 6	<b>8,5</b>	2,0	3,0	2,5	1,0	LGeL: B2.2, B4.4 Inglés PLE: B5.3
Grupo 7	<b>6,5</b>	2,0	2,0	2,0	0,5	LGeL: B2.1, B2.2, B3.7 Inglés PLE: B1.1, B5.3

### 2ºE

GRUPO	CUALI	1	2	3	4	OBSERVACIONES
MÁXIMA PUNTUACIÓN	10	3,0	3,0	3,0	1,0	
Grupo 1	<b>7,5</b>	2,0	2,5	2,0	1,0	LGeL: B2.2, B2.6 Inglés PLE: B1.2
Grupo 2	<b>7</b>	2,0	1,5	2,5	1,0	LGeL: B2.1, B2.6 Inglés PLE: B1.1, B5.6, B5.7
Grupo 3	<b>9</b>	2,0	3,0	3,0	1,0	LGeL: B4.4 Inglés PLE:
Grupo 4	<b>8</b>	2,0	2,5	3,0	0,5	LGeL: B2.2 Inglés PLE: B1.1, B1.2
Grupo 5	<b>6,5</b>	1,5	2,5	1,5	1,0	LGeL: B2.1, B2.2, B2.6, B4.4 Inglés PLE: B5.3, B5.6
Grupo 6	<b>7</b>	2,0	2,0	2,5	0,5	LGeL: B2.2, B3.7 Inglés PLE: B1.1, B5.7
Grupo 7	<b>7,5</b>	2,0	2,0	3,0	0,5	LGeL: B2.2, B4.4 Inglés PLE: B5.4
Grupo 8	<b>6</b>	1,5	1,5	2,0	1,0	LGeL: B2.1, B2.2, B3.7 Inglés PLE: B1.1, B5.3, B5.7
Grupo 9	<b>9,5</b>	2,5	3,0	3,0	1,0	LGeL: B2.2 Inglés PLE:
Grupo 10	<b>8</b>	2,5	2,5	2,0	1,0	LGeL: B2.1, B2.6 Inglés PLE: B1.1, B5.3
Grupo 11	<b>7</b>	2,0	2,0	2,0	1,0	LGeL: B2.1, B2.2, B3.7 Inglés PLE: B1.1, B5.6

**2ºF**

<b>GRUPO</b>	<b>CUALI</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
MÁXIMA PUNTUACIÓN	10	3,0	3,0	3,0	1,0	
Grupo 1	<b>8</b>	2,0	2,5	2,5	1,0	LGeL: B2.2, B3.7 Inglés PLE: B1.2
Grupo 2	<b>8</b>	2,5	1,5	3,0	1,0	LGeL: B2.2 Inglés PLE: B1.1, B3.1, B5.7
Grupo 3	<b>9</b>	2,0	3,0	3,0	1,0	LGeL: B2.2, B4.4 Inglés PLE:
Grupo 4	<b>7</b>	2,0	2,0	2,5	0,5	LGeL: B2.1, B2.2, B4.4 Inglés PLE: B1.1, B1.2
Grupo 5	<b>9</b>	2,0	3,0	3,0	1,0	LGeL: B2.2 Inglés PLE:
Grupo 6	<b>7,5</b>	2,0	2,5	2,5	0,5	LGeL: B2.2, B3.7 Inglés PLE: B5.7
Grupo 7	<b>7</b>	2,0	2,0	2,0	1,0	LGeL: B2.1, B3.7, B4.4 Inglés PLE: B1.1, B5.3
Grupo 8	<b>10</b>	3,0	3,0	3,0	1,0	LGeL: Inglés PLE:
Grupo 9	<b>8</b>	2,0	3,0	2,5	0,5	LGeL: B2.1, B3.7 Inglés PLE: B5.3, B5.4
Grupo 10	<b>10</b>	3,0	3,0	3,0	1,0	LGeL: Inglés PLE:
Grupo 11	<b>5</b>	2,0	1,5	1,0	0,5	LGeL: B2.1, B2.2, B4.4, B3.7 Inglés PLE: B1.1, B5.4, B5.7
Grupo 12	<b>5,5</b>	2,0	1,5	1,5	0,5	LGeL: B2.1, B2.2, B3.7 Inglés PLE: B1.1, B5.4, B5.7

## Anexo 6

### Parella 9 (25:39-28:54)

#### CONTEXTO

Ross, namorado de Rachel, foi na súa busca ao aeroporto con Phoebe no seu taxi para tentar á desesperada que non marche a vivir a París e quede con el. Joey mercoulle un pato e un polo a Monica e Chandler como agasallo de inauguración da súa nova casa, pero agora non os atopa.

#### GUIÓN ORIXINAL EN INGLÉS

**Phoebe:** You can open your eyes now.

**Ross:** Are we off the bridge?

**Phoebe:** Yes.

**Ross:** Is the old woman on the bicycle still alive?

**Phoebe:** Yes, **she jumped right back up**\*

**Ross:** Oh my God, Phoebe, slow down!

**Phoebe:** Do you wanna get to Rachel in time?

**Ross:** Yes, but I don't wanna die in your cab!

**Phoebe:** You should have thought of that before you got in!

**Phoebe:** Toll-booth.

**Ross:** What?

**Phoebe:** Toll-booth! Four bucks. There are quarters in the glove compartment.

**Phoebe:** Hurry!

**Ross:** Okey

**Phoebe:** Damn, that window is clean

#### GUIÓN TRADUCIDO AO GALEGO

**Phoebe:** Xa podes abrir os ollos

**Ross:** Pasamos xa a ponte? \N **Phoebe:** Si

**Ross:** Segue viva a vella da bicicleta?\N

**Phoebe:** Si, ergueuse dun chimpo!

**Ross:** Mi madriña, Phoebe, reduce! \N

**Phoebe:** Queres chegar onda Rachel a tempo?

**Ross:** Si, pero non quero morrer no teu taxi!

**Phoebe:** Iso deberías telo pensado antes de subires!

**Phoebe:** Peaxe \N **Ross:** Qué??

**Phoebe:** Peaxe!!

**Phoebe:** Catro pavos, hai calderilla na lubeira

**Phoebe:** Bule!

**Ross:** Vale (Caen as moedas)

**Phoebe:** Arrea, esa xanela está impecable

**Comentario [H2]:** Boa verbalización en galego do sentido do texto fonte mediante a busca da maneira máis natural de expresalo.

**Comentario [H1]:** A fonte en negraña sinala aquela expresións ,que pola súa dificultade de comprensión, se lle achegaron ao alumando xa traducidas

**Comentario [H3]:** Correcto emprego do infinitivo conxugado

**Comentario [H4]:** Bo recoñecemento do rexistro a partir do léxico empregado e os elementos paralingüísticos/ Moi boa aplicación dos coñecementos pragmáticos e sociolingüísticos para trasladar o sentido a galego

**Comentario [H5]:** Recoñecemento e evitación de castelanismos eludindo empregar o estendido castelanismo "guantería"

**Comentario [H6]:** Busca da autenticidade en galego

**Comentario [H7]:** Recoñecemento e evitación de castelanismos, eludindo empregar o estendido castelanismo "ventanilla"

**Joey:** Quack, quack, tweet, tweet, quack, quack, tweet, tweet, quack, quack, tweet, tweet, quack, quack, tweet, tweet, quack, quack, tweet, tweet, quack, quack, tweet, quack... (non subtítular)

**Chandler:** We were wondering what was taking so long with the gift, but now we understand you were doing this.

**Joey:** Okay, I wanted to surprise you, but for your house-warming gift, I got you a baby-chick and a baby-duck!

**Chandler:** Really? You got us a chick and a duck?

**Monica:** Oh, great! Just what you want for a new house with infants. Bird feces.

**Joey:** Yeah, yeah, they must have jumped off the table, 'cause now they're gone!

**Chandler:** Oh, don't worry, we'll find them.

**Monica:** Actually, I'm gonna go check on the twins.

**Chandler:** Alright.

**Monica:** Oh God! What did I just step on?

**Joey:** Oh!

**Chandler:** It's okay, it's just an egg roll.

**Monica:** Oh..

**Joey:** You stepped on my egg roll?

**Monica:** I'm sorry, I didn't know to look for Chinese food on the floor.

**Joey:** Just put it on a plate and leave.

**Chandler:** Okay, let's find these birds.

**Joey:** Wait, wait. Do you hear that?

**Joey:** Oh! They're in the table!

**Chandler:** Well, that can't be good

**Chandler:** Preguntabámonos **que vos levaba** tanto co regalo,

**Comentario [H8]:** Deficiente comprensión do orixinal. O correcto sería "que che levaba"

**Chandler:** pero agora xa vemos o que estabas a facer...

**Joey:** Vale, quería **sorprenderte**, pero...

**Comentario [H9]:** Deficiente comprensión do orixinal. O correcto sería "sorprendervos"

**Joey:** Tróuxenvos un pitiño e un patíño,/N de **agasallo de inauguración!**

**Comentario [H10]:** Boa equivalencia en galego

**Chandler:** De verdade, compráchesnos **iso?**

**Comentario [H11]:** Emprego dun pronome demostrativo para substituír o sintagma nominal, que se sobreentende

**Monica:** **Oh, xenial, pequenos e caca de paxaro,\Na combinación perfecta!**

**Comentario [H12]:** Mudanza na estrutura oracional e no significado, que permite reducir a frase para que caiba nun só subtítulo sen mudar o sentido e mantendo a expresividade e ironía do orixinal

**Joey:** Pero deberon saltar da mesa, porque **xa non están!**

**Comentario [H13]:** Modulación. Dáse un cambio no punto de vista ao expresar o mesmo sentido cunha oración en negativo en vez de en afirmativo

**Chandler:** **Acouga, atoparémoles!**

**Monica:** De feito vou ir mirar polos **xemelos\N**

**Chandler:** Perfecto

**Comentario [H14]:** Modulación e busca da autenticidade na expresión en galego

**Monica:** Mi madriña, **qué** acabo de pisar!?

**Comentario [H15]:** Inadecuación no emprego do verbo atopar que, en contraste co verbo encontrar, designa o acto de achar algo sen estalo buscando.

**Chandler:** Tranquila, só é un **rolíño de primavera.**

**Comentario [H16]:** Segundo as normas morfolóxicas e gramaticais do galego, a forma correcta é xemelgos

**Joey:** Pisaches o meu roliño??

**Monica:** Síntocho, non me esperaba **atopar** comida chinesa no chan

**Comentario [H17]:** Segundo as normas morfolóxicas e gramaticais do galego, os pronomes interrogativos non se acentúan

**Joey:** Só pono nun prato e marcha!

**Comentario [H18]:** Bo emprego dos coñecementos pragmáticos e sociolingüísticos en ambas linguas para establecer unha equivalencia funcional

**Chandler:** **Veña,** encontremos estes paxáros.

**Comentario [H19]:** Emprego correcto neste caso do verbo atopar

**Joey:** Un momento! Escoitas iso?

**Joey:** Están dentro do fútbolín!!\N **Chandler:** Iso non pode ser nada bo

**Comentario [H20]:** Boa interpretación do significado do marcador lingüístico "Okay" neste contexto e tradución funcionalmente axeitada.

**Joey:** We gotta get them out of there!

**Chandler:** How?

**Joey:** Oh, oh! Maybe we can lure them out. You know any birdcalls?

**Chandler:** Oh, tons, I'm quite the **woodsman\***

**Joey:** Well, maybe we can just tip the table a little.

**Chandler:** Joey, wait! The ball!

**Joey:** Oh!

**Joey:** Oh God! So what do we do?

**Chandler:** I don't know. Maybe we can open this up somehow.

**Joey:** Okay.

**Chandler:** No... It's all glued together.

**Joey:** Does that mean we have to bust it open?

**Chandler:** I don't know. Maybe.

**Joey:** Oh my God!

**Chandler:** I know! It's.. It's the foosball table.

**Joey:** All right, you know what? We don't have a choice. It's like I would have said in that movie if I'd gotten the part. "Those are our men in there, we have to get them out! Even if I have to sacrifice the most important thing in my life; my time-machine."

**Chandler:** Did that movie ever get made?

**Joey:** It did not.

**Joey:** Temos que sacalos de **ahá** \N **Chandler:** **Cómo??**

**Joey:** Oh, oh! podémolo **atraer** fóra! \N Coñeces algún reclamo de paxáros?

**Chandler:** Oh, **moreas**, chámanme o encantador de paxaros!

**Joey:** A ver, podemos inclinar o futbolín un pouco...

**Chandler:** Joey agarda, a bóla!

**Joey:** **Arre demo**, que facemos?

**Chandler:** Non sei, igual podémolo abrir dalgún xeito

**Joey:** Vale

**Chandler:** Ohh, está todo pegado!

**Joey:** Entón... temos que rompelo?

**Chandler:** Non che sei... quizais

**Joey:** Polo amor de Deus!

**Chandler:** Xa o sei, é **un** futbolín...

**Joey:** Mira, sabes qué? Non temos elección

**Joey:** É o que tería dito naquela película se me **tiveran dado o papel**

**Joey:** Os nosos homes están aí, temos que sacalos!

**Joey:** Incluso se teño que sacrificar \Na cousa máis importante para min...

**Joey:** A miña máquina do tempo

**Chandler:** Chegou a facerse esa película? \N

**Joey:** Non chegou

**Comentario [H21]:** **Aí\***

**Comentario [H22]:** **Como**

**Comentario [H23]:** Boa comprensión, quizais mediante busca en recursos e fontes documentais, dun termo cuxa principal acepción traduciríase normalmente por "persuadir"

**Comentario [H24]:** Busca da autenticidade na habilitación de léxico na expresión en galego

**Comentario [H25]:** Aplicación de coñecementos sociolingüísticos e pragmáticos para propoñer esta equivalencia en tal contexto

**Comentario [H26]:** Pola sucesión da escena, antes e despois, é doado inferir que ese futbolín en concreto ten un valor sentimental especial para os protagonistas, polo que neste diálogo cómpre empregar o artigo determinado "o", e non "un"

**Comentario [H27]:** Segundo as normas morfolóxicas e gramaticais do galego, o imperfecto de subxuntivo fai a desinencia en -se e non en -ra, en contraste co castelán que admite ambas formas